



ICONBALF

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

08, 09 e 10 de julho de 2013

IISIHELE

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE
HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

11 e 12 de julho de 2013

C749

Congresso Brasileiro de Alfabetização (1 : 2013 : Belo Horizonte).

Anais do I CONBALF -- Congresso Brasileiro de Alfabetização e II SIHELE -- Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita [recurso eletrônico] : trabalhos completos / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Fernando Rodrigues de Oliveira (orgs.). - Belo Horizonte: ABAIf; FaE UFMG, 2013.

150 p. : enc.

ISBN: 978-85-8007-143-6.

[I CONBALF realizado em 08, 09 e 10 de julho de 2013; II SIHELE realizado em 11 e 12 de julho de 2013, em Belo Horizonte (MG), na Faculdade de Educação da UFMG, pela ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização].

I CONBAIf, tema: "Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?". -- II SIHELE, tema: "Métodos e material didático na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil".

Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Escrita.

I. Título. II. Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (2 : 2013 : Belo Horizonte). III. Mortatti, Maria do Rosário Longo, 1954-. IV. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-. V. Oliveira, Fernando Rodrigues de, 1986-. VI. Associação Brasileira de Alfabetização. VII. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414063

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

APRESENTAÇÃO

O I Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em julho de 2013, com a temática “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos” foi um marco na história da alfabetização e está entre as iniciativas pioneiras da Associação Brasileira de Alfabetização. No mesmo período e articulado a este congresso também foi realizado o II SIHIELE – Seminário Internacional sobre o tema História do Ensino de leitura e escrita, cujo tema foi “Métodos e material didático na história da alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil”. Historicamente, o registro material de congressos ocorreu na forma impressa e ao entrarmos na era digital a escolha de publicação dos anais do I CONBALf em CDROM foi determinada pela tecnologia existente na época. Entretanto, há uma efemeridade em certos formatos digitais e a publicação em site tem sido a mais democrática

As bases de dados sobre pesquisas realizadas no Brasil e no mundo estão cada vez mais ampliadas e deve ser garantido o acesso a essa produção, pela conservação dos documentos em acervos pessoais e em bibliotecas. No entanto, as formas de publicação são mais ou menos acessadas em decorrência dos seus suportes. É inevitável que a produção apresentada em congressos seja uma grande base de dados para aqueles que se debruçam em determinada temática ou para aqueles que visam construir o estado do conhecimento. Tendo em vista o objeto da ABALF, a alfabetização e seus temas correlatos e seu objetivo de divulgar pesquisas e práticas, torna-se mais importante garantir o acesso menos restrito à produção apresentada nos eventos.

Com o objetivo de atualizar os registros do I CONBALf e do II SIHELE, colocando-os da mesma forma que as publicações atuais, apresentamos aos professores e pesquisadores uma versão para site, com um novo ISBN.

Que novos pesquisadores e professores possam se beneficiar dos anais que reapresentamos em novo formato.

I CONBAIf

Eixo 1

Alfabetização na Educação Infantil

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Adriétt de Luna Silvino Marinho
Mestranda em Psicologia Cognitiva - UFPE
Pernambuco, Brasil
adriettluna@gmail.com

Eixo temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Objetivou-se nesta pesquisa identificar práticas de alfabetização recorrentes em duas turmas da última etapa da Educação Infantil do Município de Moreno/PE. Para isso, foram observadas 5 aulas em cada turma e realizados testes (pré e pós) com os alunos para identificar a hipótese de escrita em que se encontravam. Os resultados apontaram que mesmo se utilizando de atividades e estímulos distintos, ambas as docentes pareciam ter a mesma concepção sobre o ensino da língua (como um código).

Palavras – chave: Educação infantil. Escrita Alfabética. Prática docente.

Abstract

The aim of this research was to identify literacy practices in two recurrent classes of the last stage of Early Childhood Education of the City of Moreno / PE. For this purpose, five lessons in each class were observed, and pre and post tests were performed with students to identify the writing hypothesis they had at the moment. The results showed that even though different stimuli and activities were used, both teachers seemed to have the same conception of language teaching (language as a code).

Keywords - Keywords: Early childhood education. Alphabetic writing. Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre alfabetização, geralmente traz à mente conceitos e práticas relacionadas às experiências pessoais vivenciadas neste processo. Contudo, ao discutir o tema, percebe-se que nem sempre as ideias sobre práticas alfabetizadoras são as mesmas. Sendo assim, quando alguém se dispõe a alfabetizar, já não pode mais ficar preso apenas às vivências do passado, é necessário agregar valores e reconstruir conceitos. Por esse motivo, torna-se essencial estudar e pesquisar continuamente a alfabetização em suas nuances.

Devido à complexidade do tema, às divergências quanto às práticas alfabetizadoras e aos debates teóricos, algumas mudanças foram ocorrendo no Brasil ao longo dos anos no que concerne ao ensino da língua portuguesa.

Se voltarmos um pouco no tempo, considerando a história da educação, houve um período no qual, ao falar de alfabetização, recorria-se a noções como “prontidão”, “habilidades psiconeurológicas” e outras. Nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que o “ensino” estaria condicionado a um “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer por volta dos seis ou sete anos. (BRANDÃO & ROSA, 2010).

Hoje, temos autores que defendem que a consciência fonológica está intimamente ligada ao processo de alfabetização, não como *uma* capacidade uniforme, mas como um conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros (cf. GOUGH & LARSON, 1995). Considerando a escrita alfabética um sistema notacional e não um código, concebe-se que distintas habilidades metafonológicas podem assumir um papel importantíssimo no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Compreendendo a alfabetização a partir de tais considerações e acreditando que este processo começa muito antes da criança chegar à escola, torna-se interessante refletir sobre como assegurar o êxito dos alunos da Educação Infantil na compreensão da escrita alfabética e o avanço dos mesmos no mundo das práticas letradas, no início de sua experiência escolar.

Contudo, entende-se que, ao iniciar os pré-escolares em atividades que lhes permitam conviver com a escrita alfabética como um sistema notacional, seria mais adequado incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de “reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas” (MORAIS, 2006), de modo que os aprendizes seriam ajudados a, ludicamente, começar a observar certas propriedades do sistema (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a

quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras (MORAIS; LEITE, 2005; MORAIS, 2005)

Sabe-se, porém, que a história da Educação Infantil (EI) está, ainda hoje, marcada por um forte caráter assistencialista, pois a dicotomia existente entre cuidado e educação apresenta-se, em geral, como uma dificuldade que está subjacente ao trabalho dos profissionais desta área (FERNANDES, 2001). Por esse motivo, esta fase da educação escolar é vista por muitos como um período onde não se ensinam habilidades e competências de diversas ordens.

Ao longo dos últimos anos, a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na EI tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação. A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna.

Considerando tais argumentos, surge a necessidade de propor um estudo mais aprofundado sobre a compreensão que estes pequeninos sujeitos têm a respeito da língua escrita e até que ponto essa compreensão ajuda na apreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) quando estes ingressarem no ano escolar destinado à alfabetização.

Durante o processo de alfabetização, o aprendiz perpassa por diversas etapas de compreensão. Cada uma delas é fundamental no processo de construção do conhecimento e da efetivação do mesmo como parte integrante da vida do sujeito.

Enfatiza-se, portanto, que as posições aqui defendidas não implicam uma “antecipação” da alfabetização para o final da Educação Infantil, no sentido de “forçar” crianças tão pequenas a atingirem uma hipótese alfabética de escrita e automatizarem todas as correspondências som-grafia do português. Visam isto sim, a garantir aos alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui seus usos pragmáticos e de puro deleite, através da leitura e exploração de textos e de palavras.

Para este fim, os principais objetivos desta pesquisa são:

Analisar o ensino voltado para o ensino da escrita e a evolução dos conhecimentos de crianças da última etapa da educação infantil sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

2. AS PRIMEIRAS HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA

Como membro de uma sociedade letrada, a criança adquire noções sobre a língua desde cedo. Em hipóteses de escrita mais primitivas, sobretudo com crianças, é possível identificar uma característica denominada *realismo nominal*, que ocorre quando o sujeito pensa na palavra oral considerando não sua pauta sonora, mas as características físicas ou funcionais do objeto por ela representado. (CARRAHER e REGO, 1981) este mesmo processo também foi observado por Ferreiro & Teberosky (1979) quando identificaram que o aprendiz tendia a confundir o significado - aquilo que representa a palavra, o objeto, a coisa concreta – com o significante – os segmentos sonoros das palavras.

Diante disso, pode-se afirmar que a aprendizagem inicial da escrita pela criança envolve um todo complexo, onde o indivíduo terá de compreender as propriedades, convenções e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, bem como a aprendizagem da linguagem que se usa ao escrever (linguagem própria dos gêneros escritos), conforme demonstra Morais (2005; 2006).

Pesquisas revelam que a criança constrói suas próprias hipóteses e, mesmo diante dos erros cometidos, ela encontra sentido naquilo que escreve. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979). Justamente por isso, Ferreiro aponta a necessidade dessa aprendizagem envolver a compreensão de aspectos relacionados à escrita e suas propriedades, ou seja, não podemos tratar da língua escrita como um simples código a ser desvendado, pois

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1981, p.16).

Estes e outros aspectos levam a uma reflexão sobre a relevância desse momento na vida das crianças que estão em idade considerada pré-escolar e apontam que se devam traçar caminhos nesse processo para ter-se clareza quanto ao que se quer obter; nesse caso, a apropriação da escrita pelos alunos no período destinado à alfabetização. Faz parte desse contexto, também, buscar compreender qual a importância desse momento (a EI) para o amadurecimento social e intelectual da criança, já que essa discussão gira em torno de como esse processo está se dando nos ambientes escolares.

2.1 A Consciência fonológica

Assume-se aqui que a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado (MORAIS, 2006).

Em uma pesquisa recente, Marinho e Morais (2009) identificaram que, por meio de um trabalho sistematizado e contínuo por parte da docente, valorizando as habilidades metafonológicas, as crianças do grupo 5 (5 anos de idade) de uma turma da EI do município de Recife, logo começaram a despertar para o entendimento de que as palavras poderiam terminar iguais, e começaram a identificar rimas naturalmente. Nota-se, portanto, que as crianças, ao serem solicitadas a compararem duas palavras, em vez de considerarem os significados ou as propriedades dos objetos a que se referiam, demonstravam uma habilidade para refletir conscientemente sobre unidades sonoras da palavra e de manipulá-las de maneira intencional. Essas habilidades podem estabelecer uma prática significativa, auxiliando o processo de reflexão por parte dos alunos. (MARINHO e MORAIS, 2009).

Aquino (2008), também atesta o efeito das oportunidades de ensino sobre o conhecimento que crianças da educação infantil desenvolvem a respeito da notação alfabética. O estudo buscou investigar o efeito do trabalho de exploração de rimas no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma turma de uma professora que lecionava no grupo 5 da Educação Infantil da rede municipal de Recife.

Os resultados da pesquisa indicaram que a docente desenvolvia uma prática sistemática que envolvia a leitura de gêneros que faziam parte do universo infantil – parlendas, cantigas, poemas – ao mesmo tempo em que explorava algumas características desses textos, como as rimas. Quanto aos alunos, constatou-se uma evolução no que se refere à compreensão da escrita alfabética durante o ano, uma vez que todos concluíram essa etapa na hipótese silábica de escrita, o que demonstra que, “brincando com a língua”, também se aprende. Para Morais (2006), um tipo de atividade essencial ao educando desde o início da alfabetização seria o contato intenso com diversos textos e a reflexão das relações letra-som das palavras, o que implica a elaboração de relações entre letras e sons e, não simplesmente, a aquisição passiva de relações já estabelecidas.

Coutinho (2005) afirma que “o principal desafio para este nível é auxiliar os alunos a perceber que a escrita representa os sons da fala, e não dos objetos em si com suas características. Para tal, atividades de análise fonológica, em que os alunos serão desafiados a

perceber que palavras que começam (aliteração) ou terminam com o mesmo som (rima) têm a tendência a ser escritas com o mesmo grupo de sílabas ou letras”. Essa autora pontua como relevantes atividades que visem a exploração oral, e, sobretudo, a escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que possibilitem a identificação de sons iniciais e finais nesta fase.

Defende-se ainda aqui a posição aceita por Morais & Leite (2005) de que o desenvolvimento dessas distintas habilidades não se dá de modo uniforme no desenvolvimento infantil e nem todas as habilidades fonológicas são necessárias ao processo de alfabetização. Contudo, algumas delas são necessárias para que o aluno possa melhor compreender o SEA, como, por exemplo, as que envolvem a contagem de sílabas nas palavras, a comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais, a identificação de palavras que contenham o mesmo som inicial, a identificação de rimas etc.

Como se pode observar trata-se de habilidades distintas (identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir, comparar), com diferentes níveis de complexidade, que envolvem, também, distintas unidades linguísticas (sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas). Nessa perspectiva, entende-se, assim como Morais (2006), que a “consciência fonológica” não pode ser entendida como sinônimo de “consciência fonêmica”, uma vez que a consciência fonológica é mais abrangente e envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas, também, unidades sonoras como sílabas e rimas. (MORAIS e SILVA, 2010).

Se se admite que as crianças começam a aprender a ler, escrever e refletir sobre os segmentos sonoros das palavras mesmo quando a escola ainda não as está alfabetizando, indaga-se se é propício favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil. Acredita-se aqui que sim, pois o domínio da escrita alfabética é condição necessária para participação efetiva nas práticas de leitura e escrita na sociedade em geral. (CRUZ, 2008).

Sendo assim, considera-se totalmente aceitável que se assuma como uma das metas de ensino para a educação infantil o desenvolvimento da consciência fonológica, porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações. (MORAIS e SILVA, 2010).

3. METODOLOGIA

Foram realizadas observações de aulas, em duas turmas do último ano da Educação Infantil da rede Municipal de Moreno. Cada turma foi acompanhada durante 05 dias letivos, num período médio de 4 meses, sendo que duas observações ocorreram no primeiro mês de coleta e as demais uma em cada mês. A escolha das duas instituições deu-se pelo fato de ambas serem as únicas no município de Moreno destinadas apenas à Educação Infantil, logo, seria importante refletir sobre como os centros de referência do município estão oferecendo o ensino da língua aos seus alunos.

Para a fase das observações de aula, procedeu-se ao registro etnográfico, através de protocolos de aulas e gravação em vídeo ou MP3 das 10 jornadas escolares completas. Nas primeiras aulas, foi aplicado um pré-teste para avaliar o nível de escrita em que se encontravam as crianças, este constou de um ditado de palavras, semelhante ao que propôs Ferreira (1981), também foi verificado se escreviam o próprio nome com autonomia.

No início do último mês após de observação em sala de aula, aplicou-se a segunda diagnose (semelhante à primeira), para avaliar o nível de escrita e a escrita do nome próprio.

Ao término da coleta de dados, iniciou-se a fase de análise dos protocolos de observações de aula de acordo com um glossário de categorias formulado a partir das atividades e situações didáticas presentes em cada turma e com base nos estudos propostos por Brandão e Leal (2010); Marinho e Morais (2009).

Assim, empregando a análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977), os protocolos foram examinados identificando as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética presentes, os tipos de habilidades contempladas e os modos de conduzir as atividades de linguagem com os alunos. Sendo assim, a metodologia utilizada nesta investigação pauta-se numa abordagem *quali- quantitativa*, cuja técnica de construção dos dados envolve a *análise de conteúdo qualitativa* e a quantificação de dados buscando a confirmação de hipóteses.

As atividades praticadas pelas professoras serão contrastadas com os desempenhos revelados pelos alunos nos diagnósticos pré e pós-teste. Estes dados poderão evidenciar pistas acerca do efeito que as pedagogias praticadas na Educação Infantil têm sobre o rendimento dos alunos ao chegarem à alfabetização.

4. TRATAMENTO DOS DADOS

4.1 Análise das práticas das professoras

A tabela 1 apresenta as atividades referentes ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética nas duas turmas observadas, no total de 5 dias letivos.

Tabela 1

	CATEGORIA	TURMA "A" (CMEI)	TURMA "B" (EMMH)
1	Ensino do nome das letras	7	-
2	Exploração da ordem alfabética	1	1
3	Exploração do vocabulário	-	3
4	Treino caligráfico	3	5
5	Treino das "famílias"	3	2
6	Identificação de letra em posição "X" (inicial, medial, final)	12	1
7	Comparação de palavras com letras iguais ou diferentes	2	-
8	Leitura de letras	3	2
9	Leitura de sílabas	3	-
10	Leitura de palavras	2	-
11	Leitura de textos/livros	-	1
12	Cópia de sílaba	1	-
13	Cópia de palavra ou frase	9	6
14	Escrita/formação de palavras	2	1
15	Outros	1	-
	Total de atividades do SEA	49	22

Com relação às práticas docentes, pode-se observar que na escola "A" a professora explorava mais atividades que visavam à identificação de letras em posição X (inicial, medial e final), conforme aponta tabela, seguida de cópias de palavras ou frases e depois o ensino do nome das letras. Segundo Cardoso-Martins e Batista (2005), algumas crianças falantes do português podem utilizar o seu conhecimento do nome das letras em suas tentativas de conectar a escrita à fala, uma vez que, muitas palavras usadas nas literaturas infantis e no próprio idioma têm letras cujos nomes correspondem à forma oral da palavra. Ainda assim, tal conhecimento, embora importante, não pode ser responsável sozinho pela compreensão sobre a escrita alfabética.

Essas atividades até promovem alguns conhecimentos sobre o Sistema de Escrita, chegando a ajudar os aprendizes a elaborar hipóteses sobre o funcionamento da língua, contudo, não estimulam substancialmente a reflexão sobre os segmentos sonoros, e sobre a relação som-grafia do português.

Habilidades como comparar palavras quanto à presença de letras iguais ou diferentes foram exploradas apenas duas vezes ao longo das cinco aulas observadas na turma "A" e

nenhuma vez na turma “B”. Ao comparar palavras as crianças começam a perceber singularidades e alguns princípios do SEA, por exemplo, ao comparar palavras quanto ao número de letras ou sílabas, elas podem descobrir que o tamanho da palavra escrita não está ligado ao sentido real que ela representa. Esse conhecimento torna-se um valioso instrumento no auxílio aos alunos que ainda estão ligados ao realismo nominal. (Cf. CARRAHER e REGO, 1981).

Quando a comparação gira em torno da presença de letras iguais/ diferentes, a mobilidade das letras passa a se tornar mais clara para a criança. Sendo assim, ao não estimular os alunos a compararem palavras, as professoras perderam a oportunidade de ajudá-las a perceber que as letras podem estar em diferentes palavras e em diferentes lugares dentro da mesma palavra.

Também não foram realizadas em nenhuma das duas turmas atividades de identificação de rimas, aliterações, contagem de letras, sílabas e palavras bem como jogos de linguagem. Essas atividades poderiam proporcionar ao aluno a reflexão sobre as partes sonoras da palavra. Ao identificar uma rima, por exemplo, a criança começa a perceber que segmentos sonoros semelhantes tendem a ser escritos de forma semelhante. Segundo Brandão e Leal (2010), “Os jogos e as atividades fonológicas chamam a atenção da criança sobre sílabas, rimas, fonemas, ou seja, sobre segmentos sonoros no interior das palavras.”

A atividade de identificação de letras em posição X poderia ser mais bem utilizada se não fosse destinada apenas ao ensino de determinada letra ou família silábica. Ainda de acordo com as autoras, subjacente a esse tipo de trabalho (com as famílias) na EI está a idéia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição. (BRANDÃO e LEAL, 2010)

Para ilustrar como ocorriam as atividades, segue um extrato da 3ª observação de aula na turma “A”: A professora Aline¹ começou a aula: “*Gente, a semana passada nós conhecemos qual letrinha do alfabeto?*” A turma respondeu: *B!* “*Muito bem,*” disse a docente, “*a letra B, vamos ver se estão lembrados: B com A faz...*”

C.: Bááááá

P.: B com E faz...

C.: Béééééé...

¹ Nome fictício a fim de preservar a identidade do sujeito

Após a revisão oral da “família” do B, Aline disse: *“A gente está aprendendo a letrinha B, vamos agora dizer tudo de novo?”* E prosseguiu: *“Ba,Be,Bi,Bo,Bu...”*

A escrita espontânea e a leitura de diversos textos não foram observadas em nenhuma das 5 aulas. A atenção parecia está voltada ao treino caligráfico e das famílias silábicas, porém essas atividades fornecem um conhecimento muito abstrato para a criança da educação infantil, chegando a ser meramente técnico e estético. A professora B priorizou a cópia de palavras ou frases, seguidas de treino caligráfico e depois a exploração do vocabulário. Outras atividades que se destacaram foram o treino das famílias e a leitura de letras. Como verificamos no extrato a seguir:

Às 08h10min, a professora Doralice² (escola B) iniciou a revisão das famílias. Começou com a família do B. Fez a revisão nas quatro formas (maiúscula e minúscula, de imprensa e cursiva). Em seguida, pendurou no varal a letra B. Fez o mesmo com a letra C... (Nesse instante, um dos alunos murmurou: “Ai meu Deus, que sono”...) Como alguns alunos se dispersaram, a professora advertiu: *“Estão conversando ao invés de prestar atenção, né? Depois vão ter que fazer as famílias no papel ai eu quero ver...”* (Extrato da 2ª Obs. na escola “B”). Quando terminou a revisão oral, imediatamente a docente mandou que os alunos fossem, de um em um, pegar um lápis e uma borracha na caixa coletiva para copiar a tarefa de classe, que convidava o aluno a copiar e completar as “famílias”.

Assim, percebe-se que claramente a preocupação girava em torno da estética e da forma. Os aspectos fonológicos sequer eram estimulados, nenhuma das atividades propostas solicitou que os alunos identificassem letras iguais, rimas ou aliterações. Não havia comparação entre as palavras e a pauta sonora parecia não fazer parte da escrita, o código escrito era ensinado e treinado todos os dias. Durante a aula, enquanto as crianças copiavam as famílias do quadro, a professora passava de banca em banca verificando se estavam fazendo correto. Quando percebia uma letra que não gostava, pegava a borracha e apagava dizendo: *“Vou ter que apagar isso aqui... Essa letra... Não dá pra entender nada, tudo pegado! Faça melhor, se esforce mais!”* (Professora “B”). Além disso, os alunos nunca podiam emitir opiniões, chegando até mesmo a serem repreendidos quando falavam fora de hora. Por exemplo, em uma das aulas da professora B, ela falou o nome EMA e rapidamente um aluno falou: *“Parece com rema”*... Mas ela não deu atenção ao fato e mandou que o aluno copiasse a atividade calado. Se a reflexão fonológica fosse um dos

² Nome fictício a fim de preservar a identidade do sujeito

alvos da professora esse momento seria riquíssimo, podendo, inclusive, gerar outras situações didáticas como propostas de desdobramento da atividade (identificando rimas, elaborando lista de palavras, circulando letras iguais, etc.) que estava realizando.

A professora “A”, aparentemente, tentava diversificar suas atividades em sala, tornando-as um pouco mais lúdicas do que as da escola B. De igual modo, na escola “A” as crianças tiveram mais oportunidades no que concerne ao ensino do Sistema de Escrita. Ao todo, foram 49 atividades realizadas enquanto que na escola “B” foram realizadas apenas 29 atividades. Porém, ao analisarmos as estratégias utilizadas e os objetivos didáticos, percebemos que se trata de concepções de ensino semelhantes. (a língua como um código e da EI como um período preparatório para o Ensino Fundamental).

4.2 Evolução da hipótese de escrita dos alunos

As crianças foram avaliadas com base na Psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro (1981). Para esta coleta, foram consideradas cinco hipóteses de escrita. A tabela 2 aponta a evolução quanto ao nível de escrita dos alunos das duas turmas no período de 4 meses. Ao todo, foram avaliadas 28 crianças, sendo 15 da escola denominada “A” e 13 da escola “B”.

Tabela 2 – Evolução da Escrita

Hipóteses	Turma A (CMEI)		Turma B (EMMH)	
	Março	Junho	Março	Junho
Pré- Silábica (PS)	13	13	10	8
Sil. Quant. (SQI)	-	-	1	-
Sil. Quali. (SQI)	1	-	1	4
Sil.Alf. (AS)	1	1	1	-
Alfabética (Al)	-	1	-	1

Conforme aponta a tabela 2, na escola A, não houve evolução no nível de escrita PS, esse fator é preocupante, uma vez que, na última etapa da Educação Infantil, deveria haver um maior cuidado em ajudar os pequenos aprendizes a perceberem a língua como sistema notacional, a descobrirem certas propriedades do Sistema, inclusive que ele é silábico. Tal dado nos confirma que o ensino, nesta turma, era voltado para a estética e a cópia. As evoluções ocorreram apenas em duas crianças que já haviam superado a fase pré-silábica.

Segundo Baptista (2010), é importante dizer que o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura.

Logo, o trabalho na EI deveria ser voltado para atividades lúdicas e prazerosas para as crianças a fim de promoverem um ensino reflexivo, considerando o sujeito capaz de produzir e não apenas reproduzir.

Na turma B, de modo semelhante, na primeira coleta, a maioria dos alunos estava na hipótese PS, e apenas 3 alunos já haviam superado essa fase. Após 4 meses, os resultados revelaram que, mesmo a turma sendo extremamente disciplinada e as crianças excepcionais copistas, quando se trata de compreensão sobre a escrita, a maioria dos alunos ainda revelou uma compreensão pré-silábica da escrita, ou seja, ainda não percebiam as relações da notação escrita com a pauta sonora.

Ainda de acordo com as idéias de Baptista (2010), a criança, desde muito cedo, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita. Logo, os estudos da psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) mostram como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema, sobretudo porque elas se interessam em conhecê-lo e desejam dele se apropriar.

Comparando as duas turmas, percebe-se que houve uma evolução maior na turma da escola “B”, a mudança ocorreu principalmente no nível pré silábico (4 crianças abandonaram essa hipótese). Porém este dado parece ser questionado quando se percebe que várias crianças desta turma pareciam ter decorado algumas palavras e as usavam para responder ao ditado. Chegando a demonstrar uma leitura silábica, mas sem ricas variações inter - figurais (como se o repertório de letras fosse restrito ao que estavam trabalhando na sala, por exemplo, se na aula viram a “família” do B, usavam essa letra em todas as palavras ditadas).

4.3 Escrita do nome próprio

A tabela 3 revela a evolução das crianças quanto à escrita do nome próprio

Tabela 3

Escrita do nome próprio	Escola A - CMEI	Escola B - EMMH
1ª coleta	4	5
2ª coleta	10	12

Conforme a tabela revela, em ambas as turmas houve um considerável avanço dos sujeitos no que diz respeito à escrita do nome próprio. Vale salientar ainda que em ambas as turmas, as crianças utilizaram letra cursiva para fazê-lo. Algumas crianças, mesmo estando em hipóteses bem primitivas de escrita, conseguiram realizar a escrita do nome completo, na forma cursiva.

Sabe-se que o nome próprio tem uma carga afetiva para a criança, pois marca sua identidade de modo significativo. Além disso, geralmente, é a primeira conquista escrita de uma criança. Logo, é importante realizar um trabalho intencional e sistematizado a fim de promover o reconhecimento, a compreensão, a identificação dos elementos presentes até que se chegue à reprodução do próprio nome. A escrita do nome também é importante porque fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o nome próprio torna-se a primeira escrita estável dotada de significação à criança, devido à identidade promovida ao aluno com o uso do seu nome e sua relevância cultural, pois faz parte da sociedade e marca seu território, sendo fonte de satisfação.

A esse respeito, Bosco (2006) realizou uma pesquisa em salas de aula da pré-escola do Estado de São Paulo com crianças entre 3 e 6 anos, cujos trabalhos foram acompanhados por um período de três anos consecutivos. Dentre outros aspectos relacionados ao aprendizado da língua escrita, a referida pesquisa buscou analisar a disseminação das letras do nome da criança na escrita de qualquer texto a ela solicitado. Para isso, foram acompanhadas 27 crianças. Os resultados apontaram que a disseminação das letras do nome para a escrita de outros textos resultou inicialmente em escritos sem relação com a pauta sonora.

Segundo essa autora, o nome próprio parece representar uma passagem segura entre a linguagem e o mundo. Vale lembrar, neste ponto, a grande expectativa que envolve a escrita do nome próprio realizando a função de assinatura. Saber escrever o nome significa, aos olhos dos pais e da escola, o primeiro grande triunfo da criança na aquisição da escrita, o que explica, ao menos em parte, a ênfase dada a essa escrita do nome no ambiente escolar, inclusive na pré-escola.

Sendo assim, é inegável a importância desse saber. Contudo, vale à pena pensar em que tipo de cobranças em relação ao nome próprio são feitas aos pequeninos nas turmas da Educação Infantil. Será que é fundamental passar horas copiando o nome e a cada instante ter seus escritos apagados a fim de fazer uma letra “boa” ou “melhor”? A estética parece ter mais importância do que mesmo a compreensão do seu nome.

Copiar o nome perfeitamente até que esteja pronto a fazê-lo decorado, passa a ser competência primordial para alguns docentes. No entanto, na fase da EI, há muitas outras opções de trabalho com o nome e com a identidade da criança que a ajudarão a avançar em suas compreensões sobre o SEA de um modo mais divertido e reflexivo.

Um trabalho riquíssimo e muito simples é a utilização das fichas com os nomes das crianças, que, ao invés de serem meramente copiadas, podem ser misturadas e em seguida solicitar que cada aluno encontre o seu nome depois o compare com os demais colegas. Com esta atividade a criança aprende a identificar elementos significativos na escrita de seu nome e alguns princípios do Sistema de Escrita, como a mobilidade das letras, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES

Defende-se aqui que a hipótese de escrita alfabética não deve ser um alvo para a educação infantil, podendo acontecer, mas sem que haja preocupação excessiva com esse nível. Sendo assim, o trabalho na Educação Infantil já não deve mais se pautar pelo ensino dito tradicional, voltado à transcrição do código escrito e ao treino caligráfico. Mas, sobretudo, voltado à reflexão sobre a escrita, sobre os segmentos sonoros e as unidades linguísticas. O trabalho lúdico e o uso de jogos seriam de suma importância nessa fase e ajudariam a criança a perceber regularidades do SEA.

A ausência de leitura em ambas as turmas é um dado que precisa ser questionado, pois, se a criança não ouve histórias e não tem contato com materiais impressos ela acaba sendo tolhida de uma construção significativa sobre a língua. As leituras presentes giravam mais em torno da leitura de padrões silábicos que mesmo de textos de circulação social, fazendo a escrita e a leitura da escola ser cada vez mais distante da escrita e da leitura que os alunos têm fora dela.

Cabe neste ponto um questionamento: É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolva a leitura e a escrita para as crianças que compõem a educação infantil?

Pode-se afirmar que sim! Porém, o modo como este aprendizado se consolidará dependerá da concepção de cada professor a respeito desse período da vida de seus alunos. Uma vez que a EI passe a ser considerada como um momento único e com suas especificidades no qual a criança deva ser convidada a, ludicamente, reconhecer e apropriar-se da escrita, tal ensino será voltado para atividades que visem à reflexão, à identificação de rimas, aliterações, sílabas iniciais, letras iguais/diferentes, leitura de diversos textos e o aluno será estimulado a pensar criticamente e compreender o que lhe é dito ou lido na escola e fora dela.

Contudo, se o professor acreditar que na “pré-escola” o ensino deva ser de um código e a prioridade quanto ao treino caligráfico, o aluno será formado como um ótimo copista, mas com poucas habilidades críticas e autônomas.

Por esse motivo, torna-se essencial que esse debate seja fomentado e estudado em outras pesquisas. Os resultados aqui obtidos podem demonstrar que a, apesar das idéias sobre as “mudanças” ocorridas no ensino da língua estarem sendo cada vez mais difundidas, a apropriação das mesmas, por alguns professores, ainda não está clara o suficiente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Socorro Barros de. *O trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças*. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE, 2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais - Belo Horizonte, novembro de 2010*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936, acesso em 27/07/2012.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Porto: Edições 70, 1977

BOSCO, Zelma Regina. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Revista dos Cursos de Pós-Graduação. Vol. 11. p. 99-107. 2006, disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/163>, acesso em 02/08/2012

BRANDÃO, A.C.P. & LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In BRANDÃO, A.C.P. & ROSA, E. C. S. (Orgs) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRANDÃO, A.C.P. & ROSA, E. C. S. (Orgs) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

CARDOSO-MARTINS, C. and BATISTA, A.C.E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol.18, 3: 330-336, 2005.

CARRAHER, T. N. e REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (39): 3-10, Nov. 1981.

COUTINHO, M.L.; *Práticas de Leitura na Alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem as professoras?* In: 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005.

CRUZ, M. do C. S. 2008. *Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem?* 31ª reunião da Anped – GT 10. Caxambu, MG.

FERNANDES, S. C. L. *Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOUGH, P. & LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARINHO, A.L.S. & MORAIS, A.G.M. *Alfabetização de jovens e adultos: análise das proposições dos livros didáticos recomendados pelo PNLA 2007*. Anais do XVI CONIC: Recife, 2009.

MORAIS, A. G. & SILVA, A.. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In BRANDÃO, A.C.P. & ROSA, E. C. S. (Orgs) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

MORAIS, A. G. . Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. & LEAL, T.F.. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 29-46.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. (Orgs.) *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (orgs.). *Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. In: *Presença pedagógica*. Vol. 12. n.70. págs 58-67, 2006.

QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL PODE OFERECER ÀS CRIANÇAS DE 6 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE DEVERÃO ESTAR APROPRIADAS DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA AO TÉRMINO DO 1º ANO DO 1º CICLO SEGUNDO O PNAIC?

Cristiano Rogério Alcântara
Doutorando no programa de Língua Portuguesa
PUC-SP-Brasil
cralcantara@uol.com.br

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Iniciamos o artigo demonstrando as contradições que acontecem nas expectativas dos professores do Ensino Fundamental e as realizações dos professores da Educação Infantil, abordamos as metas que o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) preconiza para as crianças de seis anos e procuramos a partir deste material apresentar quais as contribuições que a Educação Infantil pode oferecer às crianças para quando se depararem com estas exigências no Ensino Fundamental. Terminamos reconhecendo a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada abordarem a questão do Letramento para além da dimensão do fazer da criança e implicarem os professores nestas aquisições culturais, prenunciando a Pedagogia Cultural.

Palavras chaves: Educação Infantil, Letramento, PNAIC.

Abstract

We start this article showing the contradictions that occur in the expectations of elementary schools teachers and the achievements of the early childhood education teachers. We approach the aims that RALNP (Right Age Literacy National Pact) established to the six years old children and by this material, we want to present what contributions early childhood school can offer to children when facing these expectations in the elementary school. We end up recognizing the need of the initial formation and continuous formation courses to approach the “Literacy” to beyond the dimension of children’s making and involve the teachers in the cultural acquisitions, introducing the cultural pedagogy.

Key-words: Childhood education; Literacy; RALNP (Right Age Literacy National Pact)

Uma das maiores, senão a maior, contradição que percebemos na transição das crianças da Educação Infantil (EI) para as escolas de Ensino Fundamental (EF) são as reclamações a respeito da ausência de conteúdos mínimos que as crianças vindas da pré-escola supostamente deveriam ter. As professoras da EI por sua vez se chocam com o tratamento que as crianças entregues por elas “sofrem” nas escolas de EF.

A implementação do ensino fundamental de 9 anos só acirrou este descompasso. Com a retirada das crianças de 6 anos da pré-escola as professoras de EI veem seus antigos alunos serem “desrespeitados” enquanto crianças e, por sua vez, as escolas de EF sentem que as crianças chegam mais “despreparadas”.

Quais são as possibilidades de encontro destas visões tão antagônicas? Onde poderíamos encontrar convergência? Há possibilidade de atendermos as especificidades de cada modalidade de ensino e mesmo assim dar conta das expectativas do outro?

Os materiais disponibilizados pelo MEC tentam mitigar muito destas possíveis contradições, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dizem:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental¹.

Há um claro hiato entre a proposição do MEC e as realidades que encontramos nas escolas, muito se deve a falta de dialogo entre estas modalidades de ensino, por vezes supomos o que se desenvolve nestes espaços, em outras, ficamos desejosos que nossas dificuldades fossem minimizadas por um trabalho prévio que não acontece por desconhecimento do desejo, ou porque não faz parte das obrigações desta modalidade de ensino.

Na própria apresentação das DCNEI o MEC tenta antecipar esta dificuldade, “Como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.”²

Os professores de EF deveriam ter acesso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois elas podem ser um instrumento válido para diminuir a ansiedade por

¹BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010. p.30

² Ibid. 07

esperar que receberão crianças repletas de pré-requisitos que cabem ao EF desenvolver. Em contra partida, as professoras de EI devem conhecer quais são os objetivos do EF, afinal as suas crianças serão enviadas para escolas de EF e é tarefa da EI ajudar estas crianças para esta transição.

O nó da alfabetização

O maior objetivo do primeiro ano do EF é alfabetizar seus frequentadores. No momento há uma grande mobilização do governo federal através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao término do terceiro ano do EF.

A alfabetização neste programa é vista como a capacidade das crianças lerem e escreverem com autonomia. Já a apropriação do código escrito é esperada ao final do primeiro ano do EF fundamental:

Esses resultados apontam para a possibilidade de alunos do 1º ano do 1º ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividade de leitura e produção de textos...³

Ao deslocarmos as crianças de 6 anos para o EF buscou-se garantir as crianças maiores possibilidades de contato com o código, por sua vez, ampliou o desconforto das professoras que se indagam: como alfabetizar estas crianças? E as professoras de EI se veem cada vez mais compelidas a dar conta de questões do Sistema de Escrita Alfabético desde muito cedo. Será este um caminho válido?

A EI tem uma especificidade que não pode ser negligenciada em hipótese nenhuma:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

³ BRASIL, Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 21

proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças⁴.

Cientes destas especificidades as professoras de EI tentarão articular as questões de Letramento como possibilidade de que futuramente as crianças tenham mais facilidade de compreensão do Sistema de Escrita Alfabético. Não é atribuição da EI ensinar o sistema, e sim ajudar as crianças a compreenderem que existe uma forma de registro escrita e que esta forma possibilita a seus usuários o acesso a determinados tipos de informação e materiais.

A seguir transcrevemos a tabela que está na página 38 no material do PNAIC intitulado “Currículo na alfabetização na idade certa Ano 01 Unidade 01”, o título deste tópico é “O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem”. Retiramos apenas as informações dos espaços que conteriam o nome da escola, da criança e as colunas dos meses de fevereiro, junho, agosto e dezembro, meses que o professor deveria marcar nos espaços as siglas: “[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não”.

Propomo-nos a analisar quais destes objetivos podem ser objetos de iniciação da EI, quais podem ser desenvolvidos na EI, quais podem até ser consolidados nesta modalidade de ensino e aqueles que não são nossos objetivos. Reconhecemos que nossa seleção é passível de discussão e que partimos de um pressuposto de que apropriação cultural que pode não ser compartilhada por todos os profissionais da Educação Infantil e seus pares do Ensino Fundamental.

Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético

Escreve o próprio nome: as escolas de EI sempre primam pelo trabalho com o nome dos alunos, sabemos como é importante para as crianças conhecerem a grafia do nome próprio e dos amigos, parentes e professores. A necessidade de nomear suas atividades e reconhecerem seus materiais deixa esta atividade carregada de significação.

Reconhece e nomeia as letras do alfabeto: o reconhecimento de utilizamos letras para escrever é um conhecimento que pode se iniciar na EI. Não preconizamos como dever da EI exigir que as crianças nomeiem corretamente todos os nomes das letras, mas qualquer

⁴ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010p. 18

trabalho que apresente às crianças a utilidade da escrita inevitavelmente abarcará as questões contextuais⁵ de nomearmos as letras do alfabeto.

Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas: as brincadeiras infantis como corre cotia, e as parlendas podem ajudar as crianças a perceberem isto. Não necessariamente com o uso de registro sistemáticos e escritos. Contudo, de forma lúdica e contextual pode-se chamar a atenção das crianças para estes aspectos.

Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas: uma questão de sistematização do código de escrita que pode ser aprofundado pela EF.

Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições: novamente uma questão de sistematização do código de escrita que pode ser aprofundado pela EF.

Lê ajustando a pauta sonora ao escrito: quando adequadamente proposto e contextualizado parlendas, trava-línguas e músicas do universo infantil podem ser usadas nesta atividade.

Diferencia letras de números e outros símbolos: o tratamento com as possibilidades de notações sociais seja em listas, leitura de cartazes, livros, manipulação de propaganda, e outras tantas atividades que implique utilizar os diversos gêneros textuais em seus reais portadores desenvolveram esta habilidade.

Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros: podemos apresentar alguns gêneros que fazem uso desta peculiaridade, contudo não devemos ter como fim o reconhecimento da ordem alfabética, e sim a possibilidade de organização do portador por esta característica. As listas de chamadas, normalmente afixadas nas paredes são exemplos concretos desta forma de organização.

Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais: novamente, quando há uma adequada mediação do gênero e seu portador⁶, esta particularidade será abordada. Mas não pode ser uma meta da EI.

⁵ Compreendemos questões contextuais e de contexto como as situações sociais de uso dos portadores e dos gêneros, cremos que a especificidade de escolarizarmos em determinadas situações os portadores e os gêneros textuais não é um salvo conduto para desvirtuar as suas finalidades. O reconhecimento das especificidades contextuais para o emprego de determinado gênero e o uso de específico portador é a maior razão de ser do que chamamos de Letramento.

⁶ Entendemos por adequada mediação do gênero e portador toda atividade que vise apresentá-lo dentro de seus contextos sociais de uso. A didatização destes conteúdos não pode desvirtuar a finalidade do mesmo. Exemplificamos com o tratamento dado ao jornal: diversas situações escolares pedem para as crianças recortarem letras do jornal, na perspectiva de estarem auxiliando na diferenciação das letras do código. Contudo, é uma finalidade do jornal recortar suas letras? Não seria mais válido perceber as diferenças entre as letras das manchetes e notícias? As letras empregadas nas histórias em quadrinhos? Quais as letras dos anúncios e etc.?

Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras: a confrontação de diversas palavras do mundo infantil bem como o uso dos portadores textuais pode proporcionar esta habilidade. Contudo a consolidação desta habilidade é responsabilidade do EF.

Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras: novamente caímos na questão da contextualização dos gêneros e portadores. Quando esta crucial característica é respeitada, invariavelmente esta questão será tratada. Como no item anterior, sua consolidação cabe a EF.

Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho: aqui há uma possibilidade de trabalharmos dentro de recursos lúdicos com isto, porém ao fazer uma sistematização desta segmentação estaremos tratando do sistema de escrita alfabética de forma bem específica, que como advogamos não é papel da EI.

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos: claro objetivo do EF. Não negaremos que se a criança apresentar consolidação de diversas questões anteriores ao domínio do sistema de escrita alfabética, ajudaremos nesta aquisição, porém nunca deve ser o foco do nosso trabalho na EI.

Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos: mesmo critério do item anterior.

Os critérios de avaliação são um interessante tema e com certeza mereciam maior espaço para um adequado tratamento que não cabe neste artigo. Mas cremos que a complexidade do que está por trás da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética não cabe num simples sim, parcialmente ou não.

Como fazer o que não se aprendeu?

Ninguém que conhece minimamente uma pré-escola discordaria de nossas afirmações anteriores, porém a esta afirmativa sempre vem uma questão: como fazer? Quais são as bases metodológicas para darmos conta desta dimensão maior que parece ser o Letramento?

Há um risco de se acreditar que qualquer atividade pode ser vista como um letramento, ou pior, que uma atividade que vise o Letramento obrigatoriamente deva se desdobrar em uma atividade de análise do Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

A pesquisadora Mônica Correia Baptista escreveu um artigo para o MEC “A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância” que pode ajudar aos professores a terem maior clareza para estas questões, transcrevemos três das proposições defendidas pela autora no tocante ao trabalho com a linguagem escrita nesta faixa etária:

A primeira delas é o fato de que a criança produz cultura na interação que estabelece com outras formas e manifestações de cultura... Uma segunda proposição é a de que a escrita, objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo, e em certa medida, por ela influenciada... terceira proposição refere-se ao fato de que a criança, desde muito cedo, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita.⁷

São três proposições, que a nosso ver, são imbricadas de significações que devem ser adequadamente compreendidas e vivenciadas pelos professores para que se concretizem em real aprendizagem.

Afinal, como pode mediar o desenvolvimento de cultura nas crianças as professoras que não desenvolvem atividades culturais? Quais são as possibilidades de compreender as possíveis influências das atividades escritas nas crianças se os professores por vezes são agrafos? E por fim, mas não menos importante, como ampliar o desejo de compreensão da escrita sem cair no reducionismo de ensinar o código?

Nossas colocações não são escritas com a intenção de culpabilizar o professor, muito pelo contrário, são apontamentos que devemos ter em conta para poder compreender como por vezes, as boas ideias em nossos documentos oficiais, não se concretizam em atitudes reais.

Advogamos há um bom tempo, junto com outros pesquisadores, que não há possibilidade de o professor mediar aquilo que desconhece⁸. Tratar de cultura de forma ampla e articulada exige que o professor seja um usuário de cultura. Compreenda os possíveis desdobramentos que as manifestações culturais assumem na vida de seus alunos e, principalmente, sejam capazes de articular as diferentes manifestações culturais entre si.

Como seria possível esperar que haja uma efetiva mediação de uma obra literária de peso às crianças se o professor não é leitor de obras literárias? Como esperar multiplicidade de gêneros e portadores se o professor desconhece ou não valoriza estas múltiplas formas?

⁷ BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. 2010. p.3

⁸ Ver dissertação de mestrado Rede de leitura: apropriação sociocultural do ato de ler. ECA-USP 2009.

A formação inicial e continuada dos professores na sua maioria trata destas questões como se todos os graduados em cursos de licenciatura tivessem ou adquirissem estas características, logo as formações estão fadadas ao insucesso. Algumas vezes, há formações continuadas que possibilitam aos participantes substituírem as atividades e não mudarem de concepção. E raras vezes, o profissional se vê mobilizado a colocar sua concepção em jogo.

Na segunda proposição tratada pela autora, diz-se da escrita como conhecimento criado pela humanidade. Zabalza (2008) até se refere à profissão de professor como uma profissão “ágrafa” o que no limite é uma grande contradição. Afinal, um dos maiores objetivos dos professores é ensinar seus alunos a serem escritores.

Quantos profissionais da educação usam a escrita de forma sistemática e continua? Vivenciam situações onde a língua escrita assume-se como veículo de expressão de seu fazer? De seus sentimentos? Ampliam sua compreensão e atuação no mundo?

Novamente nos deparamos com a dificuldade, como esperar que alguém possa mediar esta concepção de linguagem escrita se não a vivencia?

A terceira proposição de Baptista é amplamente divulgada nos meios de formação de professores. Há reconhecimento da maioria das profissionais da educação das fases da escrita. Contudo nos indagamos: este conhecimento é colocado em prol da criança ou é utilizado na perspectiva de fazê-las avançarem para níveis de hipóteses de escrita alfabética sem as adequadas aquisições de Letramento?

Ter uma hipótese de escrita alfabética não significa que a criança está apta a fazer uso adequado das suas necessidades do código escrito. Por vezes, a criança é capacitada na aquisição do código, o que não pode ser meta de um trabalho significativo com a escrita.

O que novamente nos coloca o desafio de pensarmos onde a EI entra neste emaranhado? Se não tivermos clareza de que as situações de Letramento são o nosso maior objetivo, nos perdemos em considerações e atividades que não mediarão o uso e vivência da escrita de forma significativa para as crianças.

A Pedagogia Cultural

As questões de significação vêm necessariamente atreladas às questões reais de uso da linguagem, as crianças devem viver situações em que a linguagem escrita seja imprescindível. Por vezes, na ânsia de didatizar situações que possibilitem a compreensão do código, abrimos mão de fornecer atividades reais de uso da escrita.

É muito mais importante para as crianças de pré-escola perceberem que a escrita pode registrar um pensamento que poderá ser retomado em outro dia, com precisão do que foi a nossa intenção naquele momento, do que saber os nomes das letras do alfabeto. Não estamos advogando que as letras do alfabeto não possam ser apresentadas as crianças da EI, estamos, porém ponderando que entre um trabalho que vise apenas identificar e nomear as letras do alfabeto, a outro, que signifique as crianças o que fazemos com as letras, é preferível o segundo tratamento.

A EI tem a seu favor a ludicidade, acreditamos que as escolas de EF deveriam rever seus tempos e espaços para darem conta desta dimensão lúdica no seu fazer⁹. Se não há consenso na EF de que o lúdico é tarefa sua, na EI não há este questionamento, logo as atividades de escrita devem estar estritamente ligadas às atividades de simbolização das crianças.

Reconhecer que a escrita é mais uma forma de simbolização não um mero conhecimento, é uma construção complexa e que envolve a compreensão de diversos elementos e atitudes. Perceber que há materiais próprios para o desenvolvimento da escrita (papel, lápis, caneta, computador, agenda, caderno, etc.); situações cotidianas de uso da escrita (bilhetes, listas, anotações de recados, assinatura de documentos, envio de e-mail, etc.); finalidades do seu uso (auxílio a memória, requerimento, acesso a informação, formalização de procedimentos, etc.).

Acima, elencamos algumas das possibilidades de tratamento que a escrita exige, e qual a forma mais adequada de a criança vivenciar todas estas possibilidades? Através dos jogos simbólicos proporcionados pelos espaços de brincar da escola de EI. As brinquedotecas e os cantinhos de jogos simbólicos em sala são espaços privilegiados de desenvolvimento da compreensão e uso da escrita de forma significativa pela criança.

Ao serem motivadas a brincarem de feira, supermercado, cabeleireiro, veterinário, médico, e outras tantas possibilidades de brincadeiras simbólicas dentro das escolas, as crianças são provocadas a usarem a escrita dentro de seus usos, muitas reproduzem vivências de suas casas, outras entram em contato com possibilidades que até então desconheciam e outras devem ser orientadas pelo professor a ousarem, fazerem uso de outras maneiras de interagirem com o já conhecido.

⁹ O MEC em seu portal disponibiliza diversos materiais que tentam dar conta desta especificidade. São artigos de renomados pesquisadores que tentam esclarecer aos professores responsáveis por estas turmas que o tratamento do código não pode se sobrepor ao Letramento.

Compreender que ao brincarem as crianças poderão estar pondo à prova suas compreensões acerca do que vem a ser a escrita é essencial na hora do planejamento destas atividades. Claro que caberá ao professor intervir nas situações, promover exemplificações, tratar de aspectos que julga relevante e tentar sempre que possível e de forma contextualizada propor desafios às crianças.

O brincar no espaço escolar deve ser diferente do brincar em casa, haverá semelhanças, mas há uma especificidade do espaço escolar que não deve ser perdido, a escola tem como objetivo o de auxiliar seus usuários a usufruírem das conquistas culturais desenvolvidas pela humanidade, logo as atividades que se desenvolve neste espaço devem sempre ser norteadas para a questão da ampliação cultural das crianças.

Diversos documentos oficiais fazem uso da palavra cultural, via de regra, não esclarecem de que visão de cultura está tratando ou ponderando. Neste hiato, a falta de uma definição gera um preenchimento por parte do professor que se sente autorizado a colocar o que entende por cultura.

Profissionais que vivenciam a cultura de diversas formas e acreditam que as múltiplas manifestações culturais são um diferencial da cultura brasileira, tendem a desempenhar melhor o trabalho de mediação cultural. Por sua vez, profissionais que não vivenciam muitas manifestações culturais ou creem que apenas a sua ou do aluno devam prevalecer num trabalho em sala aleijam as possibilidades de interlocução das crianças entre suas experiências e de outros pares. Tal perspectiva melhor ocorrerá segundo Bruner quando:

Os contextos culturais que favorecem o desenvolvimento mental são sobretudo e inevitavelmente interpessoais, pois envolvem permutas simbólicas e incluem uma variedade de iniciativas conjuntas com colegas, pais e professores. Através desse tipo de colaboração, a criança em desenvolvimento ganha acesso aos recursos, aos sistemas simbólicos e até à tecnologia da cultura. Faz parte do direito de todas as crianças terem igual acesso a estes recursos.¹⁰

Compreender que são as trocas efetivas entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e os dispositivos culturais que realizarão as mediações culturais é essencial. Abandonamos assim uma visão jesuítica (de aculturação do ingênuo) e partimos para uma visão integradora de múltiplas variedades.

Terminamos este artigo convidando os leitores a conhecerem melhor as proposições da Pedagogia Cultural, nela encontrarão os subsídios para o tratamento adequado das questões de Letramento na Educação Infantil e a possibilidade de auxiliar as crianças a irem para o

¹⁰ BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000. p 99

Ensino Fundamental como uma consequência de progressão da sua escolaridade e não como uma ruptura sem sentido.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, C. R. **Redes de leitura: uma abordagem sociocultural do ato de ler.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) ECA-USP. São Paulo, 2009.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** 2010. In: (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6790&Itemid=)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/** Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010. [36] p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012. [57]

BRUNER, J. **Cultura da Educação.** Lisboa: Edições 70, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LITERATURA INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA: LIVROS E CRIANÇAS PEQUENAS – MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
FFC-UNESP-Marília-SP-Brasil
FAPESP
cyntia@marilia.unesp.br

Renata Junqueira de Souza
FCT-UNESP- Presidente Prudente-SP-Brasil
recellij@gmail.com

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Apresentamos, neste texto, reflexões sobre as razões teórico-metodológicas para realizarmos, nas instituições de educação infantil, a aproximação dos livros com as crianças pequeninhas. Trata-se de uma investigação que contempla dois municípios do oeste paulista. Discutimos alguns pontos relevantes da pesquisa em andamento, acerca do referencial teórico adotado, que busca enlaces entre o enfoque histórico-cultural e a literatura infantil, bem como a configuração do trabalho investigativo.

Palavras-chave: literatura infantil; primeira infância; humanização

1 Educação literária e crianças pequeninhas

Estamos descobrindo, atualmente, uma nova identidade de educadores de crianças pequeninhas, que juntamente com os avanços legislativos e das pesquisas tem colaborado para repensarmos a educação literária da educação de zero a três anos e o papel dos mediadores de leitura desde a mais tenra idade – Rizzoli (2005), Bajard (2007), Kiefer (2008), Maclean, Bryant e Bradley (1987).

Se partirmos do pressuposto de que os bebês e as crianças pequeninhas são capazes de estabelecer relações – interagindo com pessoas e objetos da cultura humana (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1995) – aprendendo e desenvolvendo sua potencialidade física e motora, psíquica e afetiva, precisamos rever a nossa compreensão a cerca da educação literária na primeira infância, com vistas a repensarmos a oferta e a mediação de livros nesta idade, sem que nela esteja implicada a ideia de antecipação da escolarização. Para tanto, além de conhecermos os estudos e as pesquisas realizados sobre os pequeninhos, precisamos

observá-los e perceber neles as capacidades que estão em processo de formação, como a linguagem, a percepção, a imaginação, a memória, a atenção, o pensamento, o auto-controle da conduta ou da vontade, fundamentais na constituição da atitude leitora (DAVIDOV 1986 e 1987; ELKONIN, 1987; VENGUER & VENGUER, 1992; VYGOTSKI, 1995; SMIRNOV, 1969).

Se assim fizermos, perceberemos como pesquisadores e/ou educadores da infância as mudanças nas atitudes e capacidades dos pequenos, que, muito embora possam parecer aparentes saltos, em essência, representam o revolucionário e constante processo de aprendizado e desenvolvimento percorrido por elas, posto ser um processo de superação sucessivo de suas possibilidades, em inegável velocidade de transformações face às idades seguintes. Adverte Mukhina (1996, p.42-43):

Durante a infância, ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em particular do sistema nervoso e do cérebro. Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A maturação do cérebro [...] faz a criança assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. [Por isso] O ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta.

Com isso, passamos a observar e valorizar as possibilidades, e não as impossibilidades, ou seja, enxergamos em grande medida a viabilidade de uma educação literária já na primeira infância, a possibilidade de uma aprendizagem inicial da capacidade de ler e da vivência de uma experiência estética. Consideramos com Vygotski (1935) que a experiência social e todas as vivências dela derivadas é

a fonte de desenvolvimento psíquico da criança; é daí com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (MUKHINA, 1995, p.43)

Para nós, a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças.

Conceber a humanização na infância por meio da literatura, é saber que cada um se

torna humano, também a partir dessas aprendizagens¹, já que as qualidades típicas do gênero humano estão ‘encarnadas’ nos objetos culturais materiais ou não-materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim, as crianças podem construir para a leitura um sentido que a aproxime “[...]desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual[...] é fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades.”(MELLO, 2011,p.48)

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e ‘usar’ os livros, tal qual o adulto, como o leitor autônomo, o faz: lê buscando compreender as informações em textos verbais ou imagéticos como estão neles configuradas. O mediador de leitura pode e deve ler e contar histórias aos pequenininhos, o que será muito importante², todavia será preciso com que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir forjando sua identidade como leitora.³

Nessa medida, conhecer as regularidades da formação da inteligência e da personalidade das crianças pequenas é essencial no trabalho do educador. De acordo com Mukhina (1995) o melhor momento para a intervenção educativa é quando uma função, qualidade, atitude está se formando na criança, já que assim podemos melhor estimular o desenvolvimento da criança considerando como ela se relaciona com o mundo em cada idade.

Vygotski (1995), Elkonin (1987) e Mukhina (1995) postulam que em cada idade, as

¹ Dizemos isso, também, diante do que Candido (1995, p. 172), ao ser convidado a pensar a literatura dentro dos direitos humanos, irá postular sobre a defesa da literatura ou da arte em geral como um dos direitos imprescindíveis à nossa condição humana, colocando-a ao lado de bens primordiais, como alimentação e moradia. O autor reconhece, entretanto, a dificuldade posta a uma sociedade estratificada em classes sociais e marcada pela desigualdade para tornar esse bem cultural, especialmente a literatura erudita, como um direito de todas as pessoas. Conclui suas reflexões defendendo que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1995, p. 191). Nesse momento histórico, compreendemos que defender a leitura e, dentre todas as leituras possíveis, a literária, que vem sendo tratada como um direito de poucos, ainda não reconhecida como algo a que todos devam ter acesso, é papel do educador da infância. Portanto, ao tratarmos de crianças de zero a três anos é fundamental que a literatura se faça presente em seu cotidiano.

² Para as crianças que ainda não leem convencionalmente “Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (RCNEI, 1998, p. 141), ou como assevera Abramovich “O livro da criança que ainda não lê é a história contada” (1997, p. 24).

³ “Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo” (RCNEI, 1998, p. 128). É gradativamente que as crianças tomam consciência das características formais das linguagens.

crianças aprendem por meio de atividades que são significativas para elas.

No primeiro ano de vida a atividade principal da criança – aquela por meio da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, e melhor aprende e se desenvolve, por isso é considerada a atividade guia ou dirigente (MUKHINA,1995) – é a *comunicação emocional* com aqueles que dela cuidam. Mesmo ainda não sendo uma comunicação verbal, mediante o olhar, o movimento do corpo, o bebê percebe o toque, a fala, a atenção carinhosa e a direção do olhar do adulto, que se constituem como grandes incentivos à sua interação com o mundo nesta idade. Criam-se, assim, novas necessidades na criança, as quais as levam ao aprendizado e desenvolvimento: a necessidade de comunicação, e de percepção – de ver, ouvir e pegar objetos (MELLO, 2012, p.22).

Assim, até mesmo a hora do banho, a troca são momentos relevantes de comunicação individual que podem ser permeados com a oferta dos livros especiais a essa idade. Bajard (2007, p.47-48) é enfático ao esboçar espaços-tempo de sessões de mediação de leitura, focando para os pequeninhos o que ele denomina de “A criança e o colo”.

Da postura adotada pelos participantes, mediador e ouvintes, depende o tipo de acesso visual explorado pelo ouvinte. A aproximação física entre os corpos do mediador e das crianças é uma variável que possibilita uma classificação das posturas. [...] O corpo da criança está aconchegado no regaço do adulto. Ambos possuem o mesmo ponto de vista sobre a página aberta do livro. A comunicação opera tanto pela voz, quanto pelo contato de pele. Essa situação se assemelha à da amamentação. As palavras cochichadas *penetram* no ouvido. A criança vislumbra simultaneamente as imagens e o texto gráfico. Estão abertos os dois acessos ao texto, escuta e visão.(grifos do autor)

No entanto, a educadora só tem esse tempo reservado se os outros pequenos estiverem em outra atividade que os chame a atenção. Desse ponto de vista, o espaço (bonito, atrativo, rico de objetos diversificados, por exemplo, os livros, e em quantidade, organizados e acessíveis às crianças) passa a ser o ‘segundo educador’ do grupo de crianças – conforme concepção da abordagem italiana de educação infantil, e poderíamos acrescentar o ‘segundo mediador’ de leitura.

Rizolli (2005, p.5), coordenadora pedagógica na rede pública de educação infantil da cidade de Bolonha, a partir da questão “Por que escolhemos o livro como objeto para a criança nessa faixa etária?”, em seu texto-base para a conferência proferida no 14º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil – de 2003, fala-nos da aproximação dos livros com as crianças pequenas e pequeninhas e descreve um espaço-tempo provocador de leitura, por onde

compreendemos como o entorno literário criado em um ambiente potencializador de humanização, pode ser o ‘segundo mediador da leitura’.

[...][O] canto preparado para a leitura tem que ser muito confortável, porque as crianças não ficam sentadas nessa idade [os bebês]. Elas engatinham, sentam-se no chão, deitam e rolam pelo piso. Por isso, um lugar macio, bem aconchegante, com paredes macias, revestidas de almofadas ou colchonetes forma o espaço adequado. As crianças tocam todo o espaço, então há várias texturas [nos livros] esperando o toque da mão *nesse canto em que tudo deve ser provocador de leitura*. Chamamos esse espaço de canto macio. Aí temos *livros enormes sobre os quais as crianças se deitam para melhor apreciá-los, livros em que se pode entrar, que se apreciam apoiados no chão e que se abrem como uma sanfona*. [...] Conforme elas vão crescendo, vão tendo outros elementos o espaço: às almofadas se juntam pequenas poltronas, cadeirinhas, uma estante baixa com rodinhas. *Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos*. Outro tipo de canto pode ter prateleiras que as crianças alcançam.

Para as crianças maiores, além das almofadas e das poltronas, pode haver também, mesas baixas para leitura em grupo ou individual, uma escadinha para aprenderem a subir para buscar os livros, que agora não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança, mas podem estar também no alto.

Com aquelas histórias que as crianças pedem para as professoras contarem repetidas vezes algumas professoras montam painéis[...] algumas histórias vão ficando à disposição das crianças estampadas nas paredes o tempo todo. (RIZOLLI, 2005,p.17-18, destaques nossos)

Isso confirma que ao pegar, ouvir, morder, sentindo diferentes objetos, por exemplo, os livros, forma-se na criança pequenininha a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória. Acrescenta Rizolli (2005,p.17)

Quando falo de leitura aqui, falo de uma proposta para crianças de 6 meses a 6 anos[...] falo da *leitura sem [muitas] letras, com livros que as crianças podem tocar. É o que chamamos objeto-livro*. O contato que um bebê tem com o livro é oral [sensorial] e o livro [adaptado] deve ser preparado considerando isso. Assim *classificamos os livros das creches em livros de pegar, de escutar e de olhar*. Para as crianças de 6 meses, são de plástico, de tecido, livros que a criança pode até mastigar. São gostosos, macios, adaptados para crianças bem pequenas [...].São livros preparados para que todo o corpo da criança possa se aproveitar deles.

[...]O primeiro contato da criança com o livro é sempre um contato físico[...] com o livro-objeto. Por isso quando falo de leitura, é dessa abordagem que falo, da criança com o livro-objeto. (destaques nossos)

Mais adiante, a atividade exploratória com objetos é a atividade principal da criança até por volta dos três anos de idade: ver, ouvir, pegar, amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar (MELLO, 2012, p. 23). Assim, a criança diante do livro observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro em materialidade diferente (de

pano, emborrachado, cartonado, com luzes e som, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregados de rimas, onomatopéias e aliterações, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tenta resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera; nesta experimentação, brincando com o livro ela descobre muitas “coisas” diferentes, ampliando sua percepção, sua comunicação, seu movimento, sua memória, sua atenção. Enquanto explora os livros disponíveis, passa a conhecê-los, do seu jeito; interpreta e entende o que vai conhecendo. Para Rizolli (2005,p.18-21)

As experiências que as crianças mais velhas – 1 a 2 anos – têm com os livros são marcadas por muita curiosidade. Nesse caso são de papelão, livros que têm perfurações e que as crianças gostam de tocar, colocar os dedos.[...] Com as crianças pequenininhas, a apropriação da cultura presente nos livros e sua confrontação com a experiência vivida por elas demonstram que a criança pequeninha pensa, ao contrário do que defendem algumas teorias para as quais a criança só começa a pensar aos 9 anos de idade.

Nesse processo, a criança forma a imagem dela como leitora mirim em fase “embrionária”, em sua identidade leitora: o que depende de como ela é tratada, de como se sente nas situações que vive em meio aos livros, de como a aproximamos das atividades literárias, daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil – como selecionamos os materiais e a elas ofertamos e mediamos. Por isso Rizolli (2005, p.18-21) adverte e podemos aprender com os italianos:

Não é um currículo escolar, não é um modelo para ser copiado, mas é a forma como estamos fazendo a partir do que vamos também aprendendo com as crianças. *Um dos objetivos é que as crianças queiram aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler.* Tais experiências realizadas pelas crianças com o livro – *mesmo que elas não leiam as letras, mesmo que o livro não contenha letras* –, esse fascínio e essa mágica constituem um convite para a criança pegar o livro para ler. *Em poucas palavras, o objetivo é ensinar e aprender a gostar dos livros.* [...]

[...] A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento.[...] *Seja com o livro de plástico, de pano ou de papelão, o que muda em cada idade é a forma de utilização e interação da criança com o livro, que vai da exploração física aos desdobramentos da história com a animação ou as construções em laboratório.* De algum modo, o corpo entra no livro literalmente... ou, então, estão todos olhando um mesmo livro de páginas grandes, as crianças entrando na história. Em qualquer idade, as professoras dedicam muito tempo às escolhas dos livros, à organização do espaço e das estantes, pois sabem que a história envolve e aproxima as crianças, inclusive fisicamente. A história ajuda a se reconhecer, a imaginar e a interagir. (destaques nossos)

Na direção de ampliarmos essa discussão trazemos Abramovich (1997, p. 140), cujas reflexões são denotativas, no Brasil, de alerta para aqueles que trabalham com a leitura em sala de aula. A autora reconhece o pouco embasamento teórico-metodológico dos professores acerca das práticas de leitura, notadamente, dentre os diferentes gêneros, os de literatura infantil. Segundo ela é preciso que se encampe a ideia de que “literatura é arte, literatura é prazer” e que a preocupação básica seria “formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes”.

Abramovich afirma (1997, p. 145): “E o objeto-livro... há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!...”. Como apontamos, é notório o significado que objetos tem para a primeira infância, se inicialmente eles assemelham-se a um brinquedo, o livro também se constitui como um brinquedo para a criança pequenininha. Parreiras (2008, p.41) comenta: “Como o brinquedo é, cultural e historicamente, importante para a infância e está presente na vida da criança, faz-se necessário pesquisá-lo na literatura destinada aos pequenos leitores”.

Além disso, salienta sobre a necessidade de se apresentar às crianças um livro que fale a língua delas, isto é, um livro que funcione como um brinquedo, elemento primordial no desenvolvimento da criança.

[...] Olhar com o que a criança brinca e como o faz é realizar uma “radiografia”, um estudo [...] infantil. E olhar como o brinquedo está presente na literatura a ela destinada é realizar uma tradução dos muitos afetos que atravessam as relações da criança e do adulto. [...]. Dessa maneira, a literatura pode prevalecer como uma das expressões mais ricas e reveladoras da subjetividade. A literatura pode ocupar o lugar do brinquedo na vida de uma criança: o lugar de subjetivação e de criação de si. (PARREIRAS, 2008, p.42).

No processo educativo da leitura literária, ao humanizar-se, as crianças vão singularizando-se, a literatura vai abrindo caminhos para a constituição do humano em cada uma delas, estando aí presente a sua formação como ouvinte e leitor mirim. Cabe salientar que muitas vezes, perde-se tempo em colocar a culpa na própria criança quanto à sua formação de ouvinte para leitora; Abramovich (1997) salienta de que há muitas maneiras de a criança ler e conviver com a literatura:

Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto **inocente**... Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras... (1997, p. 163, grifo da autora).

Se o mundo mágico e encantado das letras pode ser ofertado e mediado desde cedo, o contexto de “não-leitores” no ensino fundamental pode ser alterado. Se na data da publicação de sua obra a autora inquietava-se com as qualidades dos livros, podemos ter duas situações a investigar nas instituições de ensino.

[...] simplesmente colocar a leitura do livro infantil brasileiro no currículo escolar não quer dizer nada... Pode-se até estar formando pessoas com ojeriza permanente pela leitura, tal a quantidade de livros ruins que lhes pedem que leiam, aliada a nenhuma crítica que é solicitada... (ABRAMOVICH, 1997, p. 148).

Primeiro, talvez a qualidade dos livros já não seja tão ruim, em face do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), que as instituições de ensino de todo o país tem recebido. No entanto, se preferencialmente a escolha ainda é pelo ‘mais simples, porque as crianças ainda não leem’, ‘mais colorido’, ‘com imagens mais bonitas, porque estereotipadas a representar uma realidade’, os educadores estão longe de compreender a constituição do leitor mirim e a materialidade dos livros, a traduzir a riqueza dos recursos lingüísticos e estéticos da literatura infantil. E ainda, se o acervo não é colocado à disposição de educadores e crianças, trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas, temos que investigar tal situação na direção de desvelar o por quê e para quê promover a aproximação dos livros já desde muito cedo na vida dos pequeninhos.

2 A pesquisa

Organizar uma proposta de atividades leitoras a partir do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na escola) destinado à Educação Infantil é o propósito de nossos estudos. Tal objetivo decorre da necessidade de tornar congruente um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis (considerando as atividades de leitura literária, decorrentes da literatura infantil), como condição necessária para ampliação e criação de hipóteses fantásticas, do enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância, dentre outras, permitindo que as crianças sejam protagonistas ativas do momento da rotina diária com a literatura infantil no âmbito educacional dirigido à formação da criança leitora.

Se dados revelam que a competência leitora é ainda muito frágil entre crianças e jovens brasileiros e que a necessidade de ler literatura ainda não é um dado cultural em nosso país, é preciso pensar a educação literária desde a mais tenra idade, é preciso pensar na

aproximação dos livros na primeira infância. Planejado para dois municípios do oeste paulista com crianças pequenininhas (0 a 3) e seus professores, o projeto em andamento, parte da hipótese de que a “proposta metodológica de educação literária” a ser formulada com o acervo do PNBE, que reconhece e considera as especificidades da primeira infância, pode ser usada com sucesso em situações de ensino e aprendizagem de leitura e literatura já na Educação Infantil, partindo do pressuposto (ainda que a partir de dados gerados do Ensino Fundamental, em suas séries iniciais) de que, após qualificação docente – resultado de projeto FAPESP/CNPq de Políticas Públicas, entre os anos de 2006-2010, no Brail em parceria com Portugal, os professores tendem a mostrar-se mais confiantes e os alunos mais interessados, compreendendo melhor o texto literário.

Em sua frente realizada no Brasil, a pesquisa observou o perfil e procedimentos de leitura entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3ª a 6ª séries do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região do oeste paulista.

As análises evidenciaram dados como: (1) coleções do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola)⁴ trancadas em estantes da biblioteca, ou, então, “escolas cheias de livros” disponíveis aos alunos, com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso e/ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores – todavia, os livros não são ofertados; (2) despreparo da equipe docente e responsáveis, por exemplo, pela biblioteca escolar, em colocar em prática a orientação dos programas de formação da competência leitora; (3) ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada professor, em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento; (4) problemática da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e a sua inter-relação com o letramento literário das crianças; (5) escolas que tomam para si a Literatura Infantil e escolarizam, “didatizam” e “pedagogizam” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja,

⁴ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) promove o acesso à cultura e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Desde que foi criado, em 1997, o programa vem se modificando e se adequando à realidade e às necessidades educacionais. Sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. O PNBE atende, em anos alternados, à educação infantil e ao primeiro segmento do ensino fundamental e ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. As obras distribuídas incluem textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

“fazem dela uma literatura escolarizada”; dentre outros aspectos.

No conjunto, revelou-se um descompasso entre um discurso escolarizado e “nobre”, empenhado na valorização da leitura, já introjetado pelos alunos e professores, e a ausência de práticas efetivas de leitura, que revelam leitores, ainda muito pouco, “cultivados”. Entretanto, tais resultados enfatizam desafios a serem enfrentados, na formação de crianças leitoras.

Para superar algumas dessas evidências, a pesquisa trabalhou ainda em duas fases distintas: uma, que envolveu o oferecimento de livros para alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; e outra, que elegeu uma metodologia para o ensino da leitura e preparou professores de doze escolas selecionadas, dentre as 56 participantes das fases iniciais, para aplicá-la em suas respectivas salas de aula.

Com base nos resultados deste amplo projeto, levantados na primeira parte da pesquisa, verificamos que alguns problemas precisam ser estudados com mais cuidado, para que se possa propor sua superação.

Se, de um lado, temos atualmente um bom acervo literário recebido pelas escolas, a partir de programas de políticas públicas de leitura, como o PNBE, de outro este se encontra encerrado em armários ou nas estantes das bibliotecas escolares, sem que possamos ter sujeitos capazes de ofertá-lo, e, ainda, professores despreparados e inseguros para ensinar a leitura, usando como matéria-prima tais livros de literatura.

Diante desse quadro e de outros estudos por nós realizados, avaliamos a necessidade de: (a) compreendermos como as crianças desde a mais tenra idade, já na primeira infância, considerando as especificidades desse período infantil (0 a 3 anos), têm acesso, nas instituições que as acolhem e educam, aos livros de literatura infantil; (b) como se dão as práticas de leitura literária nas instituições educativas parceiras da pesquisa; e (c) como seus professores criam as mediações de leitura. Por outro lado, também almejamos (d) analisar o acervo do PNBE recebido por essas instituições, destinados a essa faixa etária, e diante da singularidade dessa etapa do desenvolvimento infantil; (e) investigar e estudar como estabelecer com tal acervo uma proposta de atividades leitoras que torne congruente: um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis (considerando as atividades de leitura literária, decorrentes da literatura infantil), como condição necessária para ampliação e criação de hipóteses fantásticas, do enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância, dentre outras, permitindo que as crianças sejam protagonistas ativas do momento da rotina diária com a

literatura infantil no âmbito educacional dirigido à formação da criança leitora – enfim, contribuindo para a constituição do humano no psiquismo infantil e em bases para aquisição da linguagem escrita e apropriações futuras.

Dois eixos de pesquisa, articulados aos objetivos, compõem a diretriz para a produção dos dados com metodologias específicas e instrumentos a eles apropriados. O primeiro foca a circulação dos livros nas instituições parceiras, o uso e conhecimento por parte dos gestores educacionais de tais materiais, bem como as condições de guarda de tais livros. Com a análise desses dados, pretende-se, ainda, verificar se a política pública de leitura PNBE tem atingido, nas duas cidades em questão, seus objetivos. O segundo eixo analisa os livros infantis destinados à Educação Infantil - PNBE, particularmente à primeira infância (0 a 3 anos) não somente com relação à estrutura do texto narrativo e estratégias de leitura, mas também na elaboração de um material teórico-prático que pode nortear os professores no futuro, para o ensino de atividades de compreensão de textos literários, considerando às especificidades de aprendizagens das crianças bem pequenininhas.

3 Considerações finais

Embora os dados da investigação ainda estejam em fase inicial consideramos fundamental defender a criação de espaços, tempo e materiais destinados à educação literária nas instituições educativas da primeira infância, em uma perspectiva distinta daquelas práticas compensatórias por vezes defendidas para esta etapa da educação e que fazem uso do argumento de que letrar essas crianças seria importante para um melhor desempenho destas no Ensino Fundamental. Nossa defesa está na direção de que as atividades com os livros e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância, e poder usufruir delas é essencial para todas as crianças especialmente para aquelas oriundas de camadas populares e que tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. SP: Cortez, 2007.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3, p. 115-159.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. in: _____. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São

Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. Prefacio. In: _____. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

KIEFER, B [et al]. *Charlotte Huck's children's literature in the elementary school*. New York: Mcgraw-Hill, 2008.

MACLEAN, BRYANT & BRADLEY. Rhymes, nursery rhymes and reading in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282, 1987.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. *Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil*. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: _____. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1995. p. 35-70.

PARREIRAS, N. *O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica*. São Paulo: Biruta, 2008.

RIZZOLI, M.C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. In: Faria, AL.G.de & MELLO, S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: SP: Autores Associados, 2005, p.5-23.

SMIRNOV, V. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In: VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Atividades inteligentes: jugar em casa nestros hijos em edad preescolar*. Oviedo: Visor Distribuciones S. A., 1993. p. 7-18.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995.

_____. *O problema do entorno*. Mimeo, 1935.

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO ACERCA DE ALGUMAS ATIVIDADES PROPOSTAS¹

Elis Beatriz de Lima Falcão
Espírito Santo - Brasil
beatrizelis@hotmail.com

Eixo 1 – Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender se as atividades de escrita propostas para crianças que frequentam uma turma de 5 anos da Educação Infantil contribuem para que elas se apropriem na natureza simbólica que envolve a escrita. Adotamos a pesquisa documental e como fonte utilizamos um caderno escolar de uma criança matriculada no grupo 5 de um Centro Municipal de Ensino Infantil no Município de Cariacica no ano de 2012 e dados de uma entrevista realizada com a professora regente da turma. No estudo dialogamos com as contribuições de Vigotsky e Luria e por isso estamos concebendo a escrita como uma “[...] forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas [...] e com as produções humanas” (GONTIJO, 2008, p.20). A análise das atividades propostas pela professora revela que o trabalho com a escrita ocorreu a partir do recurso de cópias sem necessariamente estar relacionada a alguma finalidade e com escritas de palavras para sondagem da escrita, ou seja, para testar habilidades de escrita.

Palavras-chave: linguagem escrita, educação infantil, histórico-cultural

Keywords: written language, early childhood education, cultural-historical

¹ O trabalho resulta de uma pesquisa maior desenvolvida na pós-graduação em Alfabetização da Faculdade SABERES com a aluna Samira dos Santos Alves concluída em 2013.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OBJETIVOS DO ESTUDO E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando que a escrita, objeto de investigação deste trabalho, numa perspectiva Histórico-cultural, é uma “[...] forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas [...] e com as produções humanas” (GONTIJO, 2008, p.20), optamos por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, tendo como objeto de estudo analisar se as atividades propostas para apropriação da escrita de crianças com cinco anos de idade contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita.

Tendo em vista o objeto, o estudo fez uso da pesquisa documental, selecionando como fonte principal um caderno escolar, que “[...] trata-se de uma fonte, não menos complexa que outras [...] mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura e a da educação [...] os cadernos escolares são, ao mesmo tempo, uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar” (MIGNOT, 2008, p.15). Foi escolhido como fonte documental um caderno escolar de uma criança matriculada no grupo 5 de um Centro Municipal de Ensino Infantil no Município de Cariacica no ano de 2012. Com o caderno categorizamos em tipos de atividades propostas para o trabalho com a escrita, assim identificamos algumas categorias: cópia, escrita espontânea, ditado, atividades de período preparatório.

Também integra a pesquisa os dados de uma entrevista realizada com a professora da turma com o objetivo de compreendermos melhor as atividades com a linguagem escrita propostas para as crianças e as estratégias utilizadas pela professora para selecioná-las. Assim, fizemos uso da entrevista porque concordamos com Mignot (2008, p.25) de que os cadernos

[...] não refletem toda a produção escrita dos alunos na sala de aula. Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre intervenções orais e gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e modo como ocorrem e se manifestam sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral.

O anseio em buscar fontes para analisar se as atividades propostas para a apropriação da escrita de crianças de 5 anos contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita, surgiu por acreditarmos que a escrita é linguagem e não apenas símbolos gráficos que representam sons da fala (GONTIJO, 2008).

Acreditamos como Gontijo (2008, p. 38) de que o desenvolvimento da escrita integra o desenvolvimento da linguagem na infância possibilitando que “a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas”. Nesse sentido, como a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação é imprescindível conhecermos as práticas de escrita vivenciadas por crianças na educação infantil.

Como o estudo se propôs em analisar as atividades propostas para apropriação da escrita de crianças da educação infantil, algumas questões emergiram:

- a) Em que situações as crianças foram solicitadas a utilizar a escrita? Com qual finalidade?
- b) Essas situações contribuem para que as crianças se apropriem da escrita enquanto um objeto simbólico?
- c) Que concepção de escrita está respaldando as atividades propostas?

RESULTADOS: ATIVIDADES PROPOSTAS ÀS CRIANÇAS PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Analisamos as atividades para trabalhar a escrita que foram propostas pela professora. Como dito, o caderno de atividades fazia parte de uma turma composta por crianças de 5 anos de idade de um Centro Municipal de educação infantil do Sistema Municipal de Cariacica.

Assim, fizemos um levantamento das propostas de escrita a fim de analisar se as atividades propostas para a apropriação da escrita de crianças de 5 anos contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita.

TABELA – PROPOSTAS DE ESCRITA

Proposta	Ocorrência
Período preparatório	8
Cópia de letras	7

Escrita de palavras	9
Ditado	4
Sondagem de escrita	3

Analisando as atividades propostas, identificamos algumas realizadas no início do ano com as crianças com a finalidade de trabalhar coordenação motora. Essa é uma prática que tem origem em outro contexto histórico. Essas atividades se relacionam com o chamado período preparatório, pois se acreditava que as crianças necessitavam de treino em habilidades básicas até ficarem prontas para se alfabetizarem.

Albuquerque (2012) destaca que ensinar a ler e escrever antigamente exigia que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do processo de alfabetização, sendo que essa prontidão estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras e, na maioria das vezes, era desenvolvida na Educação Infantil ou nos primeiros meses da 1ª série do Ensino Fundamental.

O período preparatório tem origens na década de 1950 com estudos da psicologia que para explicar as dificuldades de aprendizagem das crianças na alfabetização utilizou a justificativa de serem crianças carentes de alimentação e de estímulos ambientais (CAGLIARI, 1998).

Cagliari (1998) explica que faltava nesses estudos, sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças carentes, um pouco de noção sobre conhecimentos de variação linguística, pois a escola precisava entender que as crianças são falantes de variedades linguísticas estigmatizadas pela sociedade, por isso cometiam e cometem determinados equívocos no processo de aprendizagem.

Assim, acreditava-se que com exercícios de cobrir pontinhos as crianças aprenderiam o traçado das letras, não produziram escritas espelhadas. A criança que faz escrita espelhada pode estar demonstrando um conhecimento ainda inseguro do traçado das letras. Assim, o ensino de como se escreve a partir das práticas sociais de leitura e de escrita permitirá que a criança se aproprie desse conhecimento. Abaixo, nas imagens 1 e 2, podemos visualizar algumas das propostas realizadas com as crianças na perspectiva de preparar as crianças para o processo de alfabetização:

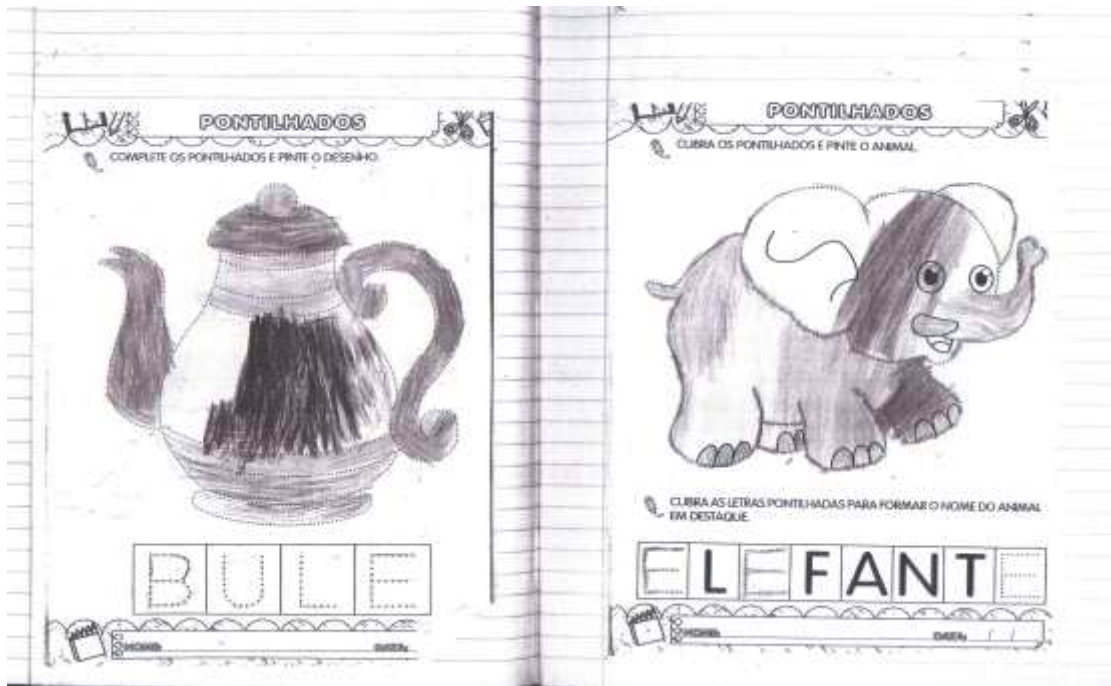


Imagem 1

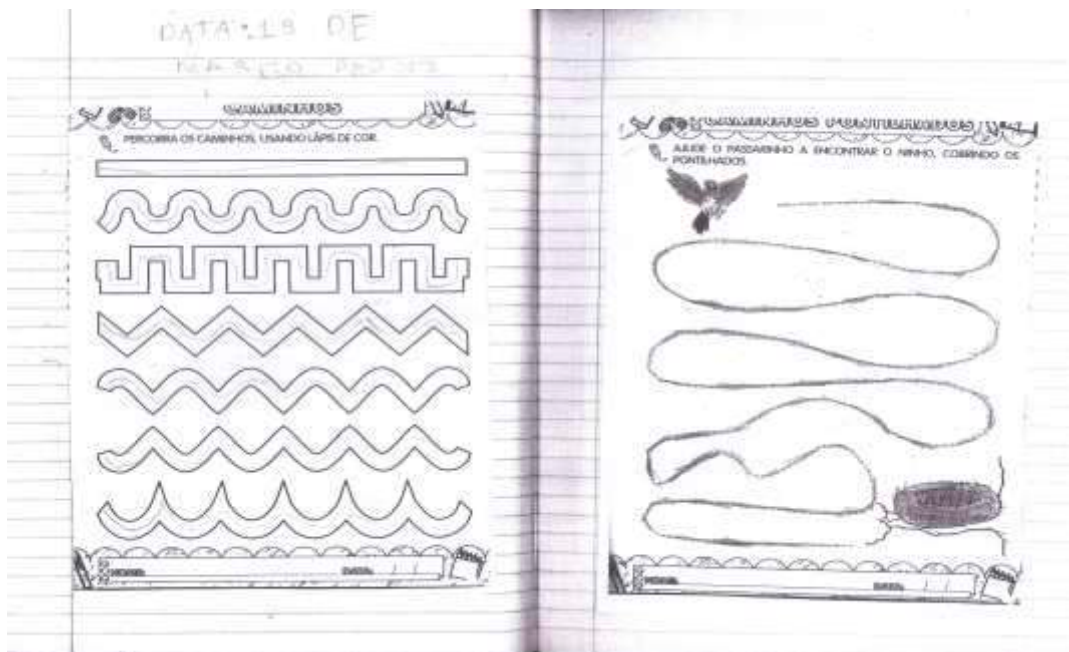


Imagem 2

A tabela diz muito sobre a proposta de trabalho com a Língua Materna desenvolvida pela professora, são várias atividades realizadas a partir da escrita de letras e palavras isoladas, como podemos acompanhar nas imagens 3 e 4.

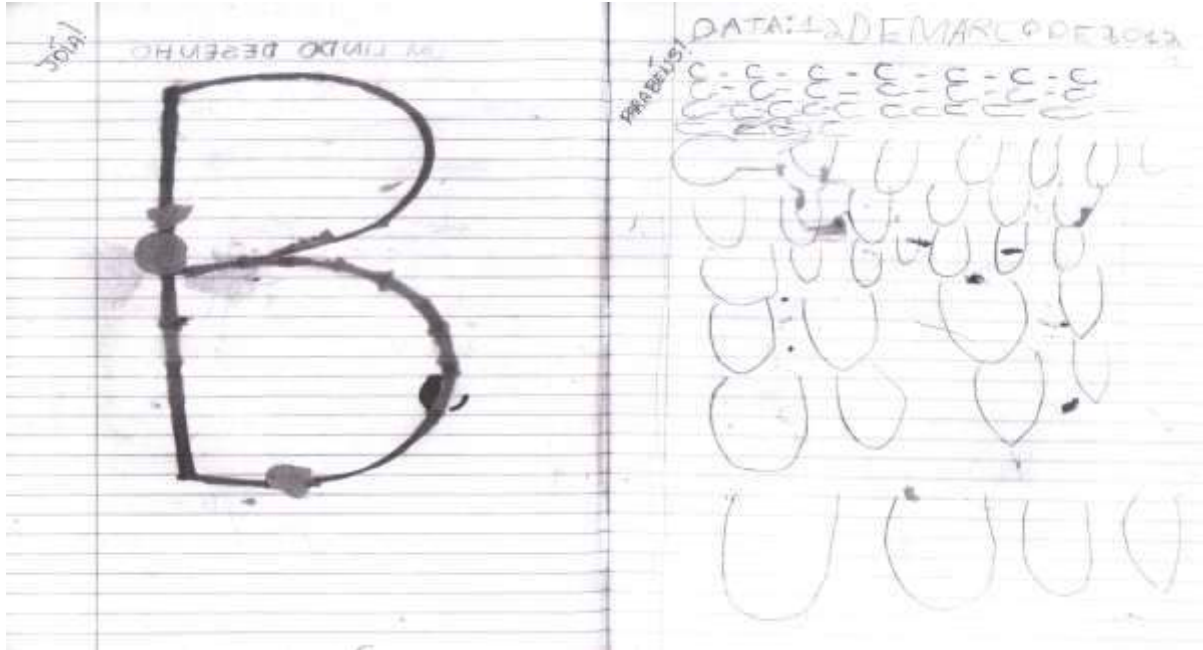


Imagem 3

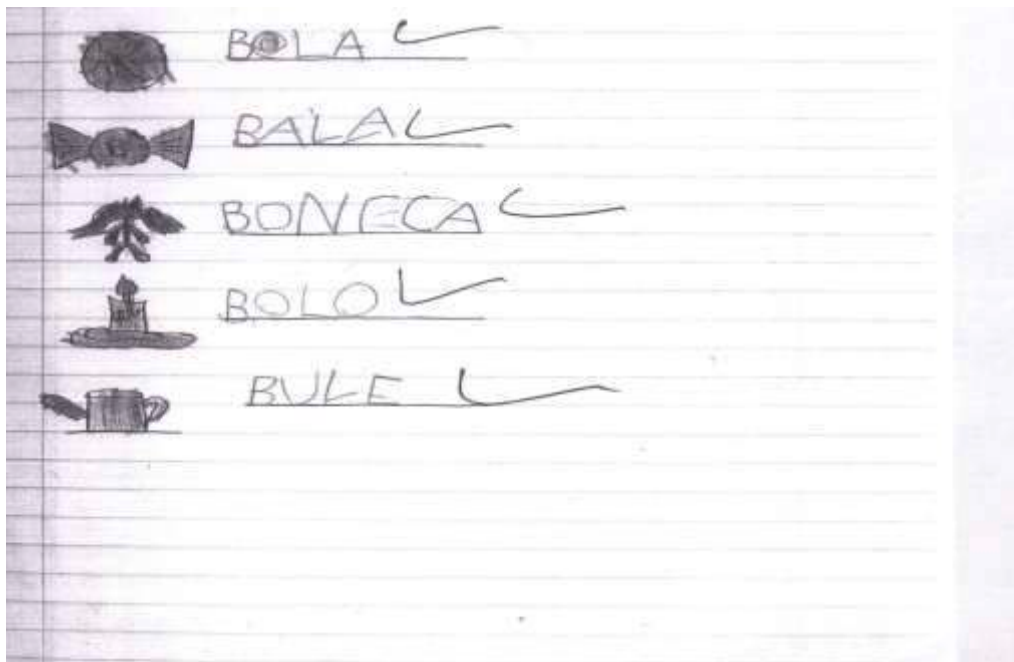


Imagem 4

A professora, em entrevista, nos forneceu dados que vão ao encontro da proposta que ela coloca em prática. Quando questionada sobre “*Como deve ser o trabalho com a linguagem escrita com crianças de cinco anos?*”, ela destacou que deve ser por meio de palavras que façam sentido para as crianças, sempre de maneira lúdica e descontraída. E quando questionada sobre “*Que tipo de situações de aprendizagem da linguagem escrita com as crianças de cinco anos proporciona aos seus alunos?*”, a docente voltou a afirmar em sua resposta que desperta nas crianças a curiosidade de aprender a escrita em questão, depois, introduz a palavra de forma lúdica e descontraída.

Na entrevista, a professora relatou que se baseia na perspectiva Construtivista. Analisando as atividades, identificamos indícios da apropriação dessa perspectiva em sua prática alfabetizadora, especialmente no interesse pelas atividades na qual a unidade básica é a palavra. Essa unidade de ensino da língua acabou sendo eforçada por conta de ser a unidade que diagnostica as hipóteses, método clínico utilizado nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Assim, diante da necessidade de acompanhar os níveis de escrita das crianças, algumas atividades como a escrita espontânea são realizadas, como podemos visualizar na imagem abaixo:

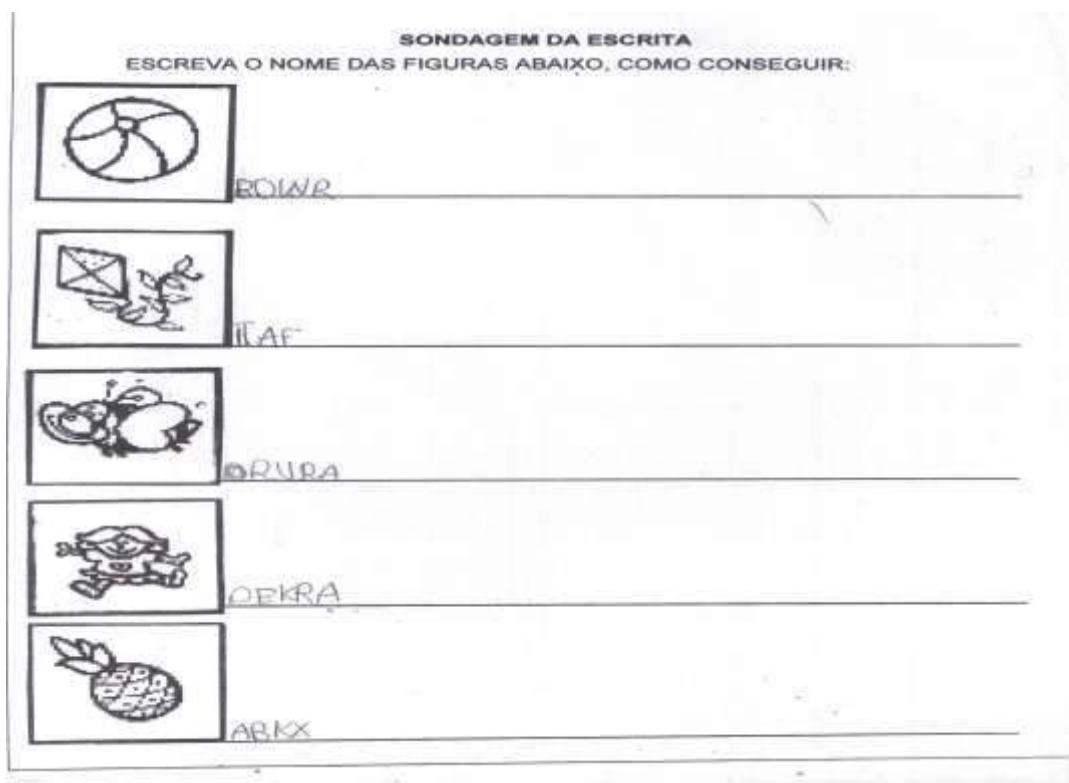


Imagem 5

Dessa forma, a lista de palavras apareceu como pretexto para o ensino das relações sons e letras e letras e sons. A escrita perdeu o sentido que tem na sociedade, função de auxílio à memória, distanciando-se, dessa forma, das condições reais de uso. Podemos constatar que, nessa prática de escrita de lista de palavras com finalidade avaliativa diagnóstica, a palavra é tratada de forma desarticulada do real uso que fazemos em nosso cotidiano, pois não há interlocutores e nem razões para escrever. Portanto, trabalha-se a palavra para que as crianças possam conseguir realizar os diagnósticos, que serão a partir da palavra. O ditado (imagem 6), atividade realizada na turma, também é uma proposta que vai ao encontro da perspectiva da escrita espontânea, no sentido de identificar que hipóteses sobre a escrita as crianças estão elaborando. Salientamos que essas propostas concebem a alfabetização como um processo de aquisição do código, uma vez que a dimensão linguística desse processo é o mais importante e distante das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o foco é a memorização e não a compreensão dessas relações que tenha o texto como o articulador.



Imagem 6

Acreditamos, no entanto, que é por meio do trabalho de leitura e de escrita como práticas discursivas que as crianças desenvolvem o conhecimento acerca das formas da língua escrita. Geraldi (2003, p. 135), sobre o trabalho com textos destaca que eles devem ser concebidos como

ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de

devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua objeto de estudos se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Convém ressaltar que a alfabetização, desde seu início, é um processo de “constituição de sentidos”. Muitas vezes o que impede que essa compreensão se desenvolva [...] é o modo como o ensino [...] da escrita é desenvolvido na sala de aula (SMOLKA, 1989, apud GONTIJO, 2008, p. 117). Sendo assim, afirmamos que a escrita é linguagem e não apenas símbolos gráficos que representam sons da fala (GONTIJO, 2008).

Segundo Gontijo (2008), no momento em que a criança é incentivada a produzir textos, ela passa a compreender que por meio da escrita, podem ser narradas suas experiências, mas sem ter ainda a consciência de que a escrita representa também unidades da linguagem oral. A criança aprende ao longo de seu desenvolvimento, que são usadas letras para escrever, porém, essa aprendizagem não é suficiente para que ela perceba que as letras representam unidades da linguagem oral. Nesse sentido, segundo Vigotski, 2001, apud Gontijo 2008, p. 135 [...] a aprendizagem da escrita possibilitara a tomada de consciência da estrutura fônica das palavras e, portanto, a apropriação do sistema de escrita e de seu funcionamento levará a criança a refletir sobre a linguagem oral e tomar consciência de seus constituintes.

Neste contexto,

[...] a apropriação da escrita possibilita que as crianças tomem consciência de que a língua falada é composta de palavras e que essa, por sua vez, são compostas por unidades menores (fonemas). Nesse sentido, essa consciência não existe em um falante nativo de uma língua, mas se desenvolve à medida que ele se apropria da linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2001, apud GONTIJO 2008, p. 136)

Gontijo (2008, p. 11) afirma que, os textos que estavam presentes nas cartilhas foram substituídos por parlendas, trava-línguas e lista de palavras, pois se acreditava que, dessa forma, era possível tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças ou enfatizar a dimensão do significado em detrimento do significant, privilegiado em propostas que enfatizavam as sílabas e as letras. Diante de tal pensamento, observamos nas atividades propostas no caderno a decodificação de letras e, além disso, as atividades de escrita de listas

de palavras realizadas para escrever nomes de figuras de animais, fruta, objetos entre outros, com a finalidade de avaliar a evolução da escrita das crianças.

O trabalho realizado pela professora com listas de palavras abandona a ideia de que a alfabetização é um processo complexo, multifacetado e que, portanto, envolve a apropriação de um conjunto de conhecimentos. Essa é uma prática avaliativa comum na qual busca conhecer o nível de escrita em que a criança se encontra, ou seja, se ela já está fazendo relações entre sons e letras e que tipo de relações. Nesse contexto, conforme indica Geraldi (2003), a finalidade discursiva desaparece e surge a intenção de mostrar o que se sabe sobre o sistema de escrita. Dessa forma, são anuladas as razões para dizer quanto o que se tem a dizer, desaparecendo o sujeito sócio-histórico e surgindo o sujeito escolarizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objeto de estudo dessa pesquisa analisar se atividades propostas para apropriação da escrita de crianças com cinco anos de idade contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita.

Diante das análises realizadas no caderno percebemos que as crianças foram solicitadas a escrever apenas em situações de sala de aula, em que a professora ensina, passa atividades e corrige os exercícios com a finalidade de cumprir tarefas escolares. Dessa forma os alunos seguem repetições de exercícios visando a memorização de letras e formação de palavras.

Percebemos que a professora utilizou a escrita de lista de palavras na maioria das atividades de produção de sala de aula, priorizando as relações entre sons e letras. Além disso, elas também serviam como forma de avaliação das escritas das crianças, para classificação dos níveis evolutivos de escrita. Nesse contexto, essa prática busca atender ao mero cumprimento de tarefas escolares, desconsiderando, a escrita como linguagem e como forma de interação entre os seres humanos.

Não observamos nas propostas situações em que as crianças fossem levadas a utilizar a escrita a partir dos seus significados e funções ou situações de ensino e aprendizagem que envolvessem a escrita de forma contextualizada com a finalidade de seus usos na sociedade. Acreditamos que esse tipo de prática pouco contribui para que os discentes se apropriem da escrita enquanto objeto simbólico, pois a escrita é ensinada como habilidade motora, ou seja, desenhar letras e a construir palavras com elas.

No processo de apropriação da linguagem escrita toda produção de texto deve ter objetivos e destinatários, Gontijo (2006) destaca que devemos incentivar as crianças a registrar textos que conhecem, a produzir textos coletivamente para serem registrados pela professora e escrever individualmente seus textos.

Nessa perspectiva a escrita ainda é concebida como um processo de decodificação e codificação a partir de um ensino transmissivo e mecânico, não permitindo que as crianças pensem sobre e explorem a diversidade de textos produzidos na sociedade e que deveriam fazer parte do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Garcia. **Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo inicial.** In: BRASIL, PACTO NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, UNIDADE 01, ANO 01, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú.** São Paulo: Scipione, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização na prática educativa escolar.** S.d Material oferecido na formação de alfabetização pela Prefeitura Municipal de Cariacica. Realizado em Vitória. 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO USO DO ALFABETO E DO CADERNO NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Medeiros Nogueira
IE/ FURG –RS – Brasil
Apoio financeiro- FAPERGS
gabynogueira@me.com

Eliane Peres
FaE/UFPEL –RS – Brasil
Apoio financeiro FAPERGS
eteperes@gmail.com

Eixo 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Este texto apresenta dados de uma pesquisa realizada em uma turma de pré-escola na cidade de Pelotas (RS), cujo objetivo foi investigar práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. O foco da análise é o uso do alfabeto e o do caderno no cotidiano escolar. Como resultado principal da investigação encontramos ‘exercícios preparatórios para escrita’, indicando uma prática pedagógica cuja suporte é a ideia de “preparação” para o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: educação infantil, alfabetização e letramento; alfabeto e caderno

Abstract

This paper presents results of research in a group of a pre-school in Pelotas, RS. Our objective was to investigate literacy practices and literacy in early childhood education. The focus of our analysis was the alphabet and the use of notebooks in the school life most problematic subject pointed out by the students. As a result, we find “preparatory exercises for writing” as a pedagogical practice in preparation for the teaching of reading and writing.

Keywords: early childhood education, literacy and literacy; alphabet and notebook

Introdução

O propósito deste trabalho é problematizar uma questão que consideramos, ainda, bastante polêmica no campo da Educação Infantil, qual seja as práticas de alfabetização no cotidiano desse nível de ensino.

Algumas pesquisas que realizamos no grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura e dos Livros Escolares (HISALES), FaE/UFPEL, e no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE)IE/FURG desde 2006¹, indicam que a ampliação do Ensino

¹ Pesquisa interinstitucional: a) A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva das professoras alfabetizadoras e das crianças (2006); b) Implantação do Ensino Fundamental de nove anos em municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul (2008-2009 Apoio CNPq); c) Alfabetização e letramento na

Fundamental para nove anos com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos no 1º ano, colocou em pauta novamente a discussão sobre a alfabetização e o letramento não apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil. Da mesma forma, a Emenda Constitucional nº 59/2009² que modifica os Incisos I e VII do Artigo nº 208 da Constituição Federal, os quais dispõem sobre a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos contribuíram para uma maior reflexão acerca do currículo para as crianças de quatro e cinco anos que frequentam a pré-escola.

Ao discutir a Educação Infantil como um direito e ao problematizar os efeitos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, Campos (2010, p. 12) considera que “todas essas mudanças nos parâmetros legais, realizadas num intervalo de poucos anos, incidem sobre um período estratégico do ponto de vista da educação brasileira: a fase da alfabetização”.

Buscando contribuir com esse debate este texto apresenta dados de uma pesquisa realizada ao longo do ano letivo de 2009, em uma turma de pré-escola inserida em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas (RS). A coleta de dados foi feita com observações do cotidiano de sala de aula, registros através de anotações em diário de campo, fotografias, filmagens e recolha de diversos materiais, tais como: documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Pareceres e Resoluções do Conselho Municipal de Educação); caderno de planejamento da professora e cadernos de aula das crianças. Além disso, foram realizadas, no decorrer da investigação, 15 entrevistas: 03 com as Supervisoras Pedagógicas da rede municipal (SME); 01 com a Coordenadora Pedagógica da escola, 02 com a professora e 02 entrevistas coletivas com as crianças. As filmagens e gravações em áudio, de eventos ocorridos na escola e na sala de aula, somam 36 horas; e possuímos em torno de 200 fotografias que registram a vida cotidiana das crianças e da professora especialmente em situações que envolvem a alfabetização. Em todos os registros realizados priorizamos diferentes aspectos relacionados à língua oral e escrita.

No volume de material coletado e considerando a diversidade de temáticas que suscita, optamos por apresentar e discutir, neste texto, apenas dois aspectos relacionados às práticas de alfabetização e letramento no cotidiano da pré-escola observada: o uso do alfabeto e do caderno em sala de aula. Escolhemos esses dois aspectos pois percebemos o quanto

pré-escola e no 1 ano do Ensino Fundamental de nove anos: aproximações e distanciamentos (2012- Apoio FAPERGS).

² Com a Emenda Constitucional 59/2009, o Ensino Fundamental obrigatório no Brasil passou a ser dos 4 aos 17 anos.

foram recorrentes no processo pedagógico adotado pela professora ao longo do ano letivo. Em diversos momentos da pesquisa foi possível perceber que o uso do caderno e a apresentação das letras do alfabeto para as crianças era motivo de discordância e incertezas entre os profissionais envolvidos no processo (supervisores, coordenadores, professora e crianças).

As situações observadas na pesquisa que envolveram práticas de alfabetização e letramento foram problematizadas considerando a abordagem teórica de Soares (2004, 2006); Morais e Silva (2010); Monteiro e Baptista (2009); Brandão e Leal (2010); Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Frade (2003); Manrique (2007), entre outros.

Alfabetização na Educação Infantil: proposições legais

O parecer nº 20/2009 (CNE/CEB), que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ressalta que a Educação Infantil no Brasil vive um momento de grandes transformações e, conseqüentemente, um intenso movimento de revisão de diferentes concepções pertinentes à educação das crianças de zero a cinco anos em espaços coletivos institucionais. A partir do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, institucionalizado pela lei federal nº 9394/96, diferentes posições foram defendidas em relação a essa etapa do ensino, como, por exemplo, a problematização acerca da concepção de currículo. Não raras vezes, o uso do termo currículo tem sido considerado inadequado no campo da Educação Infantil, por ser compreendido como sendo específico ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Conforme conta no parecer nº 20/2009, a preferência tem sido pela utilização das expressões “projeto pedagógico” ou “prática pedagógica” quando se trata de nomear as práticas educativas no cotidiano da Educação Infantil. Contudo, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil esse termo passa a ser explicitamente adotado e definido como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p. 14).

Um dos aspectos destacados nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil é que o currículo e as práticas pedagógicas devem estar articuladas em dois eixos principais: as interações e as brincadeiras. Além disso, é importante, segundo o documento, proporcionar experiências que possibilitem “narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p. 25).

É possível perceber em diversos trechos do Parecer nº 20/2009 alusão a práticas cotidianas na Educação Infantil que promovam diferentes formas de expressão e de linguagem, tais como música, dança, teatro, movimento, expressão plástica, língua oral e escrita, entre outras. Indica o parecer que “dentro os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básico de expressão de ideia, sentimentos e imaginação” (BRASIL/PARECER nº20/2009, p. 15).

Considerando as diversas situações apresentadas no referido parecer como exemplos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças na Educação Infantil, destacamos a audição e narração de histórias, de fatos vivenciados por elas, brincadeiras com as palavras e seus respectivos sons, etc. É importante reconhecer que antes de entrar na escola, as crianças manifestam interesse pela língua escrita, considerando, sobretudo, que a nossa sociedade ocidental está cada vez mais estruturada em torno de palavras, números e imagens e, portanto, por mais que não haja uma sistematização em relação ao ensino da escrita, as crianças são afetadas por ela. Porém, a compreensão de que as crianças vivenciam situações fora da escola e até mesmo dentro dela, em que a escrita é o foco de sua atenção, parece não ser consenso entre professores, coordenadores e até mesmo entre os pesquisadores. Enquanto alguns entendem que a educação infantil é um lugar que pode e deve privilegiar também a língua escrita, juntamente com outras formas de linguagem, outros consideram que somente no Ensino Fundamental ela deve ser apresentada às crianças.

Ainda, em relação a linguagem escrita, consta no Parecer nº 20/2009 (p. 15-16) que:

Há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Concordando com o exposto na citação anterior, entendemos que a Educação Infantil precisa ser um espaço de convívio prazeroso das crianças com a língua escrita. Consideramos ainda, que essa temática precisa ser mais e melhor debatida pela comunidade acadêmica, pelos coordenadores pedagógicos e professores que atuam diretamente nessa etapa da

Educação Básica. E também pelos professores do Ensino Fundamental, pois essa discussão transcende os ‘guetos’ que se estabelecem em uma ou outra etapa de ensino.

Na seção seguinte apresentamos parte das discussões que estão sendo realizadas sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil especialmente entre os pesquisadores brasileiros e argentinos³.

Estudos e pesquisa sobre alfabetização na Educação Infantil

Os estudos sobre alfabetização são bastante complexos e, por vezes, contraditórios. Nesse campo de estudo e pesquisa, identificamos diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas por diversos pesquisadores. A complexidade intensifica-se ainda mais com a ‘invenção’ do termo letramento para nomear práticas sociais de leitura e de escrita que surgiram no espaço acadêmico na década de oitenta (SOARES, 2004). Contudo, a utilização dos termos alfabetização e letramento de forma associada vem sendo cada vez mais difundida no âmbito acadêmico (SOARES, 2004; SOARES, 2006; MORTATTI, 2004, etc.).

Ao distinguir e nomear de forma diferente a aquisição e o uso da língua escrita, Soares (2004b, p. 11) ressalta que “[...] defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”; ao contrário, o processo de “[...] entrada no mundo da escrita” ocorre “pela aquisição do sistema convencional de escrita” juntamente o “[...] uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 25). De acordo com a referida autora “[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (2004, p. 15). Em outras palavras, o esperado é que a alfabetização ocorra associada às práticas de letramento.

Outros autores do campo da alfabetização, como, por exemplo, Frade (2003) e Morais (2006) consideram importante retomar a discussão também no âmbito acadêmico sobre a especificidade da alfabetização e sobre metodologias do ensino da leitura e da escrita, uma vez que ao seguir as tendências das ciências linguísticas e da psicogênese da língua escrita o abandono dos métodos ficou evidente. De acordo com Frade (2003, p. 19), “[...] as soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas [...]”.

³ Cabe salientar que, desde 2008, temos uma parceria de pesquisa com a professora Célia Renata Rosemberg e sua equipe de pesquisadores na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e no Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Pontuando sobre a relação entre teoria e metodologia do ensino da língua, Morais (2006, p. 5) ressalta que “[...] uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa constituição chamada escola”.

Portanto, é imprescindível que o ensino da língua escrita, independente da etapa da Educação Básica, ocorra através de uma metodologia que reconheça a criança como um sujeito capaz de realizar práticas envolvendo a leitura e a escrita antes mesmo de estar alfabetizada e, ao mesmo tempo, reconheça como especificidades da alfabetização, necessárias à aprendizagem da língua escrita, como por exemplo consciência fonológica e relações entre fonemas e grafemas.

Tais especificidades da alfabetização são objeto de diversas pesquisas desenvolvidas no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) sobre ensino e aprendizagem da língua escrita, as quais estão em consonância com a distinção entre alfabetização e letramento defendida por Soares (2004). Um exemplo é a investigação desenvolvida no CEEL que trata das relações entre consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética (MORAIS e SILVA, 2010). Essa pesquisa investiga a relevância de propostas pedagógicas que privilegiam a consciência fonológica na Educação Infantil para o processo de alfabetização. Os autores advertem que não se trata de defender o retorno dos métodos fônicos para alfabetização e esclarecem que consciência fonológica é diferente de consciência fônica, pois contempla unidades sonoras como sílabas e rimas.

De acordo com Morais e Silva (2010), desde a Educação Infantil, as crianças apreciam brincar com as palavras e rimas através de cantigas populares, parlendas, adivinhações. Essas manifestações lúdicas favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e são indicadas pelos referidos autores como importantes no processo inicial de alfabetização (MORAIS e SILVA, 2010).

A aquisição da língua escrita pela criança, tanto na Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, também é discutida por Baptista em um dos textos do documento de orientação do Ensino Fundamental de nove anos, disponibilizados pelo MEC em 2009. De acordo com a referida autora, há duas posições sobre a alfabetização na etapa inicial da escolarização. Uma pressupõe que a alfabetização na Educação Infantil anteciparia um modelo escolar típico do Ensino Fundamental, privando a criança de viver o tempo de

infância. A outra posição considera positiva a antecipação, uma vez que traria benefícios ao resultado das etapas seguintes⁴.

Perante essas duas posições, a opção defendida pelo documento do MEC é a de que “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p. 14).

Baptista argumenta, ainda, que o sistema de escrita é objeto do conhecimento humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja, “[...] desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção” (BAPTISTA, 2009, p. 21). Nesse sentido, a autora ressalta que “a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade” (BAPTISTA, 2009, p. 23). Tal posição está em consonância com Soares (2009)⁵ quando afirma que “[...] antes até de chegar na educação infantil, ela (a criança) está convivendo com leitura, material escrito, mesmo nas camadas populares, pois nós vivemos numa sociedade grafocêntrica, cercada de livros e escrita por todos os lados.

Em outro texto desse mesmo documento do MEC, Monteiro e Baptista indicam que a escrita é atualmente um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo. O comportamento das pessoas em situações que envolvem o uso da escrita pode indicar de que forma grupos ou indivíduos vão se apropriando da escrita. Portanto:

[...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 40).

Inicialmente, a criança não utiliza a escrita com destreza e autonomia, mas isso não limita sua comunicação, pois, através de diversas linguagens – o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal –, a criança comunica-se, compreende ideias, sentimentos e organiza seu pensamento. De acordo com Monteiro e Baptista (2009, p. 64), as diversas linguagens “[...] permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de

⁴ O debate sobre essa questão pode ser observado no Parecer nº 24/2004 da Câmara de Educação Básica (CEB) sobre estudos visando estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

⁵ Entrevista concedida por Magda Soares ao Programa Salto para o Futuro, em 21/9/2009, http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57

construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver”, possibilitando a apropriação da cultura pelas crianças e a compreensão do contexto em que vivem.

Manrique (2007) vem desenvolvendo investigações na Argentina sobre a alfabetização das crianças antes de ingressarem na escola, buscando entender a oralidade e a escrita nas interações familiares. Para essas autoras, o ingresso da criança na escola, implica uma grande mudança, especialmente, porque as conversas que elas estão habituadas a participar no contexto familiar, são diferentes das do contexto escolar. Manrique (2007) destaca que a oralidade é importante na aprendizagem da língua escrita porque possibilita que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita alfabética e, também, que elas aprendem através da oralidade em sala de aula a competência comunicativa. Assim, a oralidade tem um papel relevante para que a criança estabeleça relação entre som e letra. De acordo com Manrique (2007, p. 225)

La conciencia fonológica tiene una influencia significativa en este proceso de aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema. Cuando el niño se da cuenta de la relación entre la palabra escrita y la hablada, y si simultáneamente ha tomado conciencia de que la palabra hablada está formada por sonidos, comienza a inducir las relaciones entre los sonidos y las letras.

Vantagens no intercâmbio entre a oralidade e a escrita são destacadas pela autora ao exemplificar que as crianças processam a escrita de forma significativa, utilizando termos e ideias conhecidas, e, desse modo, a escrita apoia-se em contextos reais, e vai gradativamente distanciando-se das marcas da oralidade. De acordo com Manrique (2007), esse intercâmbio possibilita que o ensino da leitura e da escrita não fique isolado de outros eventos de linguagem, ao contrário, ele está integrado a eles. As práticas de leitura e de escrita vividas pelas crianças permitem, através da experiência, a compreensão que ambas as práticas se relacionem.

Alfabetização e letramento no cotidiano de uma turma de Educação Infantil

A investigação que realizamos em uma turma de pré-escola, inserida em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas (RS), em 2009, possibilitou identificarmos duas questões existentes no cotidiano da Educação Infantil: a exposição do alfabeto na sala de aula e o uso do caderno. A questão do uso do alfabeto foi evidenciada nas entrevistas que realizamos com as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de

Educação (SME). De acordo com a supervisora Katarina⁶, muitas professoras questionam o ensino do alfabeto para as crianças na Educação Infantil. Em relação a isso, considera que *“não é a questão de tirar... tudo que tu faz é com um objetivo, não vai botar um alfabeto na tua sala de aula por colocar, então se trabalhou todo esse aspecto, esse processo tem que ser muito natural e é de cada criança”* (KATARINA, entrevista em 06/12/2009).

Apresentando uma perspectiva diferente de Katarina, a supervisora Mel compreende que *“no ‘pré B’ deve ser trabalhada habilidades para que a criança esteja apta, não vai escrever letrinhas, vai dar condições para que as crianças possam dar boas respostas posteriormente”* (MEL, entrevista em 06/02/2009). Acrescenta ainda que no 1º ano devem ser *“apresentados letras, números, e ser dado condições para que eles (os alunos) vivenciem situações e sejam introduzidos na cultura escrita* (MEL, entrevista em 06/02/2009).

Essa questão de que as letras serão apresentadas às crianças somente no 1º ano, já vem sendo problematizada por Soares (2009), quando afirma que a criança mesmo antes de chegar na educação infantil já está convivendo com a leitura e a escrita, portanto, *“[...] aos seis anos, não é um momento de inauguração, é um momento de continuidade”* (SOARES, 2009, p. 1).

No caso da turma investigada, percebemos que no início do ano letivo o alfabeto não estava exposto na sala de aula. Na observação realizada no dia 20/05/2009, a professora relatou que já havia solicitado para a direção da escola um alfabeto para colocar na sala, mas que até então o mesmo não havia sido providenciado. No dia 05/06/2009, porém, foi possível observar que havia um cartaz com as letras do alfabeto em E.V.A. fixado no fundo da sala de aula. A professora explicou, no momento da observação, que havia comprado o material e confeccionado o cartaz, principalmente porque *“se ficasse esperando uma corda e o alfabeto da escola, sabe-se lá quando chegaria”* (ANA, conversa em 05/06/2009).

No referido cartaz foi possível observar que fichas com os nomes de algumas crianças foram fixadas abaixo da letra inicial correspondente. Conforme retratado na imagem abaixo:



Figura 1: Cartazes com o alfabeto em E.V.A., 2009

Ainda em relação ao trabalho com as letras do alfabeto, observamos um cartaz fixado na parede e ao lado trabalhos confeccionados pelas crianças, conforme as imagens abaixo:

⁶Nome fictício escolhido pela próprias entrevistadas.



Figura 2: Cartazes com o “Alfabeto Andante”

Conforme consta no Caderno de Planejamento da professora, no dia 03/07/2009 foi realizado um trabalho sobre o ‘Alfabeto Andante’. No primeiro momento da aula, as crianças sentadas em círculo, próximas ao quadro verde, conversaram informalmente e a professora apresentou o cartaz com o ‘bichinho diferente’. Ao ver o cartaz, a aluna Luiza R. gritou: “*é o a, b, c, eu sei todas as letras*”; após todos olharem o cartaz, a professora leu a poesia. De acordo com o registro da professora, “depois de lermos a poesia eu dei uma folha e eles deveriam criar outro bichinho, chamado Alfabeto” (Caderno de Planejamento, 03/07/2009). Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) consideram que a identificação das letras do alfabeto, a escrita do nome, o reconhecimento da letra inicial do nome e a cópia de palavras são atividades importantes no processo inicial de alfabetização. Ao que tudo indica, a apresentação das letras do alfabeto através de cartazes, a identificação da letra inicial do nome e a relação desta com aquela fixada no cartaz, além da observação do cartaz do ‘Alfabeto Andante’ que apresenta cada letra do alfabeto e a cópia do mesmo, fazem parte de uma proposta da professora observada em 2009 de exploração das letras, aspecto importante na aprendizagem da língua escrita.

Ao investigarem a importância do trabalho pedagógico com letras na Educação Infantil, Albuquerque e Leite (2010, p. 97) consideram que:

[...] o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que o alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem.

Com relação ao cartaz o ‘Alfabeto Andante’, apresentado anteriormente na figura 2, ainda cabe ressaltar a disposição do texto no cartaz, a escrita com letra bastão, o espaçamento entre palavras, frases e estrofes, a quantidade diferente de palavras em cada verso, o uso do ponto final, do ponto exclamação e do travessão indicando uma fala. Tais aspectos são importantes e necessários na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação ao uso do caderno, observamos que a professora anunciou, em 25/05/2009, que a partir daquela data esse suporte de escrita seria utilizado todos os dias em sala de aula. Depois disso, escreveu o dia da semana no quadro verde para que as crianças copiassem. As crianças demonstraram interesse em realizar essa atividade, especialmente, por ser um material que novo. Contudo, em diversos momentos questionavam a professora sobre como fazer e mostravam seus cadernos a ela, para conferir se estava correta a cópia que realizavam.

Na observação realizada no dia 17/06/2009 (menos de um mês depois) já foi possível perceber que o caderno fazia parte da rotina das crianças, pois no primeiro momento da aula elas estavam sentadas com os cadernos e o estojo sobre a mesa esperando a orientação da professora. Diferente da observação realizada em maio, no mês de junho a professora passou de mesa em mesa e colocou um ponto no caderno das crianças a fim de identificar o lugar em que a cópia deveria ser feita. Após esse momento, perguntou: “*que dia é hoje?*”; e as crianças responderam rapidamente: “*quarta-feira*, o que demonstra, de certa forma, familiaridade das crianças com esse tipo de situação.

Uma pesquisa desenvolvida por Peres (2009), revela que práticas de alfabetização pautadas em uma forte interação oral entre a professora e as crianças são frequentes na rotina do 1º ano do Ensino Fundamental. As situações observadas na pesquisa contemplam, entre outros aspectos “[...] a cópia da data e do cabeçalho (data, nome, escola, etc.), escrito no quadro pela professora e reproduzido pelos alunos no caderno (e que envolve perguntas do tipo: Que dia é hoje? Qual seu nome? Com que letra começa?, O nome de quem mais começa com essa letra? [...])” (PERES, 2009, p. 7), aspectos que começam a ser percebidos na turma de pré-escola observada.

O uso do caderno na rotina da pré-escola foi justificado pela professora como uma preocupação sua com o 1º ano, principalmente porque, em seu entendimento, “*as crianças terão que saber se localizar no caderno no momento da cópia*”. Ela considerou também que “*os professores já querem seus alunos se organizando no caderno, bem preparados, então eu procuro já estar preparando eles para estarem enfrentando a 1ª série, e no caso do ano passado, o 1º ano*” (ANA, entrevista em 5/3/2009). Por outro lado, a professora destacou que as crianças manifestavam interesse em escrever no caderno e em aprender as letras, perguntando: “*quando vamos aprender (as letras)?*”.

Mesmo que a orientação da SME seja de não ‘usar e escrever letras’, a professora efetivamente trabalha com esse conhecimento, pois, segundo ela, “*fica difícil evitar o trabalho com letras e palavras no contexto de sala de aula*” (ANA, entrevista em 5/3/2009).

Dois aspectos podem ser destacados nas colocações da professora: um é sobre a perspectiva de preparação para o 1º ano e, nesse sentido, o trabalho com caderno e com as letras (exposição e exploração do alfabeto) teria um caráter ‘preparatório’, ideia refutada no campo da Educação Infantil (BARBOSA, 2006 e KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011); outro é a percepção de que as crianças estão solicitando o uso do caderno e que elas estão querendo aprender as letras. Sobre essa questão, Albuquerque e Leite (2010, p. 93) ressaltam que “[...] se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, podemos observar que, ainda muito pequenas, elas já apresentam interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas às letras do seu nome, dos seus familiares e dos seus coleguinhas”.

O interesse das crianças pela escrita na Educação Infantil foi também identificado por Corsaro e Molinari (2005), entre outros pesquisadores. Os referidos autores constataram que as crianças ensaiam a escrita de palavras, comparam as escritas de seus nomes com outras palavras identificando as letras que se repetem e as que se diferem. Elas também solicitam aos adultos para que leiam ou escrevam palavras, frases ou histórias que ainda não conseguem ler e escrever sozinhas.

Em relação às atividades realizadas no caderno, destacamos a escrita do nome próprio e os exercícios motores preparatórios para a escrita, principalmente por serem os tipos de atividades mais evidenciadas nesse suporte. A escrita do nome foi observada em quase todas as folhas dos cadernos, sendo realizada basicamente de duas formas: uma, como proposta de treino da escrita do nome; e outra, como identificação, autoria, ou seja, as crianças escreveram seus nomes em cada página do caderno trabalhada. Abaixo, quatro imagens demonstram as escritas localizadas nos cadernos das crianças:

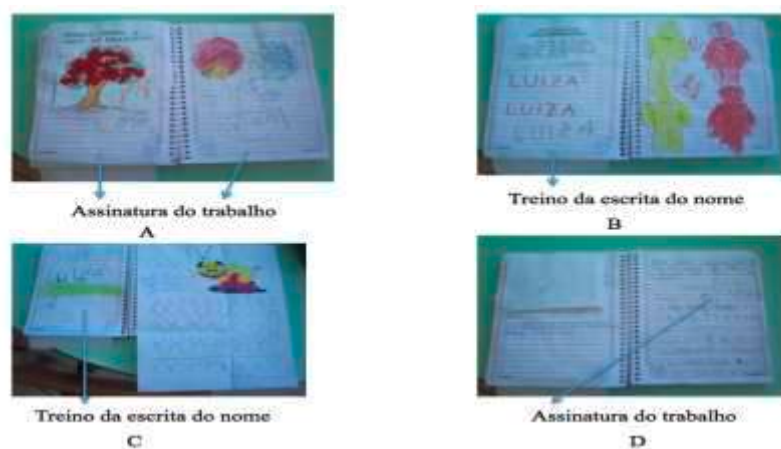


Figura 3: Imagens dos cadernos das crianças na pré-escola

A escrita do nome próprio pela criança variou quanto ao número de vezes que o nome foi escrito e quanto à forma de escrita em cada folha. Nas figuras 3 - A e D, a escrita apareceu uma vez; na figura 3 - B, três vezes; e na figura 3 - C, duas vezes. Nas figuras 3 - A, B e C, a escrita do nome ocupou um espaço considerável na folha e na figura 3 - D apenas um pequeno espaço. Nas figuras 3 - A e D, chama a atenção o fato de a aluna fazer uma ‘moldura’ na volta do nome, destacando-o, e, nas figuras 3 - B e C, a atividade proposta foi a escrita do nome a partir de um modelo. Cabe ressaltar que na figura 3- A, a escrita do nome foi segmentada em duas partes, provavelmente, por falta de espaço. Ao que tudo indica, a escrita começou de baixo para cima, pois embaixo está escrito LUI e em cima ZA, estando o ‘A’ invertido.

Essas diferentes maneiras de escrever o nome, variando em quantidade e formas, revelam as experiências da criança com a escrita. Esse tipo de experiência propicia que elas identifiquem o traçado, a posição, a quantidade e a sequência das letras em uma palavra, a direção da escrita, da esquerda para direita, de cima para baixo, enfim, uma série de requisitos presentes na escrita alfabética podem ser experienciados pelas crianças em situações como a escrita do nome próprio. Esse tipo de atividade permite também que “[...] as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem ‘estáveis’”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor” (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 28).

Outra atividade identificada com frequência no caderno das crianças foi os “conhecidos exercícios de treino perceptomotor” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 7) ou exercícios caligráficos, ou, ainda, denominados de ‘exercícios preparatórios para escrita’. Esse tipo de exercício consiste no preenchimento de uma, duas ou mais linhas com o traçado de um movimento repetitivo, o qual prepararia a criança para o domínio correto da escrita alfabética. De acordo com Brandão e Leal (2010), essa ideia de prontidão foi questionada por profissionais da área da educação, por se tratar de exercícios “[...] muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas [as crianças] ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis” (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 16). Contudo, apesar das críticas que a realização desses exercícios preparatórios vêm recebendo ainda é comum identificá-los no cotidiano da Educação Infantil, conforme consta nas figuras 3 C e 3 D apresentadas anteriormente.

Assim, com relação ao uso dos cadernos na pré-escola esse estudo revela um trabalho de caráter mais individualizado e de treino gráfico, em que cada criança realiza a sua tarefa e com uma perspectiva de “preparação para a escrita”. As atividades propostas nos cadernos

são, predominantemente, exercícios mecânicos e preparatórios, repetitivos e descontextualizados, que geralmente foram propostos pela professora. Em relação aos registros das crianças nesse suporte, foi observada apenas a escrita do nome próprio.

Considerações finais

Neste texto apresentamos dados de uma pesquisa realizada em uma turma de pré-escola inserida em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pelotas (RS), cujo objetivo foi o de investigar práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Optamos por focar a discussão acerca do uso do alfabeto e do caderno no cotidiano de sala de aula, pois identificamos a centralidade que tais suportes tiveram na turma investigada.

Os dados da pesquisa nos possibilitam afirmar que a discussão sobre alfabetização, realizada pelas coordenadoras pedagógicas, no caso que investigamos, restringe-se basicamente a questão da apresentação ou não das letras para as crianças na pré-escola. Contudo, ficou evidente que ambas as supervisoras apresentam posições diferentes quanto ao uso do alfabeto na Educação Infantil, enquanto uma considera que é necessário problematizar o uso e o trabalho com letras em sala de aula, a outra entende que esse é propósito legítimo apenas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora da turma investigada, no entanto, considera importante e necessário a presença do alfabeto na sala de aula, como elemento chave em sua proposta pedagógica. Isso fica evidente ao expressar que mesmo a escola não fornecendo o material, ela própria o providenciou. Cabe destacar ainda, que as letras do alfabeto foram relacionadas às letras iniciais dos nomes das crianças, em um trabalho sistematizado e contínuo. Como seguimento das atividades sobre o alfabeto, a professora apresentou o cartaz do “Alfabeto Andante”, sendo que nesse, as crianças tiveram possibilidade de usar também seus próprios conhecimentos acerca das letras; além de vivenciarem a audição da leitura de uma poesia, e expressarem-se através do desenho. É possível afirmar que essa prática está, de alguma forma, em consonância com o parecer nº 20/2009 (CEB/CNE), o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere à importância das crianças experienciarem situações de interação entre a linguagem oral e escrita e com diferentes suportes e gêneros textuais. Contudo, os dados coletados também revelaram que, muitas vezes, o uso do caderno no cotidiano da Educação Infantil tem como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Tal fato é justificado pela professora como uma “cobrança” dos professores do 1º ano em relação à organização das crianças no uso do caderno, suporte que continua central no Ensino Fundamental. Da mesma forma, foi possível observar a presença

de ‘exercícios preparatórios para escrita’, organizados de forma descontextualizada de outras situações vivenciadas pelas crianças. Tal aspecto é destacado no Parecer nº 20/2009, ao problematizar a interpretação de grande parte dos professores em relação ao trabalho com a linguagem escrita. De acordo com esse Parecer, é um equívoco realizar práticas de escrita na Educação Infantil com enfoque mecânico e descontextualizado.

A investigação que realizamos tornou evidente a necessidade de maior investimento em relação a pesquisas sobre práticas de alfabetização e letramento no cotidiano da pré-escola e, sobretudo, revelou a necessidade da formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Referencias bibliográficos:

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges e LEITE, Tânia Maria. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes e FERREIRA, Andréa Tereza. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-265 maio/ago. 2008.
- BAPTISTA, Mônica Corrêa. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.
- BARBOSA, Maria Carmen. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, Ana Carolina e LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-51.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 20/09**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. In. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010, p. 8-14.
- CORSARO, William e MOLINARI, Luisa. **I campaign: Understanding Children’s Transition from Preschool to Elementary School**. New York: Teachers College Press, 2005.
- FRADE, Isabel. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar/abr. 2003.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda e CORSINO. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
- MANRIQUE, Ana María Borzone. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.
- MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 29-67.

MORAIS, Arthur. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669>, acesso 02/05/2010.

MORAIS, Artur Gomes e SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 73-91.

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

PERES, Eliane. Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas, SP. **Cadernos de resumos**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. p.321.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Entrevista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDOS INDIVIDUAIS À LUZ DOS TESTES ABC DE LOURENÇO FILHO

Gerson Tavares do Carmo
Professor Doutor
UENF, Rio de Janeiro-Brasil
gtavares33@yahoo.com.br

Laís Rodrigues Ferreira
Mestranda em Cognição e Linguagem
UENF, Rio de Janeiro-Brasil
Bolsa CAPES
laisrodriguesferreira@hotmail.com

Eixo Temático1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo discutir a viabilidade de um projeto de pesquisa sobre o uso dos Testes ABC na conjuntura atual da alfabetização, a partir da aplicação prévia dos testes junto a quatro alunos do primeiro e segundo ano em uma escola particular no município de Campos dos Goytacazes, RJ. Os Testes ABC, desenvolvidos por Lourenço Filho na década de 1930, tinham o objetivo de diagnosticar nas crianças, que procuravam a escola primária, um conjunto de capacidades essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita e continham, ainda, orientações para atividades individuais quando necessárias ao desenvolvimento de tais capacidades. A reconvocação dos testes junto às seis crianças, que apresentaram baixo desempenho na fase de alfabetização, geraram resultados que possibilitaram a discussão e formulação de um projeto de pesquisa com a seguinte hipótese: as orientações para o estudo individual propostas pelos Testes ABC de Lourenço Filho são pertinentes no atual cenário educacional.

Palavras Chaves: alfabetização, estudo individual, Testes ABC, Lourenço Filho

Abstract:

This paper aims to discuss the feasibility of a research project on the use of ABC Teste in the actual current of alphabetization, from the prior application of the tests with five students from the first and second year in a private school in the municipal district of Campos dos Goytacazes, RJ. ABC Tests, were developed by Lourenço Filho in the 30s, were intended to diagnose in children, who sought primary school, a set of essential skills for learning to read and write and contained also guidelines for individual activities when necessary the development of such capabilities. The recall tests with the six children who had low performance on stage literacy, generated results that enabled the discussion and formulation of a research project with the following hypothesis: guidelines for individual study proposed by Lourenço Filho ABC Tests are relevant in the current educational setting.

Key-Words: alphabetization, individual study, ABC Tests, Lourenço Filho

1 INTRODUÇÃO

Os testes ABC de Lourenço Filho estiveram no auge de sua difusão nas escolas públicas brasileiras, em meados do século XX. Eram usados para verificar a maturidade cognitiva motora fina de crianças prestes a ingressarem no processo de alfabetização. À época, também áurea do paradigma tecnicista da educação, conforme Magnani (1996, p. 155) os testes foram largamente utilizados como processo classificatório para compor turmas homogêneas, conforme os resultados dos testes.

Entretanto, o que em uma dada época da história da educação brasileira esteve no auge, após a década de 1970, passará a ser objeto de uma situação reversa, com duras críticas. No caso dos Testes ABC, ainda conforme Magnani (1996) tais críticas estiveram centradas principalmente no caráter classificatório das turmas.

Mas não foram apenas os Testes ABC que passaram por duras críticas. A criação dos cursos de pós-graduação no campo da Educação – fruto da reforma educacional no início da década de 1970 -, sob a influência da Teoria da Reprodução Cultural de Bourdieu e Passeron (1975) abrem espaço para um movimento contestatório a toda obra de Anísio Teixeira e os seguidores do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

A Teoria da Curvatura da Vara, escrita por Demerval Saviani (1986), foi amplamente difundida como argumento lógico, suficiente e necessário para conduzir ao ostracismo intelectual a filosofia e a pragmática educacional de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. A síntese da Teoria da Curvatura da Vara diz que se a vara está torta para um lado é inútil força-lá até ficar reta, tem-se que curvá-la para o extremo do lado oposto, só assim, voltará à posição de equilíbrio. Assim, se explica o desaparecimento das obras dos Pioneiros da Educação dos cursos de Pedagogia como consequência de ter sido jogado ao limbo o trigo com o joio. Isto é, a crítica – dita “radical”, por Saviani (1986) – ao movimento escolanovista no Brasil, expurgou também dos cursos de formação docente conceitos e práticas pedagógicas criadas no chão da escola pública brasileira cujos resultados desconhecemos por esse principal motivo.

A partir dos anos 2000, quando se comemorou o centenário de nascimento de Anísio Teixeira, a divulgação, o acesso e a publicação de obras desse período duramente criticado tornaram-se mais frequentes, estimulando a reconvocação e releitura daqueles que ainda são referências nacionais para reflexões de nossas questões educacionais.

Nesse processo de releitura de obras desse período, o livro “Testes ABC” apresentou peculiaridades que chamaram a atenção. Tendo isso em vista, este trabalho tem o intuito de

experimentá-los na atual realidade da educação brasileira. O principal interesse encontra-se nos capítulos inseridos a partir da 6ª edição, em 1957, sob os títulos: “Treinamento corretivo” e “Exercícios emendativos” e que na 13ª edição (2008) denomina-se: “Os Testes ABC como recurso de estudo individual e tratamento corretivo”. Neste capítulo, Lourenço Filho expõe um roteiro de ações a serem desenvolvidas com alunos que apresentem baixos resultados dentre os oitos testes que fazem parte de seu trabalho.

Neste trabalho, foram aplicados os testes em quatro crianças de uma escola particular da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, a fim de verificar sua pertinência diante das crianças e escolas que temos na realidade atual. Ou seja, o experimento pretende reconvocar os Testes ABC não como procedimento classificatório de formação de turmas, mas sim como recurso pedagógico auxiliar ao processo de alfabetização, quando necessário.

O problema pertinente neste trabalho se define na seguinte questão: as atividades corretivas dos Testes ABC para crianças em processo de alfabetização, formuladas há mais de cinco décadas, ainda são apropriadas para auxiliar no aprendizado da leitura e da escrita?

2 OS TESTES ABC

No que se refere à importância da especificidade do processo de alfabetização, é preciso destacar que o processo de construção da escrita é um objeto de conhecimento linguístico constituído fundamentalmente por relações convencionais e frequentemente arbitrária entre fonemas e grafemas (SOARES, 2004).

Por isso, compartilha-se com Soares (2004) que as relações grafofônicas tem importância capital na aprendizagem da língua escrita. Assim, considerando que as dificuldades de aprendizagem da língua escrita são inevitáveis, é preciso dar um novo sentido e significado às especificidades na alfabetização.

Tal fato já era observado por Lourenço Filho na primeira metade do século XX. Sua iniciativa partia da constatação de que “a criança tem ficado esquecida”, não se dando importância às suas “mil diversidades individuais” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 17). Pensando nisso, o autor criou os Testes ABC, que tinham a finalidade de antever dificuldades individuais para apreender essas especificidades que exigem coordenação motora, auditiva, visual, de memória, entre outras.

De acordo com Lourenço Filho (1974), os testes têm o objetivo de verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e escrita. Os primeiros testes foram aplicados pelo próprio autor entre 1928 e 1930,

em classes de 1º grau de São Paulo – período em que obteve resultados consideráveis para a conclusão do livro, cuja primeira edição data de janeiro de 1934 (MAGNANI, 1996, p. 156). Após a primeira década de tais aplicações, Lourenço Filho já se permitia afirmar que a adoção dos testes nas escolas públicas iria trazer sensíveis benefícios para o ensino.

Segundo Amaral (2011), esse período passava por mudanças e transformações educacionais em busca do método mais adequado que solucionasse os problemas de repetência, evasão e altos índices de analfabetismo. Para isso era preciso não somente trazer as massas populares para a escola, mas oferecer um ensino que realmente desenvolvesse a alfabetização da população e Lourenço Filho procurou entender as questões psicológicas que envolviam o processo de alfabetização na sua época.

Os testes foram organizados com um objeto fundamental: diagnosticar, nas crianças que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

Tanto em face dos princípios teóricos, quanto das exigências da prática, resultante do ensino simultâneo da leitura e da escrita, nenhum argumento repele a hipótese da análise conjunta de ambos processos mediante provas, reativos ou testes, para a verificação da maturidade necessária à sua aprendizagem simultânea. Há um fundo dinâmico comum que a prática descobriu e de que a prática já se vinha utilizando, antes mesmo da fixação dos princípios teóricos; há igualmente, na leitura como na escrita, desde que praticadas com sentido ou propósito normal, o condicionamento com a *linguagem interior*, ou seja, com as condutas de pensamento, as quais envolvem sempre estruturas mais ou menos complexas de fundo emocional. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 50)

Lourenço Filho entendia que a dificuldade de aprendizagem de cada aluno decorre de diferenças individuais de nível de maturidade, defendendo a idéia de que a aprendizagem deve atender a tais diferenças. Lourenço Filho acreditava também que era a partir da aferição das potencialidades individuais dos alunos que havia a possibilidade da distribuição das crianças em turmas, as quais eram classificadas conforme o desempenho intelectual apresentado por seus integrantes. Os testes ABC foram um instrumento essencial para esse trabalho:

Compreendendo a forma como o educador Lourenço Filho concebia a educação, é possível verificar que os Testes ABC apresentam-se como uma forma simples e de fácil aplicação. É possível ressaltar que o educador buscava uma forma eficaz, segura e que apresentassem dados quantitativos e qualitativos sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os Testes ABC, na época, atendiam a esses quesitos, proporcionando tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de aprendizagem da criança. Podiam ser

utilizados como critério seletivo, para definição do perfil das classes assim como a sua organização homogênea, além disso, os testes eram de aplicação rápida, visto que se gastavam no máximo, oito minutos em sua aplicação, fator esse que auxiliava os educadores quanto a seleção dos alunos. (SILVA; SCHELBAUER, 2007, p. 126)

De acordo com o autor, os Testes ABC mediam o que se propunham medir, obtendo validade prática. Portanto, para Lourenço Filho, os testes não se referiam às funções gerais abstratas, mas a aspectos concretos necessários a estruturação do trabalho da própria leitura e escrita.

2.1 Descrição dos testes

Quanto aos testes, o primeiro consiste na distribuição de três cartões com formas geométricas diferentes. As figuras são mostradas individualmente por um minuto e cada aluno deverá reproduzir as formas em um papel em branco. A avaliação é feita de acordo com a reprodução das imagens, conservando o máximo possível de ângulos.

No teste dois é apresentada uma folha contendo sete figuras. Cada criança deverá olhar, memorizar por trinta segundos e reproduzir o maior numero de imagens. A avaliação é feita para informar sobre memória imediata da criança e dirá certas deficiências de vocabulários, repetição, repetição em série e imaginação. No teste 3 o examinador deverá reproduzir com os dedos no ar com uma distância de 30 centímetros, três figuras com formas geométricas diferentes. A avaliação se fará apenas pelos desenhos das crianças, observando a boa reprodução, os traços imaginados e os movimentos sugeridos.

O teste quatro é mediado de forma verbal. O pesquisador falará sete palavras de forma natural e pausada. A avaliação será feita a partir dos erros de pronuncia, reprodução de palavras que subsidiará o estudo individual de cada aluno. No teste cinco, o pesquisador contará uma história rica em detalhes e a criança deverá narrá-la posteriormente. A avaliação consiste nos números repetidos de detalhes sugeridos pela história.

No teste seis, o examinador deverá apresentar onze palavras e aguardar a repetição da criança, com a preocupação de anotar as que forem mal reproduzidas. A avaliação é feita pelas palavras reproduzidas acertadamente. No teste sete, a partir da impressão de duas bordas do papel, a criança deverá cortar seguindo o percurso do traços. A avaliação terá em vista a quantidade e a qualidade do trabalho. Por fim, no teste oito, será entregue um papel quadriculado e o experimentador contará um minuto para que o aluno faça o máximo de

pontinhos dentro das quadriculas. Na avaliação, o experimentador observará a ordem inicial da técnica, bem como a quantidade, observando sua lateralidade.

A avaliação geral será obtida pela soma dos pontos alcançados em cada prova, o resultado indicará o nível de maturidade para a leitura e escrita sem haver necessidade de estabelecer relação com a idade cronológica ou com a idade mental da criança. Como instrumento avaliador, os Testes ABC contarão com uma escala que supõem amplitude de 0 a 24 pontos para classificar o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e escrita. Conforme mencionado anteriormente, tal classificação comporta três grupos: as crianças que se alfabetizam em um semestre; as que o fazem em um ano e as que levam mais que um ano, requerendo atenção especial.

[...] os que, nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou mesmo certo trabalho corretivo. (LOURENÇO FILHO, 1974, p.10)

Magda Soares (2004), em seu artigo intitulado “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, quando fala sobre a reinvenção da alfabetização diz que a aprendizagem da leitura e escrita ocorre simultaneamente entre dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas praticas sociais que as envolvem. A autora afirma também não haver um método para a aprendizagem, mas sim múltiplos métodos.

Para Soares (2004), a técnica (alfabetização) deve estar associada à prática (letramento). A alfabetização deve se desenvolver num contexto de letramento. Para isso, a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias. Dessa forma, entende-se que os Testes ABC podem ser utilizados como uma possível metodologia, não devendo, portanto, estarem dissociados das práticas sociais.

3 EXPERIÊNCIA COM OS TESTES ABC: OS ESTUDOS INDIVIDUAIS

Como dissemos anteriormente, o presente trabalho é resultado de uma aplicação prévia dos testes que possibilitou a formulação da hipótese de que as orientações dos Testes ABC para o estudo individual e estímulo ao esforço para a aprendizagem é pertinente na atual

conjuntura educacional. Esse tópico descreverá o percurso da experiência que possibilitou formular a referida hipótese.

Os Testes ABC foram apresentados em uma disciplina da graduação do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense e uma das tarefas da disciplina era aplicar o teste com uma criança. A partir dessa experiência interessamo-nos por conhecer a toda obra do autor, deparando-nos o capítulo sobre as orientações individuais e aplicação dos exercícios corretivos. Esse foi o percurso para entender que aquele era o momento oportuno para colocar os Testes em prática em um grupo de alunos que estavam com dificuldade de acompanhar o processo de alfabetização na escola onde trabalhávamos.

Inicialmente, foram aplicados os testes em quatro crianças de uma escola particular do município de Campos dos Goytacazes. Os alunos tinham idade entre seis e sete anos e estavam cursando o 1º e o 2º ano do ensino fundamental. Esta turma foi formada apenas por crianças que apresentavam dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, segundo informações da gestora da escola, o que a fez decidir pela realização de atividades específicas para tais crianças.

Logo após aplicar os testes e somar os resultados, percebemos que as crianças não apresentavam a maturidade cognitiva motora e fina necessária para a aquisição da leitura e escrita conforme o autor propunha.

3.1 Estudos individuais orientados para a memória

Para as crianças que apresentam dificuldades relacionadas com a memória visual (teste 2), o autor propôs:

Jogos diversos: enumeração de memória, de objetos mostrados rapidamente, de coisas representadas numa gravura ou em cartões-relâmpagos. Para estimular as crianças, dividir a classe em grupos, estabelecendo entre eles, uma competição sadia. Só se deverá iniciar o ensino sistemático após o desenvolvimento dessa capacidade, indispensável à leitura. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 136)

Com essas crianças, foi criado um jogo da memória cujas peças eram compostas por gravuras infantis de animais, cujos pares se davam de forma caricata dos gêneros masculino e feminino e a regra do jogo incluía nomear os gêneros (por exemplo, cavalo/égua), além de localizar par de gravuras correspondentes. O primeiro jogo foi construído com oito peças. Depois de duas semanas o jogo já havia sido aumentado para dezesseis peças e no final do primeiro mês o jogo continha vinte e quatro peças. A dificuldade a mais – nomear os gêneros

– acrescentou um desafio desconhecido pelas crianças, fazendo-as manter o interesse em ampliar o número de peças.

Para aquelas com dificuldade em memorização auditiva (teste 4), Lourenço Filho propôs: “Jogos que exercitem esta habilidade: reprodução de palavras e sentenças, numa sequência lógica, de quadrinhas, etc. É preferível adiar o ensino formal até que melhore essa deficiência.” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 136)

A atividade proposta para trabalhar a memória auditiva foi a utilização do recurso musical, tendo em vista que a música faz parte do cotidiano das crianças não havendo necessidade muitos recursos para ser desenvolvida.

Houve um caso de uma aluna que não apresentava dificuldade em memorizar as letras das músicas, pelo contrário, trazia CD de sua casa com suas músicas preferidas e já sabia cantá-las, embora apresentasse certa dificuldade jogo da memória visual, quando o número de peças aumentava, necessitando de intervenção da orientadora para acompanhar o jogo.

Mesmo tendo iniciado com músicas curtas e fáceis um aluno mostrava certa dificuldade em memorizar e reproduzir algumas letras das músicas. Muitas vezes, enquanto arrumava o material ele cantava e notávamos que ele inventava determinadas palavras. Quando era abordado ele respondia que gostava mais de cantar desse jeito, porém quando era pedido que ele cantasse a música da forma correta ele não conseguia. Nesse caso, aproveitamos a criatividade no aluno e reescrevemos a letra da música tal qual ele cantava. Quando cantamos a música do “jeito dele”, conseguiu repeti-la sem problema. Esse aspecto nos chamou a atenção porque a questão não estava na memória auditiva do aluno, mas sim nas associações que ele fazia a partir de seus interesses.

3.2 Estudos individuais orientados para a coordenação motora.

De acordo com Lourenço Filho, quando há dificuldade no âmbito da coordenação motora (**testes 1,3,7**), deve-se: “a) levar a criança a fazer coisas: desenho, recorte, dobradura, lixamento, pintura a dedo, etc. b) exercícios de caligrafia muscular, acompanhados de música; c) acompanhar com o dedo o traçado de letras isoladas e de palavras” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 135.)

Houve um caso de uma aluna de seis anos que possuía bolsa para estudar em função de sua condição financeira, cuja maioria dos testes deram abaixo da pontuação. Era uma aluna que apresentava um elevado índice de falta, tinha semanas que sua frequência era de apenas

duas aulas. Não possuía todo o material escolar, e assim o seu desempenho na aula já era um pouco defasado. Ela não compreendia noção de frente/trás, antes/depois.

Como a coordenação motora era a menor das dificuldades dessa aluna, começamos por ela, utilizando recortes e colagens. Foram elaborados cartões com personagens da novela Carrossel¹ (eles mostravam interesse na novela e sempre que alguma atividade era relacionada aos personagens do programa eles se mostravam muito mais atentos). O objetivo era que ela escolhesse algum personagem do cartão e recortasse o contorno desses personagens e colasse no álbum de figurinhas que foi produzido por ela própria.

Quando passamos a fazer essa atividade de forma coletiva, verificamos que a atividade desprendia muita concentração e cuidado, ninguém queria cortar o rosto do seu personagem preferido. Os comentários eram orientados para o esmero no ato de recortar. Foi a partir do momento em que a aluna se percebeu participando de “esmero coletivo para recortar” que passou a frequentar mais as aulas, possibilitando realizar tarefas relativas as outras dificuldades.

3.3 Estudos individuais orientados para a percepção visual

Para as crianças com deficiência na percepção visual (testes 1,2,3,7), Lourenço Filho diz que devem ser feitos:

a) Exercícios de ginástica respiratória, indicando movimento dos membros superiores e inferiores; b) exercícios com equilíbrio do corpo [...]; c) jogos educativos [...]; d) trabalho em massa plástica, fazer letras com pequenos fios, compondo e decompondo palavras em sentenças, apresentadas em cartões; e) desenho natural, levando à observação de detalhes; desenhos coloridos orientados no sentido de uma de uma boa discriminação de formas, posições tamanhos e cores, completas desenhos (figuras humanas, animais, frutas e objetos); f) recorte, colagens, jogos de armar e desarmar com observação de modelos; g) armar sentenças e palavras combinando elementos apresentados em cartões, ou destacá-lo de conjuntos – compondo e decompondo palavras e sentenças. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 133)

Os exercícios corretivos propostos para essas crianças foram os que estimulavam a concentração, tais como: o jogo dos sete erros, o jogo da memória, o álbum de recortes das figurinhas, além de atividades de respiração, jogos com bolas de soprar e de equilíbrio. Dois alunos que apresentaram dificuldade na percepção visual, em três semanas de atividades melhoraram sua capacidade de reproduzir figuras as mais diversas.

¹ Novela voltada para o público infantil da emissora SBT às 20h, que é popular nas crianças de Campos dos Goytacazes – RJ.

3.4 Estudos individuais orientados para coordenação visual motora

Para aqueles que apresentaram falhas na coordenação visual motora (**testes 1,3,7**), Lourenço Filho propõe:

a) exercícios respiratórios, acompanhados de movimentos coordenados dos membros superiores e inferiores; b) marchas ritmadas, primeiro mais lentas, depois mais aceleradas, exercícios de equilíbrio, primeiro estático depois em marchas, primeiro mais lento e mais rápido depois, acompanhado de movimento dos membros superiores e inferiores; c) exercícios com movimento assimétricos: levantar um braço para o alto e outro para a frente; rodar o braço em sentido oposto; bater palmas e bater ora com um pé, ora com outro, tocar no nariz com uma das mãos e na orelha com outra; ter um pé no chão, e a mão do lado oposto da cabeça, etc; d) recortes, partindo do material mais resistente para menos resistente [...] e) colorido, procurando desenvolver a observação na seguinte sequência: figura humana, animais, frutas e objetos; f) desenhos de imaginação ou cópia do natural, levando a criança à observação global e de detalhes; g) trabalhos em massa plástica, destacando pedaços, compondo e decompondo, levando à percepção global e de detalhes, fazer cobrinhas e, com elas, formar palavras copiando dos modelos em cartão, já na fase de aprendizagem; h) dobrado, alinhavos, tecelagem (tiras largas), colagem, combinando recortes de papel colorido, formando mosaicos, procurar fazer obedecer a direção da escrita da esquerda para a direita; i) jogos educativos: de paciência, de armar, loto, de encaixe e reconhecimento, de classificação, de comparação, etc. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 132-133)

Com tais crianças, foram desenvolvidas brincadeiras de roda que exigiam realizar movimentos assimétricos, atividades com massa de modelar e desenhos livres que permitiam solicitar uma observação global e dos detalhes do que foi realizado.

Neste caso, as crianças se sentiam perceptivelmente mais atraídas pelas cantigas de roda. Houve um caso especial de uma aluna que não conseguia compreender os comandos de esquerda e de direita. No início ela apenas reproduzia a movimentação do restante das crianças. Com o passar do tempo, a aluna começou a demonstrar autonomia e desenvoltura com as brincadeiras. Supomos que ela poderia ter decorado os passos e as músicas, assim trocamos as cantigas que exigiam novos movimentos. Entretanto, ela não apresentou nenhuma dificuldade, e conseguiu acompanhar todas as danças que propusemos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a experiência realizada ao longo do semestre, a melhoria gradativa do desempenho das crianças nas atividades propostas pelas professoras foi percebida por todos da escola e, também, pelos pais. Os alunos já conseguiam desenvolver as atividades que exigiam coordenação motora, memória, percepção visual, melhorando seus rendimentos nas

avaliações escolares se comparado aos resultados do semestre anterior. Todos mostraram estar com sua autoestima elevada, por exemplo, alunos que constantemente ficavam ansiosos, que reclamavam de “dor de barriga” passaram a encarar as avaliações com mais segurança, e por consequência, deixaram de fazer essas reclamações e concluíram o ano letivo escolar, sem precisar ir para a recuperação.

Esses são exemplos concretos que ilustram os resultados das orientações dos estudos individuais a partir das realizações dos testes propostos por Lourenço Filho.

A aplicação dos Testes ABC e suas orientações dos estudos individuais realizados com as quatro crianças mostraram-se como um recurso pedagógico capaz de auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças em idade de serem alfabetizadas. Fato esse que nos levou a formular a hipótese descrita anteriormente de que aplicação dos exercícios corretivos de Lourenço Filho é pertinente na atual conjuntura educacional, resultando na elaboração de um projeto de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense.

4 REFERÊNCIAS

AMARAL, A.A. de M. **A importância histórica dos Testes ABC para o processo de alfabetização.** 2011. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Testes ABC: para a verificação de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

_____. **Testes ABC: para a verificação de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** 13 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MAGNANI, M. do R.M. **Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida.** Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, p. 145-168, jul/dez. 1996

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, G.B da; SCHELBAUER, A.R. **Lourenço Filho e a alfabetização: os Testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará.** Revista HISTEDBR On Line, Universidade Estadual do Maringá – UEM, n. 25, p. 122-131, mar. 2007.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as multifacetadas.** Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

ESCRITA COLETIVA: POSSIBILITA AVANÇOS NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA PELOS ALUNOS

Laisa Conceição Ribeiro
Graduanda em Pedagogia
Faculdades FACCAT- Tupã-SP-Brasil
laisaribeiro@hotmail.com

Camila Aparecida Bastos Rosa
Graduanda em Pedagogia
Faculdades FACCAT- Tupã-SP-Brasil
Bolsa: Programa “Bolsa Alfabetização”
camila_ap.silva@hotmail.com

Nayara de Oliveira
Graduanda em Pedagogia
Faculdades FACCAT- Tupã-SP-Brasil
Bolsa: Programa “Bolsa Alfabetização”
nay.pedagogia@gmail.com

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil.

Resumo

A objetividade desta pesquisa realizada em uma sala de Educação Infantil é mostrar como as crianças avançam em suas hipóteses de escrita e como isso acontece através da prática de escrita coletiva. Haja vista que, esta prática ainda é pouco utilizada nas escolas, como um recurso para a alfabetização. Consideramos que este conceito poderá ser transformado a partir do momento que os educadores compreendam o quanto esta prática auxilia no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: escrita coletiva, hipótese de escrita, alfabetização, pesquisa didática.

Abstract

The objectivity of this research in a kindergarten room is to show how children advance in their writing hypotheses and how this happens through the practice of collective writing. Considering that, this practice is not widely used in schools as a resource for literacy. We believe that this concept can be transformed from the time that educators understand how this practice helps in the learning process of students.

Keywords: collective writing, writing hypothesis, literacy, research teaching.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentamos reflexões resultantes de nossa atuação como graduandas em Pedagogia, no desenvolvimento de atividades didáticas relacionadas ao ensino inicial da leitura e da escrita numa sala de Pré II, na Escola de Educação Infantil Sonho de Criança. Para tanto, elaboramos um conjunto de atividades, às quais, no momento de sua aplicação, foram filmadas para posterior análise e reflexão.

Os objetivos dessa investigação são: analisar como as crianças desenvolvem a noção de sistema de escrita por meio da prática de escrita coletiva; e compreender de que forma a escrita coletiva possibilita avanços na aprendizagem dos usos e práticas sociais do ler e escrever. Por essa razão, partimos do princípio de que aprendemos especialmente em colaboração uns com os outros e, por isso, a escrita coletiva pode favorecer a interação entre os alunos em situação de aprendizagem, que eles avancem, cada vez mais, em suas hipóteses sobre a constituição do código linguístico.

Em relação ao material de apoio teórico para essa investigação, encontramos um déficit muito grande. No conjunto das publicações e produção acadêmico-científica sobre alfabetização, é bastante restrito o número de trabalhos que se proponham a analisar o uso da escrita coletiva em atividades de ensino de leitura e escrita. Por esse motivo, ficamos ainda mais instadas a desenvolver essa investigação, pois ela poderia nos possibilitar contato com uma situação didática bastante utilizada, mas pouco questionada e analisada do ponto de vista da pesquisa.

Para a realização da pesquisa didática foi necessário, de início, um estudo sobre a prática de escrita coletiva e, para isso, fizemos algumas leituras, como a do texto “Construção de escritas através da interação grupal” (1987), de Ana Teberosky. A partir desse texto, elaboramos um conjunto de atividades, sob a supervisão do professor responsável pela turma (professor regente¹). Antes de iniciarmos a prática e a filmagem, entrevistamos o professor regente, para então, analisarmos as suas concepções a respeito da prática da escrita coletiva.

A partir da gravação da aula planejada, fizemos a transcrição das falas das crianças e do professor para analisarmos as situações de reflexão sobre o sistema de escrita,

¹ Entendemos como professor regente o professor que responsável por uma turma. Ou seja, é o profissional que ocupa o cargo de professor de determinada turma, em determinada escola.

por parte das crianças, as interações entre elas, as intervenções do professor e os fatores que ajudaram aos alunos avançar. Portanto, nesta pesquisa iremos abordar o desenvolvimento dessa atividade e a reflexão dos alunos sobre o sistema de escrita.

1. ESCRITA COLETIVA

A construção do sistema de escrita pelo aluno requer aproximações sucessivas com o objeto de conhecimento, no caso o código, e essas aproximações se tornam muito mais produtivas quando podemos possibilitar a interação entre os alunos que estão construindo a base. Segundo Teberosky (2003, p. 77) “[...] o desenvolvimento e a aprendizagem são processos de construção de conhecimentos, mas é evidente que esta construção não ocorre por acaso, mas em um contexto social, na interação com outros participantes”.

Dessa forma, quando o professor propõe aos alunos um trabalho através de uma sequência didática, esse trabalho possibilita intensa participação, pois sabem o que vai acontecer, desde o ponto de partida, até o ponto de chegada. Portanto, se tornam protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, esse saber não fica só na mão do professor e sim é compartilhado com os alunos.

[...] o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (WEISZ, 2001, p. M1U2T5).

A escrita coletiva é uma situação de ensino e de aprendizagem que deve estar dentro de uma sequência didática, pois se não o for, acaba sendo uma atividade escolarizada. Portanto a escola deve ensinar conteúdos que são importantes fora dela, isto é, que possuem função social.

2. ETAPAS DA PRÁTICA DE ESCRITA COLETIVA

Os procedimentos da escrita coletiva preveem que os alunos estejam sentados em suas carteiras e que, gradativamente, sejam chamados à lousa para escrever determinada palavra que faz parte do contexto da sequência didática. Um por vez, não de forma aleatória, vai até a lousa e escreve a palavra de acordo com sua hipótese de escrita e, após isso, justifica a escolha das letras constituintes de sua escrita. Na medida em que os alunos vão sendo chamados, o professor os questiona sobre a sua escrita e também a dos colegas, já grafadas na lousa. Nesse momento, o professor não objetiva questionar qual está certa ou errada, mas problematizar as possíveis semelhanças e diferenças, para que os alunos reflitam sobre o que estão escrevendo. Por essa razão, durante o processo, nenhuma escrita é apagada, pois elas servem, fundamentalmente, para possibilitar a reflexão entre as próximas crianças chamadas e a classe como um todo.

Algumas condições didáticas são fundamentais para o sucesso da atividade, entre elas: o professor saber quais são as hipóteses de escrita dos alunos, pois esse saber do professor possibilita que ele planeje quais serão os alunos que vão ser chamados até a lousa e em qual ordem esses alunos irão. Pois, para que essa atividade se torne uma boa situação de ensino e de aprendizagem é de fundamental importância que tenha uma ordem de escrita, ou seja o professor chama à lousa as crianças com menor nível de compreensão do sistema de escrita até que se chegue às crianças que já compreendem o sistema de escrita alfabética.

O professor, ao planejar essa ordem de chamada das crianças à lousa, deve ter como critério as hipóteses de escrita dos alunos, conforme Ferreiro (1990) organiza por períodos:

- O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.
- O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

- O terceiro período é o que corresponde a fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

Estes períodos são subdivididos em: garatuja, fase em que as crianças se utilizam de gravuras (desenhos, ondas, ziguezagues, traços) para a representação da escrita; pré silábica, fase em que as crianças sabem que se utiliza de letras para escrever, porém as utiliza de forma aleatória em suas produções; silábica sem valor sonoro convencional do sistema de escrita, fase em que as crianças sabem que a escrita representa a fala e já fazem a adequação fala e escrita, mas ainda não utiliza o valor sonoro convencional correspondente; silábica com valor sonoro convencional do sistema de escrita, fase em que as crianças sabem o valor sonoro convencional, mas ainda utiliza apenas uma letra para representar o som de cada sílaba; silábica alfabética do sistema de escrita, fase em que as crianças fazem uso do valor sonoro convencional e já estão se utilizando de duas letras para representar a sílaba, mas ainda não fazem isso em todos os seus escritos, está em transição para o sistema de escrita alfabético onde estes já fazem uso da forma convencional da escrita alfabética, podendo, porém, ainda apresentar erros de ortografia.

A partir da concepção de Ferreiro (1990), o professor poderá pensar em atividades que permitam desafios possíveis para cada fase de escrita.

Para a escrita coletiva se constituir como um objeto de aprendizagem aos alunos é preciso considerar os saberes que os alunos tem, e isso pode ser feito através da sondagem diagnóstica e da observação atenta do professor tendo em vista os saberes de seus alunos. Isso proporciona um planejamento mais eficiente de quem e em qual ordem o professor irá chamar e quais perguntas irá realizar para os alunos considerando o que já sabem e o que ainda precisam saber.

Pensando em uma criança pré-silábica e no que ela já sabe podemos, considerar que já possui alguns saberes fundamentais para aquisição do sistema de escrita, ou seja, já sabe que para escrever utilizamos letras, o qual já possui um bom repertório delas para escrever. Entretanto, para se obter uma avanço, este aluno precisa compreender que a escrita representa a fala, portanto precisa assegurar a quantidade de letras à escrita da palavra. Não é esperado que essa criança se torne alfabética, dê um pulo tão alto em relação a construção do

sistema de escrita, mas que avance paulatinamente diante dos conhecimentos que se têm e os que ainda precisa saber.

Para as crianças que escrevem com hipótese de escrita alfabética essa é uma atividade que possibilitará a reflexão sobre a ortografia das palavras, pois é preciso deixar claro que esse trabalho não prevê chegar na escrita convencional para os alunos que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita. Os combinados com os alunos de diferentes turmas para o trabalho com sistema de escrita se faz necessário, pois se isso não ocorrer à participação dos alunos que já dominam o código podem minimizar o processo de reflexão do sistema de escrita pelos alunos que ainda não o construiu, objetivo específico dessa situação didática.

3. PESQUISA DIDÁTICA: APLICAÇÃO DE UMA ATIVIDADE COM ESCRITA COLETIVA

A partir dessas reflexões sobre a importância de como desenvolver a escrita coletiva, elaboramos e desenvolvemos atividades com enfoque nessa prática de alfabetização, de forma a refletir sobre a importância da integração grupal na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Para a realização da pesquisa didática, foi necessário, de início, um estudo sobre em que consiste a escrita coletiva e quais aspectos devem ser observados no momento de sua aplicação. Por meio de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, fizemos diversas leituras para que depois pudéssemos refletir sobre aplicar e desenvolver, na aplicação da atividade, as questões teóricas estudadas.

Posteriormente a essa etapa de estudo, entrevistamos o professor regente da turma para que analisássemos suas concepções a respeito da prática de escrita coletiva. Essa etapa foi bastante importante, pois por meio dela foi possível detectarmos como o professor regente vê a atividade de escrita coletiva e se esse tipo de atividade havia sido realizada em situações anteriores. Também por meio da explanação do professor regente no momento da entrevista pudemos aprofundar nossos conhecimentos sobre as questões relacionadas à alfabetização, sobretudo as específicas da turma com a qual aplicamos a atividade.

Depois da entrevista realizada com o professor regente, realizamos planejamento da aula a ser desenvolvida e aplicada. A partir disso, estabelecemos alguns procedimentos fundamentais para uma boa situação de ensino e aprendizagem. Os procedimentos que estabelecemos foram os seguintes:

- Realização da sondagem dos alunos para sabermos suas hipóteses de escrita;
- Inserção da prática de escrita coletiva dentro de uma sequência didática denominada “Bichodário”, a qual consiste em uma adivinhação do nome de animal através de suas características. Em seguida, a professora, de acordo com a hipótese de escrita de cada aluno, os chama à lousa para realizar a escrita do nome desse animal;
- Escolha adequada da palavra para que a criança possa refletir sobre o sistema de escrita;
- As intervenções (boas perguntas) do professor, visando a ajudar os alunos a avançarem em suas reflexões;
- Escolha da atividade desenvolvida por um aluno, para análise das contribuições do uso da escrita coletiva.

Depois do planejamento da atividade que desenvolveríamos, sob a supervisão do professor regente, aplicamos essa atividade, a fim de poder analisar os resultados obtidos na formação das crianças, em especial no aprendizado da leitura e da escrita.

A atividade aplicada com os alunos foi gravada e, posteriormente, fizemos a transcrição das falas das crianças e do professor. Esse recurso foi adotado para que pudéssemos analisar de modo mais detalhado como ocorreu o processo de reflexão da escrita embasado na interação grupal e como essa atividade de fato contribuiu para o avanço dos alunos no que concerne à compreensão do sistema de escrita alfabético.

Passamos, então, a relatar como foi conduzida a atividade e quais resultados foram obtidos.

Numa primeira situação, após explicarmos qual seria a atividade do dia, chamamos um dos alunos para escrever na lousa a palavra “macaco”. Ao se dirigir à lousa, esse aluno grafou a palavra da seguinte forma: “AHS 11”.

Por ter sido diagnosticado anteriormente que esse aluno tinha hipótese de escrita pré-silábica, fomos realizando intervenções e solicitando que ele lesse o que escreveu. Embora a escrita não correspondesse, de fato, à palavra “macaco”, o aluno fez a leitura como se estivesse escrito dessa forma. Ainda nesse processo, fizemos perguntas ao aluno, tais como, “você acha que está certo assim?”, “Não quer mudar nada?”, “Leia de novo”. Com isso, nosso objetivo era de possibilitar que esse aluno iniciasse o processo de reflexão sobre o sistema de escrita, sobretudo na correspondência fonema grafema.

Após o processo de intervenção direta com esse primeiro aluno, solicitamos que todos os outros observassem como ele havia escrito a palavra “macaco”, como forma de também leva-los a pensar sobre o sistema de escrita e levantar suas hipóteses.

Em continuidade a atividade, chamamos à lousa uma segunda aluna. Nesse caso, solicitamos que ela analisasse a escrita do aluno anterior e nos dissesse o que ela achava. Prontamente ela respondeu que não estava correto e, então intervimos e solicitamos que explicasse o porque considerava que a escrita da palavra “macaco”, feita pelo primeiro aluno, não estava correta. Conforme fala dessa aluna, o erro era “porque tem outro tipo pra escrever”. Com isso, solicitamos que esse aluno escrevesse na lousa como é que ela achava que era a forma correta de escrita da palavra “macaco”. Essa aluna grafou a palavra da seguinte forma na lousa: “MHTA”. Embora não grafada da forma convencional, no momento em que pedimos para essa aluna fazer a leitura do texto ela pronunciou da forma correta, silabicamente.

Após a leitura feita pela própria aluna, intervimos consultando-a se achava que estava correta forma como ela escreveu. Imediatamente essa aluna acresceu uma outra letra ao final, ficando assim grafada a palavra: “MHTAA”.

Embora a escrita da palavra “macaco” feita por essa aluna ainda não estivesse na forma convencional, foi possível observar que ela tinha muitos conhecimentos e saberes. Apesar de ainda não ter aprendido por completo o sistema de escrita alfabético ela já se assegurava da quantidade de letras correspondentes às sílabas, além de muitos outros conhecimentos que foi demonstrando em relação à escrita.

Com a escrita desses dois alunos, demos prosseguimento à atividade com os demais alunos da turma.

O aluno que chamamos na sequência foi instigado a pensar sobre as escritas que já constavam na lousa. Para isso, fizemos perguntas, como: O que você acha das escritas que

estão na Lousa, você pode escrever diferente? Quais letras você usaria para escrever “macaco”.

Esse processo de voltar às escritas anteriores deve-se ao fato que com a intervenção do professor e a suscitação de questionamentos os alunos podem refletir sobre o sistema de escrita e reelaborarem os conhecimentos que possuem com os que estão adquirindo no momento da execução da atividade.

No caso desse terceiro aluno, após os questionamentos que fizemos, ele pensou um pouco sobre o que já estava escrito e, em seguida, grafou a palavra “macaco” da seguinte forma: MAERO.

Após ele registrar como pensava ser a palavra macaco, solicitamos que lesse o que havia escrito. Como nas situações anteriores, apesar da escrita não corresponder à imagem acústica da palavra “macaco”, esse aluno a leu normalmente. Diante dessa situação e a fim de leva-lo a pensar sobre o que havia escrito, perguntamos se ele queria mudar algo em sua escrita e a resposta dele foi negativa.

Com o objetivo de envolver os demais alunos nessa situação, aproveitando que haviam três formas diferentes de grafar a palavra “macaco” na lousa, perguntamos aos demais alunos se era possível escrever essa mesma palavra de uma outra forma. Diante de nossa pergunta, os alunos responderam que sim e, então, aproveitamos para convidar outro aluno para também escrever a forma que considerava a mais correta para a escrita da palavra “macaco”.

Consultamos o quarto aluno sobre o que pensava das escritas anteriores, se ele mudaria algo ou se achava que estavam corretas. Esse aluno respondeu que não estava muito correto. Então solicitamos a ele que tentasse ler o que estava escrito, e ele soletrou as letras. Aproveitando o ensejo de que ele considerava que as escritas anteriores não estavam corretas, solicitamos que escrevesse a palavra “macaco” da sua forma.

Antes de ele iniciar sua escrita, ele nos questionou sobre como se fazia algumas letras, como o “H” e depois grafou a sua escrita da seguinte forma: AHO. A escrita desse aluno, possibilita compreender que, diferentemente dos anteriores, ele está em processo de compreensão da correspondência sonora das letras. Quando solicitamos que ele lesse o que tinha escrito, sua leitura seguiu-se da seguinte forma: A(ma) H(ca) O(co).

Embora esse aluno apresente valor sonoro convencional em sua escrita, solicitamos que ele pensasse se estava correto o que escreveu e o consultamos se queria alterar algo. Como os demais, ele não quis fazer alterações.

Em continuidade à atividade de escrita coletiva, chamamos à lousa outro aluno. O aluno escolhido para ir à lousa nesse momento foi um aluno já com escrita alfabética. Essa escolha se deveu ao fato de que, com sua escrita, os demais poderiam confrontar como escreveram os que tinham ido à lousa e como esse aluno alfabético escreveu. Importante destacar que não foi explicitado aos alunos que esse último já sabia escrever alfabeticamente. Essa foi uma reflexão que elaboramos durante o planejamento da atividade.

Embora os alunos não soubessem que esse último sabia escrever alfabeticamente, ao compararem a sua escrita e forma de ler com a dos demais, poderiam formular algumas hipóteses de escrita, até mesmo para questionar e verificar se estava correta a forma que esse aluno alfabético utilizou.

Quando esse aluno escreveu a palavra “macaco” e fez a leitura, um dos alunos interrompeu e perguntou se era um “M” a primeira letra. Além disso, ele perguntou se macaco se escrevia com a letra “M”, pois observou que todos que foram à lousa haviam utilizado essa letra.

Essa situação demonstra que os objetivos propostos com a escrita coletiva foram atingidos. Ao observar como os colegas, mesmo não alfabetizados, escreveram a palavra solicitada, um dos alunos (e possivelmente outros, sobretudo após a intervenção desse que se manifestou) entrou em conflito cognitivo, que resultou na reflexão e associação de um dos fonemas da palavra “macaco” com a letra correspondente: “M”.

Esse aluno que se manifestou foi um dos alunos que havia ido até a lousa e, por conta desse processo de reflexão que passou a desenvolver com a escrita coletiva, optou por mudar a sua escrita. Esse aluno havia grafado a palavra “macaco” da seguinte forma: AHO. Após suas reflexões, ele optou por mudar/corrigir sua escrita. Inicialmente, acrescentou a letra “M”, depois optou por acrescentar a letra “K” e, por fim, acabou grafando da seguinte forma: “MOKO”.

Os aspectos aqui relatados mostram a importância da atividade de escrita coletiva e os conflitos cognitivos que elas geram. Com isso, os alunos podem avançar em suas hipóteses de escrita, repensando o que haviam escrito e reelaborando os critérios que utilizaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de pesquisa pudemos refletir sobre muitos pontos positivos na utilização da escrita coletiva. Quando observamos a prática na sala de aula temos uma visão geral da situação, tanto do papel do professor como do avanço no sistema de escrita dos alunos.

Ao analisar a entrevista com a professora notamos que ela compreende o objetivo dessa prática. Segundo ela, “É uma atividade onde todos os alunos irão ‘por em jogo’ tudo que sabem e pensam a respeito da escrita”. Vale ressaltar que o tempo de duração dessa atividade foi bastante adequado, pois não ultrapassou 20 minutos.

A partir de nossa vivência no momento de aplicação da atividade e da posterior análise do vídeo, concluímos que houve um avanço significativo por parte dos alunos. Mesmo no caso dos que não se manifestaram verbalmente, suas expressões mostravam todo o esforço intelectual e cognitivo que estavam desempenhando durante a atividade.

Desta forma, observando como as crianças aprendem, compreendemos que o aluno é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, porém não se dá apenas por si só, mas a partir da interação com o outro, sendo assim constrói e reconstrói seu conhecimento a cerca do sistema de escrita.

Cabe ressaltar aqui que o objetivo dessa atividade de escrita coletiva na educação infantil não é o de levar esses alunos a concluir essa etapa de escolarização já alfabetizados. O objetivo é permitir que eles tenham acesso ao mundo escrita, já que o mesmo faz parte do cotidiano das crianças. Salientando que essa situação não foi imposta obrigatória, e sim de forma espontânea, significativa à realidade dos alunos, dentro de um contexto social.

REFERÊNCIAS

TEBEROSKY. A. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista/Ana Teberosky e Teresa Colomer**; trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artimed Editora, 2003.

FERREIRO; PALACIO. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas; trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artimed Editora, 1987.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UM ESTUDO DA POLÍTICA ADOTADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM CAMPO GRANDE – MS

Lindalva Souza Ribeiro de Resende
Mestrando Profissional em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Brasil
lindalva.s.r@gmail.com

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Este trabalho estuda os encaminhamentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS acerca da alfabetização na Educação Infantil, os quais têm gerado dúvidas entre os professores da Rede. Tomou-se como referencial teórico Brandão & Rosa (2011), Ferreiro (1985) e Vygotsky (1984). O estudo aponta a dificuldade dos professores em entender as bases teóricas que fundamentam as orientações da Secretaria, que estão em consonância com as últimas pesquisas em Alfabetização.

Abstract

This study analyzes the forwarding official of the Municipal Education Campo Grande - MS about literacy in early childhood education, which have raised doubts among teachers Network. Taken as theoretical Brandão & Rosa (2011), Smith (1985) and Vygotsky (1984). The study points out the difficulty of teachers in understanding the theoretical foundations that support the Department's guidelines, which are in line with the latest research in literacy.

*A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito.
(Emilia Ferreiro)*

1 INTRODUÇÃO

Os professores da Educação Infantil no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, enfrentam hoje um desafio diante das orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED): Qual a função dos professores nessa etapa de ensino? O que e como ensinar?

A orientação da Secretaria é que não se deve alfabetizar, entendendo-se neste contexto a alfabetização como aquisição sistemática de uma técnica, mas tornar o espaço escolar das crianças da Educação Infantil um ambiente alfabetizador. A ênfase da prática pedagógica seria, portanto, na socialização, no desenvolvimento da coordenação motora, no uso de textos coletivos escritos em cartazes e na utilização de brincadeiras para promover a aprendizagem através do lúdico. Conforme as orientações da SEMED:

A Educação Infantil constitui um período de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e da autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural, e especialmente um local por excelência de iniciação e vivência das diferentes linguagens, como movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade, desenho, escrita, pintura e modelagem. . (RCRMEI, SEMED, p.19, 2008).

Essas orientações têm deixado os professores confusos, sem saber o que fazer, levando-os a se questionar: é mesmo suficiente apenas brincar com as crianças, cantar e ler uma história, trabalhar socialização, bons modos, etc? O posicionamento da Secretaria de Educação está condizente com a realidade da educação infantil e com as expectativas de pais, sociedade e professores?

Estes questionamentos surgem por estar presente na cultura e na mente dos educadores que o seu trabalho em sala consiste em ensinar seus alunos a ler e escrever, falar corretamente, compreender através do conhecimento a sociedade em que ele está inserido e através do letramento intensificar essa compreensão de mundo. Seria está uma visão “tradicional”, pautada no senso comum, de que o aluno deve ser ensinado metodicamente, passivamente aguardando que o professor, detentor do saber, o insira no mundo da aprendizagem? Os conhecimentos que os professores trazem consigo estão defasados, já foram superados?

No meio dessa confusão estrutural, está à criança com os olhos latentes em busca do conhecimento, e as expectativas da família, que desde o momento em que matriculam a criança numa instituição de ensino concebem que esta irá para escola aprender a ler e escrever, esperam as “tarefas” de casa, a educação formal.

Todas essas dúvidas levaram-me a pesquisar se tais orientações da SEMED estão em consonância com as teorias sobre a aquisição da língua escrita, utilizando como aporte teórico as ideias de Brandão & Rosa (2011), sobrepondo-as com os conceitos de Ferreiro (1985), Vygotsky (2007) e Soligo (2003).

O objetivo deste estudo é contrapor as ideias de alfabetização presentes nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação com as pesquisas teóricas sobre Alfabetização na Educação Infantil, a fim de observar se os encaminhamentos feitos pela Secretaria estão em consonância com as ideias difundidas e aceitas entre os teóricos sobre o tema. Pretende-se, portanto, verificar se as inquietações e a desconfiança dos professores frente a essas orientações são procedentes, ou se são fruto de concepções equivocadas ou baseadas no senso comum.

2. A alfabetização no contexto da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil passou por inúmeras mudanças até atingir a configuração que observamos atualmente. Até os anos 60, o discurso que predominava era que seria necessário esperar certo amadurecimento da criança, uma “prontidão” que marcaria o momento correto para iniciar a alfabetização formalizada. De acordo com as ideias defendidas por POPPOVIC e MORAES (1996), a criança não poderia ter contato com a escrita e a leitura, predominando os exercícios de prontidão (pré-requisitos), baseados em atividades que exploravam os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato), noções quantitativas, orientação espacial e temporal, esquema corporal. O trabalho com grafismos treinava a coordenação motora, mas não eram priorizadas letras ou palavras. Brandão & Rosa (2011, p. 15) aponta com proeminência os chamados pré-requisitos:

[...] na Educação infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e escrever, tais como o desenvolvimento de habilidades de coordenação visomotora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros.

As descobertas de Vygotsky (1984) sobre o papel da interação social no aprendizado das crianças revolucionou o que se entendia que a criança poderia aprender antes dos seis anos. Segundo o estudioso, a criança pré-escolar tem total capacidade de descobrir a função da escrita, tendo condições, inclusive, de começar a ler aos quatro anos e meio. Para Ferreira (1993) a ideia dos “pré-requisitos” só manteve a pré-escola “asépticamente” isolada da língua escrita.

Diante dessas descobertas e do fracasso observado na alfabetização nas séries iniciais, apesar do investimento do governo no pré-escolar, considerado preparatório para as futuras ações de alfabetização, Brandão e Leal (2011, p.16) apontam o surgimento de três caminhos, como resposta ao problema observado.

O primeiro foi a obrigação da alfabetização na Educação Infantil, com ênfase no trabalho com letras, iniciando pelas vogais, consoantes e famílias silábicas. A escrita era entendida como código a ser memorizado através de exercícios de treino perceptual e motor, utilizando-se letras e palavras, que eram copiadas repetidas vezes, de forma descontextualizada. Os que defendiam essa ideia diziam que a criança, ao concluir a educação

infantil já dominando certas associações grafofônicas, poderia ser mais eficaz em copiar letras, palavras e até pequenos textos, lendo e escrevendo algumas palavras e frases. O modelo tradicional e tecnicista predomina nessa modalidade, em que o que importava era decorar e copiar, deixando de lado a cultura vivenciada por essa criança sem dar a ela a chance de observar, interpretar e questionar o mundo em que está inserido.

Questionando os fundamentos desta prática, Ferreiro (2012, p.38-39) esclarece que não deveríamos “infantilizar” as crianças, pois “desde muito cedo eles se fazem perguntas com profundo sentido epistemológico: o que é que a escrita representa e como o representa? Reduzindo-os a aprendizes de uma técnica, menosprezamos seu intelecto”. Essas crianças pensam, sentem e desejam como qualquer ser humano. A pesquisadora defende que para educar essas crianças de forma plena é preciso entender como ela se desenvolve e aprende e não vê-las como mero instrumento de trabalho, afirmando (grifo meu):

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. **Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.** (FERREIRO, 2012, p. 37).

Conforme explica Brandão & Rosa (2011), o segundo caminho foi a ênfase em outros tipos de linguagem: a alfabetização é proibida, banuiu-se a escrita. O professor deveria trabalhar a linguagem corporal, musical, gráfica, brincar por brincar, o chamado “letramento sem letras”. A alfabetização nesse momento é tomada como conteúdo escolar. A educação ficou engessada e distorcida, gerando alunos passivos, sem criatividade, contrapondo-se com a verdadeira função da escola, que é o da “instrução”. Para Brandão & Rosa (2011, p.18):

Tal concepção é, sob nosso ponto de vista, equivocada por vários motivos, a começar pela perspectiva preconceituosa em relação à escola, vista, necessariamente, como espaço “da disciplina rígida, da falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas, vazias de significado, distante de suas vidas e dos seus interesses” Brandão & Rosa (2011, p.18) *apud* Brandão (2009, p.105).

Vale ressaltar que essa prática ainda perdura nos dias de hoje, juntamente com o pensamento baseado no senso comum ou em teorias anteriormente defendidas, de que a criança não compreende seu mundo e seu espaço, não têm voz, são meras miniaturas de um adulto em potencial, outorgado pelo conceito, às vezes particular, de que a escrita e a leitura é somente para as crianças de determinada faixa etária.

Essa é a concepção de algumas instituições legitimadas por equipes pedagógicas e professores, que tem direcionado o trabalho na educação infantil com limitações, tradicionalismo, sem refletir suas práticas. Como consequência, o tempo que essas crianças passam nas instituições termina sem ser outorgado a elas o direito de aprender. As crianças desejam escrever, são fascinados pelo mundo da escrita e da leitura não podemos negar isso a elas. Retomando os conceitos de Ferreiro (2012, p.40).

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou com adulto em miniatura. São o que são e tem direito a ser o que são: são seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo.

O terceiro caminho traçado pela alfabetização na Educação Infantil, conforme Brandão e Leal (2011) advêm com a negação dos dois parâmetros anteriores, onde o professor não teria nem a obrigação de alfabetizar, da maneira tecnicista e formal que era feita anteriormente, e nem são banidos os textos na educação infantil. Essa modalidade acontece no final da década de 70, influenciados pelas ideias de Ferreiro e Teberosky, que sinalizarão as formas de pensar sobre a educação infantil, juntamente com a perspectiva sociointeracionista que enfatiza a escrita desde cedo na vida cultural das crianças. Com base nesse aspecto acrescenta Brandão & Rosa (2011, p.20): “Assim, nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos”.

2.1 Alfabetização no contexto da Educação Infantil nos dias atuais

A partir de Ferreiro e Teberosky e da perspectiva sociointeracionista a alfabetização na Educação Infantil vem se desenhando nos dias atuais.

Como mencionado no terceiro caminho, é desta forma que a alfabetização é vista, antes do ano escolar da criança. Mesmo antes de serem alfabetizadas muitas crianças pensam e sabem sobre a escrita, pois a sua volta a escrita está em todos os lados, por conta disso são fascinadas deseja muito ela, vê como algo fascinante e inteligente. Para Ferreiro as crianças formulam hipóteses acerca da escrita, mais toda regra há exceção isso não acontece com todas as elas, muitas delas não tiveram e não têm oportunidade de estarem envolvidos com o mundo da escrita e leitura em seu lar.

Pesquisas comprovam que as crianças que tiveram oportunidade de ouvir um adulto lendo percebem que a escrita e a leitura são importantes e tentam apropriar-se delas. Assim elucidada Ferreiro (2012, p.26). “Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a

criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que a aquelas que não tiveram contatos com leitores”.

Portanto é dever do professor envolver as crianças no mundo da escrita e da leitura para que eles possam se apropriar e formular hipóteses desse saber, não é necessário dar aulas de alfabetização às crianças da pré-escola, porém é preciso envolvê-las no mundo letrado propiciando sim a alfabetização. Ferreiro ratifica essa importância como menciona Brandão & Rosa (2011, p.20).

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre o desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. Brandão & Rosa (2011, p.20) apud Ferreiro (1993, p.39).

Em Soligo (2003, p.3) essa verdade vem a ser confirmada sobre essa instrução na educação infantil de forma sistemática, oportunizando o ensino da escrita e da leitura.

A perspectiva de alfabetização-e-letramento desde a educação infantil pressupõe a garantia de acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética.

Respeitando esses aspectos verifica-se que é possível alfabetizar na Educação Infantil. As orientações feitas aos professores, pela SEMED, vêm ao encontro dos pressupostos mencionados até aqui.

As orientações publicadas nos Referenciais Curriculares Municipais e divulgadas através de Comunicações Internas (C.I) aos Coordenadores e Supervisores das Escolas Municipais e CEINFs (Centros de Educação Infantil), são posteriormente repassadas aos professores nos horários de planejamento. Elas ressaltam a importância da rotina, explorando o nome da criança no momento roda, o uso de calendário, músicas para enriquecer esse andamento e o quanto somos. Essas atividades propiciarão os envolvimento da criança com a escrita e a leitura, seu nome e sua propriedade e tem significação isso lhe causa interesse em aprender. Brandão & Rosa (2011, p.28) esboça sobre esse fazer, [...] “ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e a professora sobre que letra usar”. Dando continuidade a essa apropriação da criança com o nome, Brandão & Rosa (2011) relata sobre a importância do mural com os nomes, assim como a SEMED propõe ao professor.

A atividade diária com o mural de chamada também permite que as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais

palavras se tornem “estáveis”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor. Tal conhecimento sem dúvida, também pode ajuda-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras. Brandão & Rosa (2011, p.29)

Percebe-se, por esta leitura, que são pertinentes as orientações da SEMED de que é importante que não se faça a “roda de leitura” no momento da rotina das crianças. Esse momento deve ser especial, pois é nesta hora que a imaginação da criança é aguçada e a criatividade se instaura. Para isso, a criatividade do professor será um diferencial para surpreender e fascinar a criança de forma que ela tome gosto pela leitura. A partir de então a criança começará a imita-lo e apropriar-se da escrita e da leitura. São sugestões da SEMED para aperfeiçoar o momento da leitura o uso de objetos como fantoches, caixa surpresa, encenação com a participação das crianças, enfim, qualquer iniciativa que possa tornar o momento da leitura instigante, desafiador e significativo.

A Secretaria sugere que logo após a leitura é interessante que se converse com as crianças, para que venham a compreender aquilo que foi apresentado e, dessa forma, vivenciar as estratégias dos leitores experientes para entender o que lê. Essas orientações estão coerentes com as ideias defendidas por Brandão & Rosa (2011, p.45), de é preciso que a professora “assuma seu papel de mediadora, criando uma situação de diálogo em que as crianças sejam realmente ouvidas, assegurando-se de que a roda de história seja, de fato, um encontro entre leitores”.

A leitura e a produção escrita coletiva na Educação Infantil propiciam bons hábitos e podem ser diferenciais para tornar as crianças escritores, e não só leitores, desde pequenos, ao adquirirem autonomia e se sentirem capazes de produzir, mesmo não convencionalmente. Soligo (2003, p.3) ressalta sobre a importância da leitura e da produção nessa etapa da criança:

[...] é possível e desejável que os alunos participem de situação de leitura, produção e revisão de textos antes, durante e depois da alfabetização inicial: é isso o que permitirá que se ampliem tanto o repertório de conhecimentos quanto o seu processo de letramento. Quando puderem ler e escrever por si mesmos, terão já muito conhecimento obtido por meio da “leitura escutada” e, portanto, melhores condições de produzir textos escritos de diferentes tipos, para diferentes finalidades.

As orientações da SEMED, veiculadas através do Referencial Curricular, são bem precisas: as crianças são incentivadas a trabalhar com textos reais, é garantido na sugestão do cantinho da leitura: com panfletos, jornais, revistas e livros (ou seja, materiais usados socialmente, o que promove o letramento), a explorar a criatividade através de atividades não

estereotipadas, ou seja, eles devem pintar, criar, desenhar espontaneamente, não a partir de modelos prontos.

No mundo da escrita e da leitura existe uma magnitude de atividades a serem apresentadas as crianças que podem aguçar o interesse em ler e escrever. Ao ler com e para os alunos, os professores promovem a ampliação do letramento, além de familiarizar a criança com diversos gêneros textuais e motiva-los para a leitura. Assim elucida o Referencial Curricular da SEMED:

O professor é alguém capaz de fazer articulação entre a criança e o objeto do conhecimento, por de meio uma ação intencional, planejada e intervenções diferenciadas, constituindo-se num modelo e assumindo-se como uma boa referência leitora e escritora para seus alunos e alunas.(RCRMEI, SEMED, p.42, 2008).

Os professores são orientados a trabalhar com música a cada quinze dias com autores renomados, clássicos infantis, MPB, juntamente com a biografia do autor, foto exposta em cartaz, o uso da música além de ampliar o repertório musical da criança, favorece o desenvolvimento da oralidade e enriquece o conhecimento cultural.

O lúdico não é esquecido, pois é incentivado aos docentes não se esquecer das brincadeiras que propiciam movimentos, que favoreçam o aprendizado da lateralidade, equilíbrio, conceitos, entre outras possibilidades. É nesse momento que as crianças socializam seus aprendizados e aprendem também. Ideia também defendida por Brandão & Rosa (2011, p. 21):

É brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.

Vygotsky (2007) defende a ideia que é possível uma criança com 4 anos e meio descobrir a função da escrita e até começar a ler. No entanto para que isso aconteça, o trabalho com essas crianças não deveria ser repetitivo, enfadonho ou mecânico. É possível que o professor faça um bom trabalho tendo sensibilidade de observar e respeitar cada faixa etária na aplicação das atividades.

Ferreiro (2012, p.25) fala com propriedade, “Essas crianças (todas as crianças) não precisam ser motivadas para aprender. Aprender é seu ofício. Não podem deixar de aprender porque não podem deixar de crescer”.

Neste sentido, o brincar dá sentido ao mundo em que ela está inserida, favorece o aprendizado da fala levam a pensar sobre a língua. As brincadeiras dirigidas pela professora

com dinâmicas, parlendas, canções rimadas, leitura de poemas, jogos, tudo isso estimulará a análise fonológica de palavras com e sem correspondência da escrita, por meio dessas atividades a crianças começa a pensar sobre o princípio do sistema da escrita alfabética, acrescentando as brincadeiras.

Salienta Soligo (2003, p.5),

Respeitar e, de fato, considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem não são apenas de natureza ética: são à base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos.

Assim, acreditando na possibilidade da “aprendizagem de todos”, inclusive dos alunos que recebemos na Educação Infantil, a SEMED com base no referencial verifica que:

A participação das crianças em situações variadas de produção e interpretação da escrita necessita ocorrer na escola, pois são elas que trazem contribuições inestimáveis ao processo de alfabetização, visto que para muitas crianças a escola representa às vezes o único lugar de acesso aos livros, à escrita e à leitura. (RCRMEI, SEMED, p.41-42, 2008).

Após as reflexões pautadas nos referenciais teóricos aqui dispostos, entendemos que as orientações emitidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) podem ser um bom referencial para o trabalho pedagógico dos profissionais inseridos neste sistema de ensino.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se, com a pesquisa, que a SEMED está trilhando o caminho certo quanto às orientações encaminhadas aos coordenadores das escolas de Campo Grande, e a mera confusão por partes dos professores pode ser resultado de uma falha na comunicação Secretaria / Professores, gerando uma interpretação incorreta das informações, seja por parte de superiores, seja por parte dos docentes. Verifica-se a necessidade de comunicação direta da SEMED aos professores com encontros semestrais e cursos, enfatizando a ligação entre a teoria e o fazer pedagógico do professor, ajudando-os a se manterem sempre atualizados com as pesquisas em Educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; **ROSA**, Ester Calland de Sousa. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Organização. -2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRASIL, Ministério de Estado da Educação. Portaria MEC nº 867, 4 de julho de 2012. Fonte; Diário da União de 05/07/2012. Texto capturado em: www.datalegis.inf.br. Acesso em: 06/07/2012.

FERREIRO, Emilia. Passado e presente dos verbos ler e escrever/Emilia Ferreiro; tradução Claudia Berliner. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; vol.38).

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização / Emilia Ferreiro. – 26. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; vol.6).

REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCRMEI), SEMED, 2008.

SOLIGO, Rosaura. Variações sobre o mesmo tema: Letramento-e-alfabetização. Publicado em ‘Letramento no Brasil’, organizado por Vera Mazagão Ribeiro, São Paulo: Editora Global/ Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa. 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

A DESCOBERTA DA LINGUAGEM ATRAVÉS DAS IMAGENS: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Luana Rocha Paulino
Licencianda em Pedagogia
Rio de Janeiro-Brasil
Bolsista da UFRRJ
lrpwen@yahoo.com.br

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir e estimular a reflexão em torno da importância da apropriação da linguagem através das imagens por crianças que estão em processo de alfabetização. Nesse sentido, esse trabalho traz reflexões nascidas durante a realização do Estágio Supervisionado, modalidade educação infantil, no qual foi possível acompanhar de perto de que forma as professoras e os alunos interagem com livros de narrativa imagética.

Palavras-chave: imaginário infantil, livro ilustrado, leitura de imagens.

Abstract

This paper aims to contribute to and stimulate reflection on the importance of language acquisition through images of children who are in the process of literacy. In this sense, this work brings reflections born during the completion of Supervised Modality childhood education, in which it was possible to monitor closely how teachers and students interact with the book illustrated.

Keywords: childhood imagination, picture book, reading images.

Introdução

Historicamente, a imagem era tida e percebida como algo de segundo plano, ficando sempre à margem da escrita. A ilustração era considerada um “*para-texto*”. Aos poucos ela foi saindo desse lugar, e hoje em dia já podemos dizer que realizamos leitura de imagens. O livro ilustrado possibilita à criança, ao aluno, ao indivíduo como um todo, o acesso à leitura antes mesmo de este dominar a linguagem do código escrito. Durante a observação que realizei com os alunos da Educação Infantil, pude perceber a importância das imagens nos livros de literatura infantil, uma vez que a mesma desperta bastante atenção quando uma criança pega um livro. Ela é atraída pela cor, pelas formas e pelos traços dos desenhos. Sendo assim, a leitura daquela criança se inicia primeiramente quando a mesma tem contato com as imagens ilustradas naquele livro. Esse contato enriquece sua linguagem e auxilia na aquisição do código escrito, assim como também auxilia na sua fase inicial de leitor. O primeiro contato das crianças com os livros são, em geral, através das histórias contadas pelos adultos; logo, conhecem o livro como um objeto que podem tocar e ver ao mesmo tempo. A mesma tenta compreender as imagens que enxerga, muitas vezes imitando os gestos de leitura que observa nos adultos mais próximos, começando a ler do seu jeito. Nesse sentido busco neste trabalho expor algumas reflexões e inquietações, nascidas também ao longo dos meus encontros com o Grupo de estudos de Literatura Infantojuvenil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no sentido de compreender como as narrativas presentes nas ilustrações/imagens de um livro de literatura infantil podem contribuir para despertar o gosto da criança pela leitura.

Uma experiência transformadora

Durante a realização do estágio supervisionado I (Educação Infantil), pude ter outra visão das imagens no corpo do livro ilustrado. Talvez nunca tivesse me ocorrido a questão da leitura de imagens e nem mesmo a sua importância na alfabetização infantil. Como muitos, via a mesma apenas como um complemento do texto, ou que ela sempre fosse depender do texto para ser realmente compreendida em sua totalidade; era quase natural.

No entanto, fui surpreendida por um momento de leitura de um menino de cinco anos de idade, em que o mesmo não alfabetizado leu para mim com muita propriedade a história de um livro infantil, se apoiando apenas nas imagens ilustradas.

Certo dia, durante o meu horário de estágio, estava com as crianças dentro da sala de aula quando as deixei livres para brincar e pegar livros na estante. Assim, foram se

espalhando pela sala de aula, e uma das crianças se aproximou de mim e pediu: “Tia, lê uma história pra mim?”. Logo atendi o seu pedido, sentei ao seu lado e comecei a ler apontando as figuras. O livro era pequeno e de poucas páginas; então, o menino ativo me pediu pra ler outra história. Mas lhe disse: “Não, agora você que vai ler pra tia.” Ele respondeu: “Mas tia eu não sei ler.” Eu disse pra ele que poderia ler do seu jeito. Era um livro com o seguinte título “*A pequena vendedora de fósforos*”, um conto clássico de Hans Christian Andersen, na edição de 2011 da editora Alis (ALEXANDRE, Vanessa – “A pequena vendedora de fósforos e outros contos”).

Ele, então, iniciou sua leitura, e observei que na maioria das páginas ele tinha uma compreensão muito próxima senão igual da que estava realmente escrita. Percebi que este menino seguia as figuras com os dedos, e ia lendo. Cito como exemplo um momento em que ele leu em certa página do livro, dizendo o seguinte: “Aqui estava dormindo, depois ela acordou e saiu de casa andando com uma cesta... Aqui ela tá pensando...”. Ou seja, neste momento da história realmente tinha um balão em forma de nuvem, que nas historinhas em quadrinhos geralmente representam aquilo que os personagens estão pensando.

Portanto, a ilustração no livro infantil mostra com as imagens aquilo que as palavras contam num texto escrito. Enquanto texto, na perspectiva semiótica, trata-se do nível narrativo, porque a imagem conta alguma coisa, também encena, põe em discurso temas e figurativizações. Logo, o livro de literatura infantil pode constituir a ampliação da experiência de leitura na dimensão da sensibilidade estética e de natureza lúdica. Nas duas dimensões concretiza-se o entrelaçamento entre o mundo real e o mundo fantástico, em um diálogo entre o subjetivo e o objetivo, entre o individual e o coletivo numa sensibilização que se encaminha para as leituras de mundo (PANOZZO, 2001, pág.41).

Tal passagem me chamou muita atenção, porque ele não ficou simplesmente falando de forma aleatória, como seria de se esperar de uma criança não alfabetizada. Ele realmente leu nas figuras aquilo que se assemelhava com o que ele já tinha observado nos adultos em sua volta ou pela própria construção narrativa das imagens. Eu me indaguei, nesse momento, se ele realmente não sabia ler. Depois de algumas horas, ele me relatou que o pai sempre lia pra ele em casa. Percebi que eu tinha uma reflexão preconceituosa, ou falta de informação que, na verdade, faz parte de muitos indivíduos em nossa sociedade. A outra estagiária que estava há mais tempo me relatou que o pai daquele menino fazia muita questão de toda semana pegar um livro emprestado na biblioteca da escola.

E é nesse ponto que se encontra a questão: esta criança ainda não é alfabetizada, mas é letrada, pois compreende as mensagens muito antes da alfabetização, do acesso ao código,

por já possuir linguagem a partir de sua comunidade linguística. E, no caso específico da criança observada durante o estágio supervisionado da educação infantil, desde muito cedo a mesma foi inserida no mundo literário, no qual tinha alguém comprometido a proporcionar esse convívio com a leitura, assim como um ambiente favorável à mesma.

Nessa perspectiva, as crianças pequenas tem a oportunidade de ficar folheando e olhando as figuras presentes no livro, mesmo que ainda não tenham decodificado as palavras e as frases. Sendo assim, podemos concluir que ela aprende observando o gesto de leitura dos outros, como pais, professores ou também outras crianças, como também ouvindo frequentemente histórias lidas por adultos – exercitando, com isso, seu trabalho de compreensão via linguagem. No momento em que as crianças vivenciam essas experiências, estão também desenvolvendo uma série de conhecimentos sobre a língua e os textos lidos. Por isso, o processo de aprendizagem inicia-se com a percepção da própria criança em relação à existência de coisas que servem para ser lidas e também de sinais gráficos.

Todavia ter domínio do código escrito, não é a garantia de que se torne capaz de ler e de produzir todos os gêneros de texto, pois, muitas vezes o que ocorre é o processo de codificação e de decodificação, mas, na prática textual, ocorrem inúmeras dificuldades para ler e escrever textos variados em seu cotidiano. Logo, tanto a alfabetização quanto o letramento requerem do sujeito uma reflexão, ou seja, ele precisa ter contato com os textos, se possível de forma prazerosa.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, pág. 47)

O fato foi que fiquei encantada com aquele menino, e tanto que me interessei por este tema e por questões relacionadas à leitura de imagens. Comecei a perceber e a compreender as imagens também como um texto e, sobretudo, independentemente do texto escrito, ou verbal. E isso porque, talvez, a narrativa imagética consiga ir muito além, contribuindo de forma positiva para a formação leitora desse leitor(a) em fase inicial, propiciando a ele(a) a chance de estar em contato com a literatura infantojuvenil, e também a ler com seu próprio olhar e percepção de mundo.

A partir dessa questão podemos, então, refletir sobretudo quanto à legitimidade de outros espaços de formação leitora, para além do espaço escolar, sem tirar o papel da escola,

mas ressaltando que esses outros espaços podem ser um estimulante a contribuir com o trabalho dos professores, uma vez que essa criança irá para escola cheia de novidades, perguntas e indagações. Dessa forma, é preciso perceber esses outros espaços como bibliotecas não escolares, livrarias, etc., como passíveis também de se formar um leitor.

Um breve percurso pela história, evolução do livro ilustrado

Até o final do século XVIII, a xilogravura era a única técnica que permitia compor com versatilidade em uma mesma página letras e figuras. A partir daí, surgiram os primeiros livros infantis que continham imagens. Contudo, os traços eram ainda muito grossos. Ao longo do século XVI, se tornou comum a utilização do talho-doce, uma gravura que era feita com cinzel ou ácido sobre a placa de cobre. A partir desse momento, se tornou possível um traço mais fino e preciso. No entanto, o texto impresso através de caracteres em relevo é diferente da gravura de ilustração. Essa, por sua vez, necessitava de um procedimento de entalhe. A partir daí, textos e imagens precisaram ser impressos separadamente. Cada qual em seu ateliê e com suas corporações (equipes), como demandava a legislação da época.

Na primeira metade do século XIX, houve um predomínio do livro com ilustração, que se organizava com um texto (de palavras) principal seguido de poucas ilustrações em páginas isoladas. Assim eram os livros para crianças e jovens. Mas logo surgiram diversas inovações técnicas que favoreceriam a evoluções nos livros ilustrados. A Xilografia foi desenvolvida pelo inglês Thomas Bewick nos anos 1770. A técnica utilizada por ele facilitaria o convívio do texto e imagem em uma mesma página. Era feita sobre uma prancha cujo corte transversal às fibras oferecia uma superfície muito densa, o que lhe permitia gravar com grande precisão.

Já no final do século XVIII, Aloisius Senefelder veio desenvolver a litografia. Suas primeiras impressões surgiram na França logo no início do século XIX. O que possibilitou desenhar diretamente na pedra, com a utilização de lápis, pincel, penas. Nesta técnica a impressão ocorre devido à incompatibilidade da água com o corpo gorduroso, sendo esse a tinta.

Com essas e outras técnicas que ocorreram posteriormente, pôde-se chegar ao momento em que a imagem começava a ser acompanhada pelo texto manuscrito. O pedagogo Rodolphe Töpffer, considerava que o texto e a imagem eram dois componentes essenciais em suas obras, intitulado-as de “naturezas mistas”. Ele é considerado criador das histórias em

quadrinhos, e usa um termo muito interessante para qualificar seu trabalho, chamando-as de “literaturas em estampas”. Logo, nos anos seguintes se tornam cada vez mais comuns, caracteres tipográficos e imagens compartilhando o mesmo espaço.

O desejo de uma literatura voltada para o público infantil estimula o desenvolvimento e as evoluções nas técnicas, propiciando um maior número de publicações, assim como a aquisição da mesma, já nos anos 1860. Logo, diversos editores e ilustradores começam a desenvolver livros ilustrados que comportam textos abaixo das figuras, e conseqüentemente com mais liberdade de colocá-las na mesma página. Os ilustradores da época começam a perceber de forma positiva uma abordagem decorativa nas ilustrações, entendendo, assim, que texto e imagem podem se relacionar de forma a complementar um ao outro.

Com o surgimento do livro ilustrado moderno, o olhar do leitor começa a ser direcionado para as imagens, uma vez que o formato quadrado implica uma “*diagramação*” que as coloca em evidência. Neste contexto, texto e imagens se tornam indissociáveis, uma vez que as páginas dos livros passam a ter espaços narrativos, em que ambos e são necessários sustentam em conjunto a narração da história.

O livro ilustrado contemporâneo esbarra com a Segunda Guerra Mundial, más condições da matéria-prima das gráficas, as mortes de grandes ilustradores assim como a lei de censura de 16 de Julho de 1949, que “*proibia a publicação de toda e qualquer imagem de violência ou racismo*” – fatores que colocaram os livros destinados a crianças em segundo plano. Nos anos de 1980, começa uma série de inovações por parte das editoras uma delas, consiste na utilização de fotografias entre outros a fim de se buscar uma poética comum entre texto e imagem. Nos anos 1990, as mensagens visuais começam a ser priorizadas. Ocorre também uma adaptação das mensagens linguísticas em relação às representações plásticas de estilos gráficos inusitados. O humor, as narrativas minimalistas e a sutilezas dos temas abordados são levados em consideração na confecção dos livros. Nessa conjuntura, é criado o setor infantojuvenil da Seuil por Jacques Binsztok, no qual suas produções manifestam uma forte preocupação visual. Há uma intensa valorização da linguagem visual, como também a ampliação de inúmeras possibilidades criativas do livro ilustrado.

Nos anos 2000, a editora MeMo vem com uma proposta de catálogo focado na imagem, à qual a maestria e a produção cuidadosa dos livros outorgam sua amplitude. Começam a surgir neste contexto diversos patrocínios a favor da edição de livros artísticos.

“Hoje, me parece que a imagem se afirmou a ponto de “contaminar” o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual a priori.” (LINDEN, Sophie Van Der, 2011, pág. 21).

Picturebook: narrativa sem palavras

Hoje, ao se discutir sobre livros de imagens muito se tem pesquisado sobre os picturebooks, aqueles livros que se distinguem pela relação sempre indissociável entre texto e ilustração, normalmente se encaixando num esquema de leitura de página dupla, marcando uma expectativa em relação ao que vem a seguir. Além disso, trabalhando o próprio objeto livro para a contação da história, um bom picturebook não mostra tudo, antes sugere e provoca interferência de significado, buscando estimular a capacidade de interpretação do leitor, seja criança ou não. Nesse sentido, palavras e imagens desenvolvem juntas uma relação de forças, na qual as duas exalam criatividade sem uma subverter a outra, e longe da visão complementar do livro ilustrado tradicional. Contudo, ainda há um preconceito implícito na apreciação desse gênero, como se os livros ilustrados não pudessem ser também literatura – sobretudo no espaço escolar, a partir da relação que algumas professoras estabelecem entre tais livros e seus alunos.

Quando as pessoas falam sobre ilustrações nos livros, sempre soa como se as palavras estivessem no comando e as imagens apenas seguissem ordens. Mas acho que em Picture books [livros-ilustrados] é diferente. Nele, palavras e imagens desempenham uma fantástica atuação em dupla, cada uma fazendo um trabalho diferente, talvez até mesmo narrando uma história diferente, mas você precisa de ambas para ter a história completa (GREY, *apud* SIPE, 2006, pág. 20).

O acesso ao conceito de picturebook nos suscitou ainda mais a provocação quanto ao efeito que uma narrativa imagética pode proporcionar ao leitor incipiente. Se a literatura, como arte, é capaz de fomentar a reflexão, pelas lacunas propositalmente colocadas no texto, um gênero como esse pode aguçar ainda mais essa provocação, uma vez que exige do leitor, mesmo o mais iniciante em palavras escritas, um contato com esse objeto livro como antes, talvez, ele não tenha vivenciado.

Desenvolvimento: a imagem como um texto

O termo imagem possui uma série de sentidos. As imagens nos livros de literatura infantojuvenil geralmente são chamadas de ilustrações, e ainda por muitos são tratadas com

caráter secundário, sempre acompanhando o texto verbal. Por tradição, os livros infantis em que veiculam as imagens penetram em um meio já pertencente ao sistema verbal e à literatura, sendo a imagem, nesse aspecto, geralmente descartada quando se trata de alfabetizar, uma vez que a mesma é negligenciada pela demonstração de pouco interesse do sistema educacional como um todo, que não considera a atenção manifestada pelas crianças, e ainda não assumiu explicitamente a necessidade de uma *pedagogia da imagem*, em que seja valorizada a leitura de imagens no espaço escolar.

Convém destacar que no exercício de “letramento visual” as ilustrações dos livros infantis podem ser empregadas como importantes recursos e estímulos à sua aprendizagem, entre outros motivos por permitir uma observação pausada de seu leitor. Cabe a ele determinar o “seu tempo” de atenção e reflexão de cada ilustração e todo e qualquer elemento que compõe uma imagem, fugindo da velocidade, fugacidade e superficialidade das informações em outras mídias, como por exemplo a televisão. Além disso o livro possibilita o retorno a qualquer uma das páginas ou a todas elas, quantas vezes for desejado com extrema facilidade, permitindo ao leitor estabelecer diferentes relações dentro de uma mesma história (ZIMMERMANN, 2008, p. 5)

Deve-se ressaltar que a imagem se origina de um sistema visual; portanto, ao ser tratada como um texto se constitui por si só um modo diferenciado de ingresso assim como de participação em toda a complexidade textual que é oferecida à criança para ler. Os professores devem se preparar para trabalhar com os recursos imagéticos que os livros infantis lhe proporcionam, uma vez que geralmente uma imagem atraente é incorporada ao universo da leitura, despertando o olhar curioso da criança, tendendo a instigar sua imaginação e criatividade. É imprescindível que essa prática pedagógica esteja atrelada ao objetivo de estimular e contribuir para o ensino-aprendizagem do aluno, de forma que valorize o que a criança traz para escola, suas experiências extraescolares como um todo.

A apropriação da linguagem através de imagens é fundamental para o desenvolvimento social e intelectual da criança, pois permite uma liberdade de leitura, que a criança pode não apresentar quando a história é contada pelo adulto. Neste momento, ela se torna também a dona da história, uma vez que folheia as páginas do livro sem a obrigação de ler, e observa tentando compreender as imagens que vê, se interessa por aquilo que mais lhe chama a atenção e também faz associação com a realidade vivida.

Infelizmente, priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura das palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de educação básica, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da tv, além de cidadãos mais críticos e participativos

diante de todo o universo icônico que nos cerca. A posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças (OLIVEIRA, 2008, pág. 29).

Nessa perspectiva, o livro ilustrado deve ser introduzido na vida das crianças se possível logo cedo, pois cada vez mais se faz necessário propiciar em todos os contextos sociais, sobretudo nas escolas, o contato das crianças com os livros. É através deles também que ela tem a oportunidade de desenvolver a linguagem e seu comportamento leitor, adquirindo também novos códigos, ainda que não decodifique palavras. No entanto, não se deve descartar a importância da presença e trabalho do professor assim como a dos pais/família. Esses, por sua vez, geralmente são os primeiros a ler para as crianças, realizando, assim, a iniciação no mundo mágico dos livros e da leitura. A criança vai treinando sua leitura a partir da observação que faz dos adultos a sua volta, como os gestos que são feitos quando folheiam as páginas, como posicionam os livros, além da observação que fazem do mundo a sua volta, como elas percebem o seu cotidiano. Segundo PERROTI (*apud* MARICATO, 2011, pág. 01) “A criança pode não saber ler e escrever, mas já produz textos: ela pensa, fala se expressa”.

Na escola onde foi realizado o estágio, percebi que as professoras trabalhavam com os livros muitas vezes como um momento de lazer. Os dias (que eram duas vezes na semana) de ir para sala de leitura eram, geralmente, aqueles em que as crianças tinham o maior contato com os livros. Mas também ocorria dentro da sala de aula, quando as professoras estavam cansadas ou não tinham mais atividades a realizar com a turma.

O contato das crianças com os livros ilustrados, sobretudo os pop-up (tipo de livro com esconderijos, abas, encaixes, imagens em dobraduras que saltam das páginas etc...), livros brinquedo (que contêm elementos em três dimensões como pelúcia, figuras de plástico, sons etc...) fazem com que elas possam viajar em um imaginário próprio, proporcionando interações diferentes. É um suporte utilizado pelos professores que mistura um pouco de cada um desses elementos (livro e brinquedo), e ajudam a formar leitores. Elas geralmente adoram e ficam intrigadas com esses livros, questionando como é feito, como aquilo aconteceu – para elas é sempre uma novidade, um mistério a ser desvendado. O mistério, a fantasia, aquilo que ainda está por ser descoberto, são as características mais importantes da literatura, sobretudo dos livros infantojuvenis e, nestes, os de imagem, como nos lembra PARREIRAS (*apud* SALLA, 2012, pág. 70): “Os artifícios do livro devem contribuir para isso. Se o texto, as imagens e outros recursos deixam tudo explícito, perde a graça”.

Considerações finais

Ainda se faz necessária a desmitificação em torno da importância e da legitimidade do livro ilustrado na Educação Infantil, assim como a imagem tida também como texto. Embora muito se tenha avançado sobre esta questão, ainda se encontram discursos cheios de dúvidas sobre a utilização e a contribuição do mesmo no desenvolvimento da leitura das crianças na primeira infância, concebendo, por vezes, as crianças em processo de alfabetização como aquelas que não podem desenvolver ou realizar sua própria leitura, estando assim sempre à margem da “visão” de um adulto.

É imprescindível que a família na qual a criança está inserida tenha a sensibilidade de perceber a importância da leitura para o desenvolvimento da mesma, pois quando em casa a criança tem alguém que leia pra ela, é mais fácil que a mesma se sinta estimulada a querer esse contato mais vezes. Em muitos casos pode ser um ingrediente para a sociabilidade desse pequeno indivíduo.

Por fim, devemos ter em mente que um bom livro ilustrado, sendo picturebook ou não, direciona a uma leitura literária que pode vir a ser divertida e prazerosa, auxiliando de forma positiva na interação da criança com o mundo.

Referências:

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Apropriação Inicial da Língua escrita em uma abordagem histórico-cultural: Um desafio na formação de professores.** (Doutoranda em educação). Anais do 6º Encontro Ceulsul- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.

ALEXANDRE, Vanessa. **A pequena vendedora de fósforo e Outros Contos.** Belo Horizonte: Editora: Alis, 2011.

ARTIGO: **A aventura da leitura e da escrita.** Blog: Alô Bebê/ Disponível em: <www.alobebe.com.br/site/revista/reportagem.asp?Texto=113>. Acesso em 10 Jan. 2013, 16:30:05.

LINDEN, Sophie Van Der. Para ler o livro ilustrado. Editora: Cosac Naify, 2011/ São Paulo.
 MARICATO, Adriana Blog: Tudo sobre leitura; O prazer da leitura se ensina. 26 de Fevereiro 2011. (Tudosobreleitura.blogspot.com.br/2011/02/o-prazer-da-leitura-se-ensina.htm)l. Fonte: Revis

OLIVEIRA, Rui de. Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.ta Criança nº 40/ Postado por Claudio Hideo Matsumoto.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética. Porto Alegre: UFRGS, 2001. / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

SALLA, Fernanda. (Fernanda.salla@fvc.org.br).; Revista: Nova Escola. Artigo: Sala de aula (Educação infantil/ creche), Tema: É livro ou brinquedo? Páginas 68 a 70. Editora: Abril/ Junho/Julho de 2012. Fundação Victor Civita. Numero 253.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações/ organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ª ed., 1ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e UFPE/CEEL.

SIPE, Lawrence R. / Tradução de Renata Nakano (PUC-RIO). Artigo: Learning from illustrations in Picturebooks/ Aprendendo pelas ilustrações nos livros ilustrados. Editora Corwin Press, 2008 (Cedeu os direitos de publicação no Brasil na Leitura em Revista).

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
ZIMMERMANN, Anelise. “Explorando as ilustrações de livros infantis”. 2008, pág. 5. Disponível em: <<http://www.gpae.udesc.br/artigos/>> acesso em: 17/04/2013.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: (RE)PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maíra de Oliveira Freitas
Mestranda em Educação
UERJ - PROPED
freitasmaira@yahoo.com.br

Luiz Antônio Gomes Senna
Professor Doutor
Faculdade Educação e Programa de Pós-Graduação UERJ – PROPED
Coordenador do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais
senna@senna.pro.br

Eixo: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal, (re)pensar: a) a formação do docente, agente do Letramento na Educação Infantil, na perspectiva na Educação Inclusiva; b) as práticas educativas de Educação Infantil na perspectiva do Letramento. Para tanto, indicamos a dimensão lúdica dos jogos e brincadeiras, como estratégias que devem permear as atividades diárias da Educação Infantil, com o propósito de desenvolver aspectos que articulem as dimensões das áreas de Letramento e Alfabetização. Além disso, destacamos a necessidade de propor um conceito mais amplo de Letramento, que se aplique à Educação Infantil, levando em consideração suas especificidades e peculiaridades.

Palavras-chave: Letramento – Alfabetização – Formação docente – Práticas educativas

1. SOBRE O TEMA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem se expandido cada vez mais no Brasil, fato este estimulado por movimentos da sociedade civil e de órgãos não governamentais que reivindicam o direito da criança de 0 a 6 anos de estar na escola. Assim, o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Cabe ressaltar que este processo teve, e ainda tem, ampla participação de diversos movimentos, como os comunitários, os que reivindicavam o direito das mulheres, os movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios

profissionais da educação. A sociedade esteve presente e está, cada vez mais, consciente da importância de uma educação formal para crianças menores de 6 anos.

Desta forma, a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil, passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado. Em 1996, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica. Esta lei imprime uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional. Muitas outras medidas legais foram tomadas e diversas leis passaram a reafirmar o direito e a estabelecer o vínculo entre escola e criança. Podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1999.

No Município do Rio de Janeiro, somente no ano de 2001, o então Prefeito César Maia, editou o Decreto nº 20525, transferindo, de forma gradual, muitas Unidades de Educação Infantil e todas as Creches, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelo atendimento.

Frente a todas essas transformações, ainda recentes do ponto de vista histórico, podemos dizer que a Educação Infantil ainda vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços formais.

Desta forma, discutir a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, faz-se mais do que necessário. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização.

Sendo assim, neste trabalho, diante das discussões sobre práticas docentes, nos propomos a (re)pensar a formação do professor de Educação Infantil, no que diz respeito, especificamente, ao enfoque dado à Alfabetização e Letramento.

2. A FORMAÇÃO E A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor, maior símbolo de sujeito letrado da sociedade moderna, e cartesiana em sua formação, é sempre responsabilizado por levar para a escola práticas “legítimas” da cultura escrita. Entendendo aqui, práticas legítimas, como aquelas impregnadas pelas práticas escolares, aceitas pela sociedade como verdadeiras.

A escola e o professor que nela passou a reinar instituíram-se na sociedade científica, respectivamente, como espaço e agente de

formação do sujeitos da razão científica, tendo-lhes sido concedido um lugar sagrado no imaginário do público: o lugar da divinização dos cidadãos, aquele, por tanto, onde os homens provariam ser dignos de ocupar um lugar no espaço urbano civilizado. (Senna, 2007, p 71)

Assim, é este sujeito, o professor, que deverá ser o responsável por despertar o interesse pela cultura científica, que tem como tarefa alfabetizar/letrar seus alunos, tornando-os membros da cultura científica, capazes de articular conhecimentos integralmente, que deve torna-los usuários conscientes e autônomos no uso da ferramenta escrita, etc, etc, etc...

Como vimos, não são poucas as nossas obrigações como professores. Porém apesar da lista enorme de tarefas, não é claro para este sujeito – o professor - o seu verdadeiro campo de estudos, quando o assunto é Alfabetização e Letramento, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Desta forma, cabe aqui discutir como este campo – da Alfabetização e Letramento – não é bem definido nem nos campos da Pedagogia, nem muito menos no da Linguística.

Já sabemos, que são poucas as disciplinas destinadas a este tema tanto no curso de Pedagogia, quanto no de Letras, fato este que acarreta em professores, academicamente formados, mas com pouco conhecimento sobre todo o processo.

Alguns aspectos que ainda discutiremos neste trabalho, no que diz respeito à intencionalidade educativa nas atividades de Educação Infantil, principalmente sobre a contribuição do jogo para o campo da Alfabetização e Letramento em suas três dimensões (construção da escrita – Alfabetização, formação do sujeito produtor de textos e formação do leitor), são discussões típicas deste campo, que não são claras aos agentes do processo, os professores. Este fator vem colaborando com a concepção de que o custo na construção da escrita seja, indiscriminadamente, associado à distúrbios de aprendizagem, por um total desconhecimento das especificidades do processo de Alfabetização.

O espaço escolar, principalmente o da sala de aula, é o lugar onde se desenvolve o conhecimento e a integração social e cultural. Para algumas crianças, principalmente as das camadas mais pobres da população, este pode ser o único lugar onde isso ocorre. Desta forma, vivemos, atualmente nas escolas, um enorme paradoxo: as políticas públicas exigem educação de qualidade, vinculada à aprendizagem da língua culta, e, ao mesmo tempo, a escola precisa acolher o aluno, pertencente das classes populares, com sua língua materna.

No entanto, a Academia e as escolas de formação de professores precisam decidir qual caminho tomar e qual professor formar, neste paradoxo: aquele que trabalha a favor e busca,

exclusivamente, a língua culta, excluindo as outras formas de pensamento. Ou aquele que leva os alunos a se alfabetizarem a partir de sua língua materna e os conduz ao Letramento.

Parece-nos sensato que a segunda opção - aquele que leva os alunos a se alfabetizarem a partir de sua língua materna e os conduz ao Letramento – é a mais coerente. Para tanto, o professor deverá ser um mediador entre a relação dos sujeitos com a cultura científica. Logo, o professor é em sua concepção, um agente da Educação Inclusiva.

Compreender a língua escrita como fenômeno intimamente ligado à possibilidade de inclusão social é mais de que uma opção teórica, mas sim uma opção político/ideológica que considera que o papel da escola é preparar o aluno para pensar cientificamente, quando lhe for necessário. Desta forma, a função do Letramento seria introduzir os indivíduos nas práticas de certos códigos que podem estar, ou não, impregnados com a cultura escrita. No entanto, torná-lo membro da cultura científica, deverá ser uma opção do sujeito e não uma imposição social e escolar, já que a exclusão e algumas vezes, o sentimento de auto-exclusão, se materializa no interior das tentativas goradas de interação com as práticas científicas de construção de conhecimentos.

Logo, o desafio da Educação Inclusiva é, justamente, dar a possibilidade aos alunos de transitarem entre suas formas de pensamento (narrativo ou científico), sem que haja uma violência cultural por parte da escola, que legitima apenas uma forma de pensar.

Porém, sem qualquer inocência prática ou conceitual, nos fica claro que se o sujeito não souber transitar entre a forma de pensamento, ainda legitimada pelas práticas educativas e pela cultura dominante, será sim, vítima de exclusão e jamais será aceito como um membro da cultura científica. Cabe ressaltar que sabemos bem que a afirmação anterior abre muitos precedentes para novas discussões como, por exemplo, o descompasso entre escola e modos de organização social, a nova forma de circulação de conhecimento ou ainda, sobre a concepção de subjetividade subjacente às práticas escolares. Desta forma, caberia aqui uma discussão muito mais detalhada sobre a anacronicidade da escola. No entanto, neste artigo nos disponibilizamos a discutir outras questões, por tanto, nos resumimos, conscientes do risco, em apenas dizer que é inimaginável – considerando o processo histórico e social que experimentamos – pensar hoje em uma sociedade sem escola.

Considerando todos os aspectos já ditos anteriormente, nos fica claro o fato de que o maior papel da educação infantil é, justamente, tornar claro para a criança em idade pré-escolar a necessidade social da escrita para que esta se submeta a sua arbitrariedade. Uma vez

que, “(...) a fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita.” (Vygotsky, 2009, p 64)

Para crianças pequenas, os conhecimentos adquiridos a partir de interações, terão uma garantia maior de constituírem-se de forma mais eficiente. Além disso, quando este conhecimento, a partir da interação, levam em consideração uma dimensão lúdica, onde aspectos afetivos e cognitivos são considerados, têm um valor especial para a criança.

3. ALGUMAS POSSIBILIDADES: O JOGO E A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIAS PARA O LETRAMENTO

Todos nós, educadores, sabemos que a Alfabetização é um dos principais desafios da educação básica. No entanto como o campo do Letramento não é claramente especificado na Educação Infantil, temos visto situações, antes típicas da primeira etapa do Ensino fundamental, como fracasso escolar, serem antecipadas aos níveis pré- escolares.

Assim, neste trabalho, propomos um conceito mais amplo de Letramento, que se aplique a Educação Infantil, considerando-se as suas especificidades e necessidades peculiares, desta etapa da Educação Básica

Vários estudos apontam para o fato do processo de Letramento ser anterior à entrada da criança na escola, como nos diz Ferreiro (1985, p.9):

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto.

No entanto, tal pressuposição, leva, muitas vezes, os professores a acreditarem que subjacentes às práticas de Letramento, encontra-se a necessidade de promover a Alfabetização, seja através do processo específico de construção da escrita, seja através das chamadas atividades preparatórias. Este fato tem levado creches e escolas de Educação Infantil a adotarem, em seus espaços, práticas de alfabetização, propriamente ditas, típicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre

como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que articulem, mas não antecipem, os processos de Alfabetização.

Devemos ressaltar que, pelo fato do campo do Letramento não ser muito bem definido na Educação Infantil, existe uma linha extremamente tênue entre, de um lado, antecipar o processo e, de outro, negá-lo. As escolas têm se posicionado nas extremidades do processo: ou antecipam as práticas (esta é a posição da maioria) ou simplesmente, ignoram totalmente tudo o que diz respeito às práticas letradas da cultura escrita, como se esta não fizesse parte das práticas culturais de nossa sociedade. No entanto, é papel da Educação Infantil despertar o interesse das crianças em práticas escritas, para que esta se torne um instrumento, significativo de linguagem. Logo é, definitivamente, dever deste segmento iniciar o processo de Letramento, entendido aqui na perspectiva de Senna (2003, p 15):

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas.

A Educação Infantil, desta maneira, é a primeira responsável por inserir os sujeitos em práticas culturais cartesianas, já que a escola constitui o espaço em que os elementos da cultura científica são experienciados, especialmente em sociedades de cultura oral - como no Brasil – em que práticas culturais cartesianas não se revelam cotidianamente.

Assim, a Educação, em especial a Educação Infantil, encontra-se diante de um grande desafio: como introduzir crianças pequenas em práticas científicas, aceitas pela cultura dominante, sem antecipar a Alfabetização e, conseqüentemente, o estigma do fracasso escolar?

Diante deste desafio, nos propomos a discutir a seleção de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, levando-as ao Letramento, sem desrespeitar as características de sua faixa etária e sem antecipar os processos de Alfabetização.

Para contribuir sobre este assunto, crucial da Educação Infantil, traremos a dimensão de dois teóricos, que muito nos ajudam a pensar questões referentes à aprendizagem, principalmente no que diz respeito a crianças pequenas: Piaget e Vygotsky.

Ambos os autores, Piaget e Vygotsky, defendem o jogo e a brincadeira como prerrogativa máxima para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em idade pré-escolar. Assim, traremos

essas duas contribuições para (re)pensarmos como o jogo e a brincadeira podem contribuir com o desenvolvimento das diferentes linguagens, em um caráter interdisciplinar de habilidades que permitam aos sujeitos uma representação de mundo, integrada ao pensamento científico, portanto que levem-no ao Letramento.

Para Piaget, o jogo é crucial para o desenvolvimento da criança e, quanto menos idade esta tiver, mais crucial é o jogo. A palavra “jogo”, para Piaget, pode ser usada em dois sentidos. Um sentido mais amplo em contraste com a palavra “trabalho”. Como, por exemplo (Piaget, apud Kamii, 1991):

(...) nas classes infantis de um ativo colégio, cada tipo de transição espontânea pode ser observada entre jogo e trabalho.

(...) jogo sempre foi considerado, na educação tradicional, como um tipo de perda de tempo mental, deixando as crianças fora de seu trabalho de casa.

E em sentido mais restrito, quando se refere a uma atividade caracterizada pela primazia da assimilação sobre a acomodação, no qual a criança distorce um objeto ou acontecimento para seu próprio prazer (Kamii, 1991, p. 18). Para Kamii, uma implicação educacional que poderíamos extrair das concepções de Piaget, “*é que o jogo deveria ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajariam o uso da inteligência e da iniciativa*”. (Id. Ibidem)

Assim, o jogo é a maneira como a criança interage com o mundo e a maneira mais eficiente, portanto, segundo Piaget, de como os educadores podem estimulá-las intelectualmente. Desta forma, muitos papéis que as crianças experimentam cotidianamente, através dos jogos, em seu sentido amplo e restrito, podem ser atividades direcionadas ao Letramento.

Sabemos que há uma ausência de traços de escrita nas atividades cotidianas do brasileiro, de uma forma geral. Logo, a criança, que já percebe - mesmo que de maneira intuitiva - os traços de sua cultura, não se identifica como sujeito social das práticas letradas. Logo, um dos caminhos sugeridos, seria o jogo, principalmente o simbólico, para que compreenda a função social da escrita.

A intencionalidade do professor, neste momento, é de extrema importância. É o adulto quem deverá estar atento para a criação de propostas e espaços lúdicos definidos e equipados com materiais de apoio, que darão suporte à brincadeira. Serão estes espaços e materiais que irão fomentar o jogo com os papéis sociais e, desta forma, darão funcionalidade às práticas de cultura escrita.

Brincadeiras como supermercado, restaurante ou correios, onde as crianças possam fazer listas de compras, “ler” os rótulos, organizar um cardápio, fazer um pedido para o garçom, anotar o pedido, escrever uma carta, “ler” o remetente e o destinatário da carta, dentre muitas outras, podem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, servindo como um instrumento que ajude as crianças na compreensão da função social da escrita. Este é o primeiro e mais importante aspecto no que diz respeito ao despertar da criança para práticas letradas, já que partem da necessidade que o indivíduo demonstra em interagir com o jogo.

Considerando o conceito de “jogo” mais restrito de Piaget, no qual a criança distorce um objeto ou acontecimento para seu próprio prazer, também podemos considerar a dimensão dos jogos de linguagem como propiciadores do Letramento.

Observe-se, de antemão, que jogos são experiências interdisciplinares. Logo, no campo do Letramento, despertam simultaneamente não só a construção da escrita, ou seja, a Alfabetização propriamente dita, mas também os campos da formação do leitor e na formação dos sujeitos formadores de textos.

Atividades com histórias, sejam contos clássicos ou modernos, têm um papel de destaque, na Educação Infantil. Ao ouvir, contar, recontar, recitar trechos ou representar, as crianças adquirem uma compreensão de diversos aspectos da literatura. Destacamos dentre os muitos aspectos a ampliação do repertório linguístico, a atribuição de significado, a formação do leitor, a diferenciação entre língua oral e escrita e o raciocínio temporal.

Ao ouvirem histórias, as crianças são confrontadas com palavras que, muitas vezes, não fazem parte do seu dia a dia. Com isso, após muito ouvirem a mesma história (elas nunca se cansam!) passam a fazer o uso espontâneo de seus textos. Em um primeiro momento, nos parece que as palavras são usadas indiscriminadamente e fora dos contextos. No entanto, aos poucos, vão compreendendo seus usos e atribuindo sentido. Desta forma, conforme vão buscando novas palavras nos textos das histórias vão ampliando o seu repertório linguístico.

No meio acadêmico, no que concerne a área de Alfabetização e Letramento, um dos conceitos que mais geram discussões é o de analfabeto funcional. Muito se diverge sobre quais as habilidades estariam envolvidas no processo de Alfabetização propriamente dito. No entanto, neste trabalho, não nos cabe discutir tais divergências conceituais. O que sabemos é que para se obter destaque como bom leitor e escritor, uma das habilidades envolvidas é atribuição de sentidos e significados ao texto. Assim, consideramos que esta pode ser uma dimensão trabalhada com crianças pequenas a partir dos jogos de linguagem.

Ao trabalharmos histórias com as crianças, em um primeiro momento as questões levantadas podem ser apenas repetições de trechos. No entanto, com as subsequentes leituras e, à medida que as crianças assumem controle de suas interações, as considerações sobre os textos já não são mais simples repetições. Passam a variações que permitem flexibilizações dentro de um contexto e, assim, despertam a plurissignificação do texto, geram atribuições de significado e sentidos para os que estão indagando os assuntos. Essas são contribuições para a formação do leitor e do sujeito formador de texto. No entanto, além disso, não podemos esquecer o fato de que ao contar histórias para os alunos, ao brincar de narrar, os sujeitos, que estão ouvindo estas histórias, passam a atribuir um sentido funcional à escrita alfabética, ou seja, um valor objetivo àquela tarefa. Compreender a função da escrita e despertar na criança, que até então não vê qualquer sentido naquele código, o desejo de compreender o que existe “por trás” do texto, e que isto será interessante para a sua vida, é o objetivo mais importante na Educação Infantil no campo do Letramento.

A diferenciação entre língua oral e língua escrita é também um enfoque necessário para o processo de Letramento. Já sabemos que na fala, muitos fatores influenciam a comunicação, como sinais, gestos, expressões corporais, contextos, etc. No entanto, tais fatores extracomunicativos não têm a possibilidade de estarem presentes na escrita e esta precisa dar conta de todos esses fatores para estar completa. Logo, através de contato com textos escritos as crianças vão percebendo o ritmo diferenciado e as peculiaridades da escrita, que muito se diferenciam da fala. É de extrema importância o papel do professor, como mediador deste processo. Uma vez que este, como representante a cultura escrita, poderá servir como modelo de escritor e leitor para seus alunos. Atividades como recontos de histórias, onde os alunos oralmente ditam o relato e o professor serve como escriba do processo, podem ser um bom momento em que este poderá sinalizar as modificações necessárias para a transição da língua oral para a língua escrita. Desta forma, este aspecto estará contribuindo para a Alfabetização, uma vez que o sujeito compreenderá que fala e escrita são códigos distintos e, conseqüentemente, para a formação, futura, do sujeito produtor de textos.

Os contos clássicos, muito utilizados com crianças em idade regular de Educação Infantil, têm uma característica notável, que nos ajudará a pensar novas questões sobre o pensamento científico: a ideia de início, meio e fim bem marcadas. Geralmente começam da mesma forma, como o famoso “era uma vez...”, passam por um ápice e finalizam com um

“felizes para sempre...”. Esta noção bem marcada de tempo é uma boa referência para crianças pequenas que ainda estão construindo as relações do raciocínio temporal. Para Piaget (2002, p. 327) “(...) no pensamento científico, qualquer relação de causalidade supõe uma relação temporal”. Logo, quando a criança estiver em seu processo de Letramento e de Alfabetização, é necessário que estas questões de causalidade temporal já tenham sido exploradas em outras ordens, como a oral a partir de histórias, por exemplo. Assim, pensar na perspectiva da causalidade e da relação temporal, ao trabalhar com contos clássicos, abarca-se as três dimensões do Letramento, a construção da escrita, a formação do leitor e também a formação dos sujeitos produtores de texto.

Cabe ressaltar que, com as atividades propostas, não temos a expectativa de resolver as dificuldades da criança pequena em relação ao tempo. É-nos bem claro, que relações de causalidade e temporalidade são construídas a longo prazo¹.

Um outro autor, que também muito nos ajuda a pensar as questões relacionadas à brincadeira e aprendizagem é Lev Vygotsky, já que, em todos os casos aqui apresentados, tentamos deixar claro para o leitor que a atividade lúdica deve preponderar. Desta forma, assim como Vygotsky, acreditamos que a brincadeira deve ser a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. (VIGOTSKI, 2008)

Ao relacionar a dimensão lúdica, à função da escrita, dois aspectos devem ser destacados: o primeiro diz respeito às regras e o segundo a abstração.

Ao aceitar submeter-se às regras da brincadeira e do jogo, a criança começa a se compreender como parte integrante de um conjunto de sociedade estatutária. Passa a entender o seu papel ativo no todo. A brincadeira propicia-lhe a oportunidade de admitir as regras de comportamento.

Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras. (Ibid)

¹ Para um maior aprofundamento sobre este assunto, ler Piaget (2002).

A criança passa a ver o mundo como um lugar que possui significados e sentidos, que vão além de seus próprios e de seus desejos pessoais. Submetendo-se às regras coletivas, as crianças aceitam negociar aquilo que desejam. Sendo assim, a submissão à regra e a aceitação de não agir por impulso imediato é o caminho para a satisfação máxima na brincadeira.

Esse princípio de aceitação das regras públicas é de extrema importância no que concerne a Alfabetização, já que, a criança se vê obrigada a submeter-se a um mecanismo arbitrário e não natural de comunicação. Não existem duas línguas escritas. Existe apenas uma, que vale para todos, independentemente de sotaques, culturas ou regras regionais. Logo, o que seria a Alfabetização, senão uma submissão às regras estatutárias da sociedade letrada na cultura escrita?

O desafio do professor está, justamente, em sua função de despertar este caráter de satisfação da criança, que já existe na brincadeira, e que faz com ela se submeta às suas regras, também no que diz respeito à escrita, para que também aceite se submeter às regras do código escrito.

O segundo aspecto que associa a função da brincadeira com as funções da escrita está relacionado com a abstração. Na brincadeira da criança, em idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. É o primeiro momento da criança, onde o que representa simbolicamente não é necessariamente o que vê.

Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto.

(...) essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. (Ibid)

Tal como a leitura, a escrita é uma prática meramente individual, logo a criança deve compreender que a função da comunicação escrita é integralmente artificial, uma vez que o interlocutor é um sujeito abstrato. No entanto, sabemos que a abstração não é uma competência típica dos indivíduos menores de 6 anos², assim separar a ideia do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. Desta forma, a brincadeira se mostra como uma

² Para maior aprofundamento sobre este assunto, procurar os estudos de Piaget, no que diz respeito ao período simbólico.

forma interessante para iniciar esta transição, já que na idade escolar, a brincadeira é a via mais afetiva, através da qual o sujeito entra em contato com a realidade.

Desta forma, o papel do educador é organizar as tarefas de aprendizagem, permeadas por jogos e brincadeiras, possibilitando que as crianças as experimentem e, aplicando os conceitos às tarefas práticas, aprendam a compreender como usá-los para seus próprios fins.

Sendo assim, considerando todos os fatores discutidos neste trabalho, que ajudariam a pensar em atividades que propiciariam o processo de Alfabetização/ Letramento, estimulados a partir de atividades integradas aos momentos de jogo e brincadeira, com fins organizacionais, podemos enumerar sete aspectos necessários para o desenvolvimento destas áreas e seus impactos dos três domínios já citados:

- (a) Função social da escrita: construção da escrita, formação do sujeito produtor de textos e formação do leitor;
- (b) Submissão às regras arbitrárias da escrita: construção da escrita e formação do sujeito produtor de textos;
- (c) Abstração do leitor potencial: construção da escrita e formação do sujeito produtor de textos;
- (d) Ampliação do repertório linguístico: formação do sujeito produtor de textos e formação do leitor;
- (e) Atribuição de significado: construção da escrita e formação do leitor;
- (f) Distinção entre língua oral e língua escrita: Construção da escrita, formação do sujeito produtor de textos e formação do leitor;
- (g) Atribuição da relação de causalidade temporal: Construção da escrita, formação do sujeito produtor de textos e formação do leitor.

Pode acontecer que ao chegar ao final desta seção, o professor, ainda, fique preocupado com a questão dos conteúdos a serem trabalhados. Podemos garantir que todos eles estão sendo abarcados nas atividades sugeridas, de forma interdisciplinar e de maneira lúdica, desenvolvendo integralmente os indivíduos, com as características do pensamento científico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já é bem sabido por toda comunidade, seja acadêmica ou não, que a experiência brasileira de educação escolar, ainda colhe enormes fracassos no que concerne a Educação

Inclusiva. Já chegamos ao Século XXI, e ainda somos incapazes de assegurar a todos cidadãos plena apropriação da língua escrita enquanto instrumento de integração social.

Considerando todos os aspectos já ditos anteriormente, nos fica claro o fato de que o maior papel da educação infantil é, justamente, tornar claro para a criança em idade pré-escolar a necessidade social da escrita para que esta se submeta a sua arbitrariedade. Uma vez que, “(...) a fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita.” (Vygotsky, 2009, p 64)

Para crianças pequenas, os conhecimentos adquiridos a partir de interações, como jogos e brincadeiras, terão uma garantia maior de constituírem-se de forma mais eficiente. Além disso, quando este conhecimento, a partir da interação, levam em consideração uma dimensão lúdica, onde aspectos afetivos e cognitivos são considerados, têm um valor especial para a criança.

Logo, concluímos que, essa escola, ainda muito necessária nos dias atuais, deverá ter uma preocupação especial com a inclusão dos sujeitos de cultura oral nas práticas sociais dominadas pela cultura científica.

Referências bibliográficas:

Ferreiro, Emília. Apresentação da linguagem e o processo de alfabetização. In: Cadernos de Pesquisa, n.52, p.9, 1985. Apud FILHO, G.A.J. A educação do educador: a Pedagogia respondendo às paixões. In. Oliveira, Z.M.R. (Org). *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Kamii, Constance. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Oliveira, Z.M.R. (Org). *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Piaget, Jean. *A construção do Real na criança*. 3ª ed. Editora ática, 2002.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Senna, L.A.G. *O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento*. In: Educação e Linguagem. São José dos Campos, 2003.

_____. *Letramento: Princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

Senna, L.A.G.; Godoy, Elena. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibpx, 2011.

Vigotski, Lev S. *A formação social da mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____ *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____ *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. In. *Revista Virtual GIS*. Coppe/ UFRJ, 2008.

_____ *Imaginação e criação na infância; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka*. São Paulo: Ática, 2009.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
UEM-Paraná-Brasil
mangelicaofl@ibest.com.br

Eixo 1 – Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre alfabetização e letramento. Para sua consecução refletimos sobre as funções da educação infantil brasileira e os conceitos de alfabetização e letramento. A análise dos dados teóricos e empíricos permitiu-nos inferir sobre os cursos de formação de professores.

Palavras-chave: educação infantil, alfabetização, letramento.

Abstract

This article presents the results of a research on how children's education understand the theoretical and methodological guidelines provided by the bibliographic production facing this level of education on the learning of writing. To reflect on their achievement functions brazilian children's education and the concepts of reading-writing and literacy. Analysis of theoretical and empirical data allowed us to infer about teacher's training.

Key-words: children's education, reading-writing, literacy.

Introdução

Neste artigo apresentamos, sinteticamente, os resultados de uma pesquisa que objetivou “investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento” (LUCAS, 2009).

A dificuldade encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão nos últimos 40 anos, constitui-se no problema desta pesquisa, motivada pela necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar o trabalho das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia

da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em instituições de educação infantil.

O recorte temporal – final da década de 1970 até 2005 – foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas nas duas áreas envolvidas nessa investigação. Para a educação infantil, esse período foi marcado por lutas em prol de um trabalho de caráter pedagógico, envolvendo o cuidar e o educar. Na área da alfabetização e do letramento, buscou-se nesse período explicações e soluções para o problema do fracasso de nossas escolas em ensinar as crianças a ler e escrever e fazer uso dessas habilidades na vida cotidiana. As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fizeram parte do processo de democratização da educação brasileira.

Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento, aqui entendidos, respectivamente, como processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever e estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. A relação existente entre essas temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas: processo de democratização da educação brasileira.

Então, para a sua consecução, refletimos sobre os seguintes aspectos: as funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas quatro décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil que discute tais conceitos. Tais reflexões fundamentaram a análise das funções conferidas à educação infantil por 14 professoras que atuam em três centros municipais de educação infantil, suas concepções de alfabetização e letramento a partir de conceitos elaborados oralmente e do relato de suas práticas pedagógicas.

Concluimos ser também papel da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão, em função do nível de escolarização dos sujeitos da pesquisa, nos transportou para a necessidade de repensar a formação de inicial e continuada de professores para atuarem na educação infantil.

1. Funções da educação infantil brasileira: aspectos históricos e legais

As reflexões sobre as funções da educação infantil brasileira ao longo das últimas três décadas, a partir de documentos que fazem parte de nossa legislação educacional e de alguns de seus intérpretes, revelaram que a trajetória desse nível de ensino em busca da tão almejada função pedagógica é rica em particulares.

Tomando por base a periodização feita por Rosemberg (2003), constatamos que, de meados da década de 1970 até meados da década de 1980, a educação das crianças pequenas recebeu uma forte marca compensatória, quando influenciada muito mais pelo ideário divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pautado na teoria da privação cultural, do que por investimento financeiro oriundo destas agências multilaterais. Tal influência conferiu a educação infantil uma função preparatória, por meio de programas de educação pré-escolar, que tinham como função prever e compensar *déficits* cognitivos, nutricionais e afetivos das crianças oriundas das camadas mais pobres da população, preparando-as para a próxima fase de escolarização.

Muitas críticas foram desferidas a esses programas, as quais foram incorporadas pelos órgãos por eles responsáveis, conferindo-lhes outras finalidades, como promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, afirmam Abramovay e Kramer (1984). Com essa função, a educação infantil, ao respeitar as características físicas e psicológicas de cada criança de acordo com sua idade, cultura e origem social, estaria contribuindo para superar os problemas sociais e educacionais evidenciados, naquele momento, pelos altos índices de evasão e repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série do então 1º grau. Segundo as autoras referidas, tratava-se do esvaziamento da função da educação infantil, que, forjada nesses moldes, teria “objetivos em si mesma”, não carecendo de trabalho sistematizado e intencional, de profissionais com formação adequada, de locais previamente planejados e organizados e de materiais pedagógicos.

Verificamos que o segundo período da história da educação infantil brasileira contemporânea, conforme periodização feita por Rosemberg (2003), foi marcado por intensa participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança. Segundo Barreto (1995), a mobilização se deu em torno da defesa de uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos em oposição às concepções essencialmente assistencialistas e preparatórias que, até então, caracterizavam o atendimento

às crianças pequenas. O texto constitucional as reconheceu como cidadãs, ao conferir-lhes, entre outros, o direito de serem atendidas em creches e pré-escolas e o dever de o Estado garantir tal atendimento.

Em sintonia com esse movimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reforçou o compromisso do Estado para com a educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos e, para especificar esse direito e reforçar a necessidade de afastar a educação infantil do modelo característico do período anterior, em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) definiu como finalidade desse nível de ensino proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças, ampliando suas experiências e promovendo conhecimento, o que exige cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

No entanto, durante a década de 1990, houve a substituição de um modelo de Estado que organizava e provia com recursos públicos as políticas sociais por outro que enfatizava a eficiência, a redução da máquina administrativa, o aumento da participação da iniciativa privada no mercado. Foi marcante nesse momento a influência do Banco Mundial, principal característica do terceiro período da história da educação infantil brasileira contemporânea, conforme Rosemberg (2003). As assessorias e os empréstimos voltados para a educação infantil como forma de antecipar a escolarização e prevenir o fracasso escolar significou a retomada de programas com pouco investimento público, voltados para crianças pobres.

A atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) foi aprovada nesse cenário político. Ela reitera o dever do Estado para com a educação infantil e a incorpora aos sistemas de ensino, concebendo-a como primeiro nível da educação básica. Além disso, esta lei reforça a finalidade da educação infantil, já expressa na PNEI, reconhecendo-a como complementar à ação da família e da comunidade e voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Para regulamentar os dispositivos legais presentes na LDB referentes à educação infantil, foram elaborados dois documentos: o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI). Ambos foram produzidos no mesmo contexto – reformas educacionais da década de 1990 –, mas por processos distintos e instâncias diferentes. O RCNEI foi produzido pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) em um processo bastante conturbado. Conforme Cerizara (2002), este documento recebeu muitas críticas,

principalmente no que diz respeito à função da educação infantil: apesar de considerar o cuidar como parte do educar, o RCNEI apresenta importantes aspectos da educação de crianças – brincar, interação, aprendizagens orientadas, higiene, alimentação – de forma separada, desconsiderando o caráter de complementariedade concernente a essas duas dimensões da educação infantil. Já as DCNEI é um documento produzido pelo Conselho Nacional de Educação, contando com a participação de segmentos responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos, e reforça as finalidades atribuídas pela LDB a esse nível de ensino em relação às práticas de educação e cuidados que integram os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), embora influenciado pelas políticas do Banco Mundial, foi um documento a longo tempo almejado por diversos setores da sociedade, devido à sua importância para a definição dos rumos da educação brasileira. Para a educação infantil, o PNE apresenta um conjunto de 26 metas. Dentre elas, a mais criticada diz respeito ao estabelecimento de funções e metas de cobertura diferentes para creches e pré-escolas, o que favorece a cisão entre esses dois tipos de instituição e, em última instância, entre o cuidar e o educar.

Afirmamos, por fim, que a história da educação infantil brasileira contemporânea, considerando-se suas finalidades, pode ser resumida pelo movimento de busca da superação das funções assistencialista e preparatória em direção a uma educação infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança, pautada na indissociabilidade entre os atos de cuidar e educar. Constatamos que tal história guarda relação com a história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, ao discutirmos sobre alfabetização e letramento, como demonstraremos a seguir.

2. Alfabetização e letramento: dois conceitos, uma história

O estudo da relação entre os processos de alfabetização e letramento revela, entre outras questões, os problemas e as dificuldades que, nas últimas quatro décadas, nossas escolas enfrentaram – e continuam enfrentando – para ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e fazer uso adequado dessas habilidades em práticas sociais. Nessa história é possível localizar dois movimentos: um de *redefinição do conceito de alfabetização* e outro de *diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento* (LUCAS, 2009).

Redefinir o conceito de alfabetização tornou-se necessidade no início da década de

1980, quando “os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau” (MORTATTI, 2004, p. 70). Muito se discutiu sobre as causas desse fracasso e soluções foram buscadas para esses problemas. Pesquisas do tipo estado da arte constataram que houve, a partir desse período, um aumento considerável de pesquisas sobre alfabetização, detectando-se, entre outras questões, uma mudança de perspectiva (SOARES; MACIEL, 2000).

Nesse momento, adentraram as portas das escolas as contribuições da perspectiva construtivista, representada pelas pesquisas de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da escrita, e iniciaram estudos acerca de um novo fenômeno - o letramento.

Consideramos as contribuições da perspectiva construtivista para a redefinição do conceito de alfabetização de fundamental importância, uma vez que promoveu críticas a forma como a escrita era apresentada à criança que enfatizava a associação entre letras e sons, transformando-a em um recurso meramente escolar. Essa perspectiva concebe a alfabetização como um processo por meio do qual a criança constrói ativamente a escrita através de interações com o objeto de estudo. Desta forma, contribuiu para o rompimento com as teorias subjacentes aos chamados “métodos tradicionais de alfabetização” e revolucionou a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Concordamos com Soares (2004) que esse momento de repensar a forma como nossas escolas estavam ensinando as crianças em início de processo de escolarização a ler e escrever corresponde ao *movimento de redefinição do conceito de alfabetização*. A alfabetização passou a ser concebida em sentido amplo, pois Emília Ferreiro e Ana Teberosky aliaram ao princípio da teoria piagetiana de que a criança é um sujeito epistêmico, a concepção de linguagem escrita enquanto representação para interpretar a evolução dos conceitos elaborados por ela sobre a natureza do sistema de escrita.

Salientamos que a perspectiva construtivista, por ter sido à época largamente difundida, apesar da ausência de conhecimento aprofundado por parte significativa de seus difusores, e por ter subsidiado parte significativa da produção bibliográfica sobre alfabetização e de propostas pedagógicas, conduziu, segundo Azenha (2006), a falsas inferências e equívocos por parte dos professores alfabetizadores. Essa situação provocou a tendência de fundir os conceitos de alfabetização e de letramento ou de considerá-los substitutos um do outro, diz Soares (2004). Para ela, o conceito de alfabetização, de certa

forma, foi suplantado pelo de letramento, o que equivale dizer que, na prática pedagógica, a relação com o objeto de estudo, por meio do contato com material escrito em situações reais de uso, foi priorizada em detrimento de técnicas e de conhecimentos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras: o conceito de alfabetização tornou-se tão amplo que incorporou o letramento, obscurecendo-se.

Esclarecemos que as formulações para o conceito de letramento o designam como algo que ultrapassa o processo de alfabetização. Mais do que ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano tornou-se uma necessidade inquestionável (SOARES, 1998). A origem e os significados do termo letramento, a forma como estudiosos e pesquisadores envolvidos com a questão o utilizam, suas dimensões e seus modelos, demonstram que ele é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição precisa e universal.

Contudo, há que se destacar, com base nas reflexões de Soares (1998, 2004) a relação existente entre alfabetização e letramento. A necessidade de reconhecer e destacar as especificidades desses processos e a relação de indissociabilidade que há entre eles, tornou-se uma necessidade, diante das críticas dirigidas ao movimento de redefinição do conceito de alfabetização, que não produziu os resultados esperados: as crianças continuaram sem aprender a ler e escrever, mas foram promovidas de uma série ou ciclo a outro.

Diante desses fatos, iniciou-se outro movimento que buscava recuperar e distinguir os conceitos de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, considerá-los indissociáveis. Pautando-nos em Soares (2004), o denominamos como *movimento de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento*, por meio do qual defendemos a manutenção dos dois termos, uma vez que se referem a processos de natureza distinta, envolvem aprendizagens diferenciadas e requerem procedimentos de ensino também diferenciados, apesar de se inter-relacionarem (LUCAS, 2009).

De acordo com essa forma de conceber os dois processos, é necessário, como propõem Soares (2004) *alfabetizar letrando*. Contudo, isso só é possível a partir do reconhecimento da relação de indissociabilidade e de interdependência entre os processos de alfabetização e letramento e da concomitante distinção entre ambos. A nosso ver, esta é uma condição que possibilita recuperar a intencionalidade da prática pedagógica para com esses dois processos, perdida nas últimas décadas.

3. Educação infantil, alfabetização e letramento: análise da produção bibliográfica

Os dois movimentos aos quais nos referimos anteriormente produziram reflexos na produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil. A necessidade de rever a forma de conceber a alfabetização marcou parte significativa dos trinta textos selecionados, publicados entre 1980 e 2005. Embasados principalmente na perspectiva construtivista, os autores desses textos afirmam que a alfabetização é um processo que envolve, além da aprendizagem do código, o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola, desde que exposta a manifestações de leitura e escrita. Tais autores conferem um sentido amplo à alfabetização, em conformidade com o movimento de redefinição desse conceito. Por ser o letramento um fenômeno recente, apesar do crescimento de estudos e pesquisas na área, poucos autores dos textos selecionados o conceituam. Esses autores, em comum, definem letramento como inserção do sujeito no mundo da cultura escrita.

A relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento foi confirmada pela produção bibliográfica analisada. Dependendo do modo como tais processos foram conceituados ou criticados pelos autores dos textos analisados, considerou-se função ou não da educação infantil alfabetizar e/ou letrar, como sinteticamente apresentaremos a seguir:

- *Alfabetização como aprendizagem de um código:* com base em críticas elaboradas por Góes (1984), Kramer e Abramovay (1985), Souza (1989b), Rego (1992), Sampaio (1993), Abramowicz, Wajskop (1999) concluímos que se concebermos a alfabetização como aprendizagem de um código, semelhante ao momento em que predominava o uso de métodos sintéticos e analíticos para alfabetizar, caberia à educação infantil realizar exercícios de coordenação motora, de acuidade auditiva e visual, de orientação espacial e temporal, de copiar e juntar letras e sílabas, ou seja, garantir a prontidão das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, que ocorreria somente no nível posterior de escolaridade. Neste caso, estaríamos nos referindo a uma educação infantil com função preparatória, compromissada com o conceito de prontidão, objetivando minimizar dificuldades de aprendizagem e problemas de repetência e evasão escolar.
- *Alfabetização em sentido amplo e contínuo:* a forma de conceber o processo de alfabetização e a função conferida à educação infantil por parte significativa dos textos publicados na década de 1980 e início da de 1990, de autoria de estudiosos como Kramer,

Abramovay (1985); Maluf (1987), Souza (1989b), Rego (1992), Sampaio (1993), Ávila (1995), Abramovicz, Wajskop (1999), é característica do debate instaurado no momento em que se redefinia tal conceito e lutava-se por uma educação infantil com função pedagógica. Como compreendem alfabetização em sentido amplo e contínuo, tais autores consideram que a educação infantil poderia contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, à medida que promovesse o contato com material escrito, priorizando o seu sentido social. Nessas condições, privilegiou-se a imersão no mundo da escrita e delegou-se o início da sistematização necessária à apreensão do sistema de escrita para o nível posterior de escolaridade.

- *Alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes*: verificamos que são recentes os textos voltados para a educação infantil que fazem referência, concomitantemente, aos conceitos de alfabetização e letramento, tendo sido todos publicados a partir de 2001. Eles são reflexos do movimento que reconhece alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes, mas que busca diferenciá-los. Contudo, seus autores posicionam-se de forma diferente em relação à função da educação infantil. Para Junqueira Filho (2001) e Ostetto (2004), há lugar na educação infantil para a linguagem escrita, pois a concebem como um instrumento cultural, porém deve-se primar pelo letramento e preocupar-se com a alfabetização somente se as crianças derem indícios de interesse por ela. Para Nicolau (2003), cabe à educação infantil estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo-as em um processo mais amplo – o letramento. Britto (2005) e Faria (2005) consideram que a educação infantil deve assumir o letramento como uma de suas funções, deixando a tarefa de alfabetizar as crianças para o ensino fundamental.

4. Alfabetização e letramento: concepções de professores de educação infantil

Tomando como subsídio nossas reflexões aqui apresentadas, demonstraremos a seguir, com base em princípios da pesquisa qualitativa, nossa análise sobre a forma como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para a educação infantil a respeito dos processos de alfabetização e letramento.

Conforme as orientações fornecidas por Triviños (1987) a respeito da realização de pesquisas qualitativas, recorreremos para execução deste estudo a dois instrumentos: questionário e entrevistas semiestruturadas. Por meio do questionário obtivemos informações

sobre a situação funcional, formação e experiência profissional das 14 professoras que participaram desta investigação, pertencentes à rede pública de um município do noroeste do Paraná-BR que, durante o ano letivo de 2007, atuaram em diferentes centros municipais de educação infantil. Em síntese, os sujeitos dessa pesquisa têm um perfil diferenciado da maioria dos profissionais que atuam na educação infantil pelo Brasil afora. São professoras cuja idade varia entre 23 e 52 anos, que possuem formação em nível superior e, em sua maioria, pós-graduação lato sensu, com considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil, que adquiriram estabilidade no emprego por meio de concurso público e se dedicam exclusivamente ao magistério.

As entrevistas, realizadas individualmente, permitiram conhecer as concepções de alfabetização e letramento dos sujeitos da pesquisa a partir de conceitos elaborados oralmente e do relato de algumas práticas pedagógicas. Trabalhamos com excertos das respostas das 14 professoras entrevistadas com o objetivo de evidenciar as análises realizadas. Aqui apresentamos algumas dessas respostas, pelo limite deste artigo. Para evitar identificação pessoal e, em função da quantidade de sujeitos, optamos por enumerá-los. Então, a primeira professora entrevistada foi chamada de PE-1 (professora entrevistada número 1), a segunda de PE-2 e assim sucessivamente.

Durante as entrevistas, primeiramente indagamos as professoras a respeito das finalidades da educação infantil. Retornamos a essa questão depois de as questionarmos sobre os processos de alfabetização e letramento. Fizemos esse questionamento separadamente, ou seja, primeiro perguntamos-lhes o que compreendem por alfabetização e, depois, por letramento. Essa estratégia nos permitiu verificar se elas relacionam um processo com o outro, sem que fossem estimuladas, pela própria questão, a encontrar diferenças entre eles e a relacioná-los. Por fim, foram estimuladas a relatarem algumas práticas pedagógicas por elas implementadas envolvendo os processos de alfabetização.

Verificamos, com base nos dados empíricos, que os sujeitos desta pesquisa acompanharam, ainda que de forma incipiente, o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, por influência da perspectiva construtivista, o qual passou a ser concebido de forma ampla. Passou-se, então, a diferenciar alfabetização em sentido restrito e em sentido amplo. O primeiro corresponde ao desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar, o segundo, como algo que extrapola a aprendizagem do sistema de escrita, pois envolve a compreensão do significado da escrita, seus fins e funções. Vejamos as respostas da PE-5 e da

PE-7 à pergunta sobre o conceito de alfabetização, pois elas indicam proximidade com essa segunda forma de compreendê-lo, ou seja, como processo que contempla a aprendizagem do código escrito e a imersão no mundo da escrita:

Para mim a alfabetização realmente é a decodificação do símbolo, mas vai além da decodificação do símbolo. É tudo aquilo que você consegue ler sem estar escrito também. (PE-5)

Alfabetização é mais que a criança decodificar códigos. Estar alfabetizada é entender as coisas no todo. Não é só a escrita, não é só a leitura. [...] Eu acho que alfabetização não é só saber ler e escrever. Estar alfabetizada é compreender as coisas que a rodeiam. (PE-7)

Porém, no ideário e na prática dos professores a ampliação do conceito de alfabetização ocorreu distante do conhecimento aprofundado do referencial teórico que a sustentava, gerando respostas que se aproximam de um jargão, ou seja, em uma frase ou expressão que de tão repetida passa, a ter significado em si própria, mas que se examinada profundamente, revela-se oca, tais como as respostas da PE-1 e da PE-3:

*Alfabetizar é mostrar os caminhos para a criança através de tudo, reconhecendo o seu nome, o nome dos amigos...
Alfabetizar é tudo. (PE-1)*

Tudo é uma alfabetização. [...] Eu acho que tudo é um aprendizado e todo aprendizado é uma alfabetização, sem escrita, sem leitura, mas é uma forma de alfabetizar. (PE-3)

Vale destacar que a produção bibliográfica brasileira voltada para a educação infantil que discute o conceito de alfabetização publicada, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990, contribuiu para que tal processo fosse compreendido dessa forma pelas professoras. Longe de ser intencional por parte dos autores, suas explicações e proposições podem ter influenciado essa tendência de as professoras de educação infantil, por desconhecimento ou fruto de formações aligeiradas, terem ampliado de tal forma o conceito de alfabetização, a ponto de afirmarem que “alfabetizar é tudo” ou que “tudo é alfabetização”.

O quadro não se mostrou diferente, em relação ao conceito de letramento. Ao elaborarem suas definições, as professoras entrevistadas demonstraram dúvida e desconhecimento. Todavia, acreditamos que as formulações por elas elaboradas, ao

considerarem alfabetização e letramento como sinônimos e ao confundirem um com o outro, são consequências do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, como demonstramos anteriormente.

Compactuamos com Soares (2004), quando afirma que desconsiderar a necessidade de método para alfabetizar, ignorar que o sistema de escrita constitui-se de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas e crer que o convívio com materiais escritos seja suficiente para alfabetizar – inferências oriundas da perspectiva construtivista – corroboraram para isso. No exame que fizemos sobre as formulações das professoras de educação infantil, constatamos a presença de tais inferências, na medida em que, apesar do nível de formação, para elas a diferença entre um processo e outro se mostrou ainda muito incompreendida, como nos revelam as PE-11 e a PE-14:

*O que é letrar? O que é alfabetizar? **Eu acho que os dois engloba e sai um. Alfabetizar e letrar eu acho que é a criança conhecer o alfabeto, mas saber ler e escrever. Aí eu acho que ele está letrado e alfabetizado.** (PE-11)*

***Eu acho que letramento é diferente de alfabetização. A criança, no letramento, fala e já escreve e alfabetização é quando a gente pede para a criança formular palavrinhas, alguma coisa assim.** (PE-14)*

Reconhecemos, porém, que o movimento de diferenciação entre alfabetização e letramento por envolver esse fenômeno recente, de difícil definição e com pouca produção bibliográfica voltada para a área da educação infantil, adicionada à natureza distinta dos dois processos em questão, torna complexa a relação entre ambos, pois esta é pautada na indissociabilidade e na interdependência.

Quando indagadas a respeito da função da educação infantil sem que os processos de alfabetização e letramento fossem mencionados, as professoras se referiram, de forma geral com considerável desembaraço, ao cuidar e educar. Poderíamos dizer que suas respostas indicam a assimilação do que a legislação mais recente define como função da educação infantil, pois reconhecem seu papel educativo, responsabilizando-se pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das crianças. Contudo, avaliamos que a afinidade com o binômio cuidar-educar não significa compreensão do caráter complementar existente entre eles. Ao contrário, a associação dessa finalidade com outras funções e a superficialidade das respostas indicam que tal expressão foi apropriada pelas professoras sem o entendimento de seu real significado.

Reconhecemos que incorporar essa finalidade à educação das crianças pequenas é uma tarefa árdua, que ocorre de forma lenta, principalmente se considerarmos as marcas deixadas pelas funções assistencialista e preparatória, difíceis de serem suplantadas. Prova disso é que, ao unirem educação infantil, alfabetização e letramento em suas reflexões, o caminho encontrado pelas professoras entrevistadas foi o da preparação para aprendizagens posteriores, como forma de evitar problemas ou dificuldades na continuidade do processo de escolarização. Vejamos o que disse uma das professoras entrevistadas:

Eu sou a favor de trabalhar o processo da alfabetização. Agora, posso dizer que eu sou contra já mandar a criança para a 1ª série alfabetizada. Porque tem que trabalhar dentro da educação infantil os caminhos que vão preparar essa criança para chegar numa 1ª série, ser alfabetizada pela 1ª série. (PE-12)

Comcordamos com a posição de Kramer e Abramovay (1985), ao considerarem a ideia de preparação um dos principais entraves para o estabelecimento de uma educação infantil com função pedagógica. Quando fizeram essa afirmação, as autoras direcionavam suas críticas para o trabalho voltado à aquisição de habilidades motoras e perceptivas, comprometido com o conceito de prontidão, por sua vez, caro aos métodos tradicionais de alfabetização.

Entretanto, a preparação a qual as professoras se referem hoje apresenta características diferentes. Além dos exercícios para desenvolver as habilidades motoras e perceptivas, lembrados por algumas delas, mostrar à criança que “a linguagem escrita está em todo lugar” e “deixá-la íntima com o mundo da leitura”, como disse a PE-4, passou a ser entendido como preparação para o ingresso no ensino fundamental.

*A criança não tem que sair daqui alfabetizada. A gente tem que propiciar um mundo de leitura e escrita para que ela goste da leitura, de forma que ela reconheça que as coisas podem ser escritas, que ela interprete o que ela ouve. Mas **ela tem que estar no mundo da leitura e da escrita**. Se ela conseguir ler e escrever, ótimo. A gente tem que propiciar da melhor forma possível. **Mas isto não deve ser cobrado**. (PE-4)*

Dessa forma, considerou-se o convívio com material escrito nas mais diversas práticas sociais, isto é, o letramento, como pré-requisito para a alfabetização, ou seja, dissociou-se um

processo do outro, tornando-os independentes. Confirmamos que o contato com todo tipo de material escrito, de forma sistematizada e intencional, permite que as crianças compreendam os usos e as funções desse tipo de linguagem. Contudo, consideramos que assumir a imersão da criança no mundo da escrita como função de um nível de escolaridade é muito mais que promover situações de contato com os mais diversos textos escritos (porque isso o mundo fora da escola o faz com considerável competência), é também oportunizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, julgamos interessante observar que, tanto na produção bibliográfica analisada, quanto nos relatos das professoras entrevistadas, ao se conceber a alfabetização em sentido amplo ou reconhecer a existência do letramento, admite-se a imersão das crianças em situações plenas de escrita como uma das funções da educação infantil, mas relega-se a alfabetização, enquanto aprendizagem do sistema de escrita, a um segundo plano ou, simplesmente, é eliminada, como se fosse impossível, desnecessário ou inviável, alertar as crianças para a direção da escrita, para a presença da letra inicial de seu nome no título de uma história, enfim, estimulá-las para sentirem necessidade de pensar sobre o sistema de escrita e vontade de aprender a ler e escrever.

Algumas considerações finais

A análise do conjunto dos conceitos de alfabetização e letramento elaborados pelas professoras que participaram deste estudo, bem como as práticas por elas relatadas, permite-nos fazer inferências a respeito das finalidades da educação infantil e das propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

Por reconhecermos a relação de indissociabilidade e interdependência que há entre alfabetização e letramento e por admitirmos que tais processos iniciem muito antes do ingresso no ensino fundamental, consideramos responsabilidade da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular seu processo de alfabetização. Acreditamos que, ao nos posicionarmos dessa forma, não estamos propondo a antecipação da escolarização nem desrespeitando o tempo de infância; apenas defendemos a indissociabilidade e interdependência dos dois processos. Trata-se de admitir a possibilidade de alfabetizar letrando também para as crianças pequenas, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer que os profissionais que nele atuam compreendam tais processos como indissociáveis e interdependentes, porém, distintos e

reconheçam que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade.

Neste sentido, se considerarmos que os sujeitos dessa pesquisa fossem profissionais inexperientes e sem formação pedagógica inicial, concluiríamos este artigo, reafirmando a importância da formação pedagógica em nível médio e superior, conforme preconiza a legislação brasileira. Porém o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem apenas investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar outro modelo de formação inicial. No momento, a certeza que temos é a de que tamanha empreitada requer formação sistemática (inicial e continuada) com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória da relação entre os processos de alfabetização e letramento e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil - creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ÁVILA, Ivany Souza. A alfabetização e o papel do lúdico. In: RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. **O espaço pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1995. p. 37-42.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**, Campinas, Papirus, n. 37, p. 7-21, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 329-348.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GÓES, Maria Cecília R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 3-14, mai. 1984.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 26, p. 133-144, abr., 1987.

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

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

REGO, Teresa Cristina R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 14, p. 43-50, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 2002. Brasília, **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 52-77.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Solange Jobim. Alfabetização: refletindo sobre a prática. **Criança**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 25-26, jan., 1989b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UMA ABORDAGEM DO PROCESSO VIVIDO NO GRUPO I DO PROINFANTIL

Maria Eurácia Barreto de Andrade
nateandrade@bol.com.br

Eixo temático1 : Educação Infantil

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão da experiência vivenciada no Grupo I do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício da Educação Infantil – (Proinfantil), tomando como parâmetro de reflexão o município de Água Fria no interior da Bahia, sendo um dos municípios acompanhados pela Agência Formadora de Feira de Santana – Bahia. Objetiva discorrer sobre o desenvolvimento do programa no município destacado, evidenciando todos os processos e percursos trilhados durante os dois anos de formação, envolvendo a fase presencial, acompanhamento da prática com intervenções *in loco*, encontros quinzenais e fase presencial intermediária. Além disso, apresentamos uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos de acompanhamento teórico prático do programa, tais como: memorial, plano de ação e registro reflexivo, além das provas bimestrais e a produção do projeto de intervenção desenvolvido junto às crianças e Instituição de Educação Infantil. Depois de todo o percurso vivenciado, as considerações apontam para a grande relevância do programa para o fortalecimento das práticas pedagógicas nos cenários da educação infantil, uma vez que após a formação os professores passaram a compreender a criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento, como fruto das relações sociais, um ser pensante e pulsante, um ser social que deve ser respeitado e valorizado. Portanto, o Proinfantil no contexto pesquisado possibilitou, muito além de um amplo crescimento conceitual, mas principalmente uma maior articulação e fortalecimento na práxis pedagógica junto as crianças nos cenários da Educação Infantil. Professores com maior respaldo teórico e prático, sabendo atuar com maior autonomia e intervir positivamente no desenvolvimento das crianças, bem como instituições com maior responsabilidade no papel de educar e cuidar de crianças com uma grande ênfase nas diferentes linguagens são alguns dos impactos positivos do Proinfantil no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Proinfantil; Formação Inicial; Educação Infantil.

Abstract

This paper presents a discussion of the lived experience in Group I of the Initial Training Program for Teachers in Early Childhood Education Exercise - (Proinfantil), taking as parameter to reflect the city of Cold Water in Bahia, one of the cities monitored by the Agency Forming Feira de Santana - Bahia. Aims to discuss the development of the program in the municipality highlighted, showing all processes and pathways trodden during the two years of training involving stage presence, monitoring practice interventions *in loco* fortnightly meetings and intermediate stage presence. In addition, we present a reflection on the evaluation instruments accompanying theoretical practical program, such as memorial, action plan and record reflective, beyond bimonthly tests and production design intervention developed among children and Institution of Child Education. After all the way experienced, considerations point to the great importance of the program for the strengthening of teaching practices in early childhood education settings, once after training the teachers have come to understand the child as a citizen, as a person in the process of developing , as active construction of knowledge, the fruit of social relations, a thinking, breathing, a social being which must be respected and valued. Therefore, in the context Proinfantil researched possible,

beyond a broad conceptual growth, but mostly greater articulation and strengthening the pedagogical praxis in scenarios with children from Kindergarten. Teachers with greater support theoretical and practical knowledge to act with greater autonomy and intervene positively in the development of children, as well as institutions with greater responsibility for educating and caring for children with a strong emphasis on different languages are some of the positive impacts of the Proinfantil researched context.

Key-words: Proinfantil; Initial Training, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Infantil tem crescido de forma acelerada a preocupação com políticas públicas voltadas para a formação inicial continuada dos profissionais, tanto na esfera municipal, quanto estadual e federal. Dentre outras ações formativas voltadas para o público docente que atende a primeira etapa da educação básica, está o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício da Educação Infantil – Proinfantil, que é um curso em nível médio à distância, na modalidade Normal. O referido programa busca uma formação em serviço dos profissionais que atuam na Educação Infantil sem a formação inicial, dentre eles estão contemplados, professores, ajudantes, monitores babás, auxiliares e outros que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos.

As discussões atuais priorizam a formação em nível superior para o exercício qualificado no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse é um debate que já está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9394/96 que no seu artigo 62 apresenta a formação em nível superior como necessária para atuação na educação básica, admitindo a formação mínima em nível médio, na modalidade normal. Mesmo com a determinação da legislação nacional, até 2005 existia um número alarmante de professores que ainda não tinha alcançado a formação mínima exigida para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em razão desta realidade em muitos estados brasileiros o Proinfantil optou em atender a formação mínima exigida, ou seja, a formação em nível médio tentando também atender a 6ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) que estabelece que a partir da vigência do Plano, só serão admitidos na docência da Educação Infantil os profissionais que possuem a titulação mínima em nível médio, modalidade normal.

O Proinfantil iniciou no segundo semestre de 2005 com 88 municípios com um grupo piloto de 4 estados brasileiros e em janeiro 2006 ampliou o atendimento, desta vez

contemplando também municípios da Bahia no Grupo I. Dentre outros municípios que aderiram ao programa na Bahia está o de Água Fria, o qual faz parte da Agência Formadora (AGF) de Feira de Santana que é o nosso foco de discussão neste artigo.

Assim sendo, a nossa intenção neste artigo é discorrer sobre o desenvolvimento do Proinfantil no contexto citado, evidenciando os processos desenvolvidos durante os dois anos de formação, envolvendo a fase presencial, acompanhamento da prática com intervenções *in loco*, encontros quinzenais e fase presencial intermediária. Além disso, buscamos apresentar uma breve reflexão sobre os instrumentos avaliativos de acompanhamento teórico prático do programa, a saber: memorial, plano de ação e registro reflexivo, além das provas bimestrais e a produção do projeto de intervenção desenvolvido junto às crianças e Instituição de Educação Infantil.

2. PROCESSO METODOLÓGICO DO PROINFANTIL

Conforma apresentado, o Programa de Formação Inicial para Professores da Educação infantil - Proinfantil é um curso em nível médio, ofertado a distância, na modalidade Normal destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, tanto nas creches quanto nas pré-escolas que não possuem a formação mínima exigida na legislação brasileira.

O curso com duração de dois anos tem a intenção básica de valorizar o trabalho docente, oferecendo possibilidade de crescimento pedagógico ao profissional que atua na educação infantil. Para contemplar o objetivo central do programa, conta com material pedagógico específico para a educação à distância e um amplo acompanhamento que permite ao cursista obter informações necessárias à sua prática, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas através de um processo formativo alicerçado em princípios sólidos e um trabalho qualificado.

O trabalho desenvolvido durante os dois anos de processo formativo, com carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais, permite aos participantes um maior domínio dos processos necessários para o desempenho de sua função docente e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Isso porque cada módulo é composto pelos seguintes momentos/ações:

Fase Presencial – realizada no início do semestre. São 10 dias de atividades totalizando 76 horas de intensa produção presencial durante as férias escolares, visando um

conhecimento aprofundado e sistematizado dos conteúdos em todas as áreas temáticas. Nesta fase inicial de cada módulo é garantido a todos os cursistas um estudo exaustivo junto a Agência Formadora, Professores Formadores e Tutores de modo que possa garantir maior apropriação dos conhecimentos apresentados nos cadernos temáticos, bem como trazer uma maior discussão sobre os instrumentos avaliativos que fazem parte do programa, a saber: plano de trabalho, memorial, registro reflexivo e projeto de trabalho.

Estudos e Atividades Individuais – que acontecem durante o semestre em todas as unidades trabalhadas. É o momento de estudos e reflexões individuais dos cursistas com base nos livros de estudo, bem como a realização das atividades sobre os conteúdos das áreas temáticas presentes nos Cadernos de Aprendizagem (CA) e os registros reflexivos sobre o seu processo de construção de conhecimentos que também são registrados nos CA. Nos momentos de estudos e atividades individuais estão presentes também a construção de valiosos instrumentos voltados para as disciplinas pedagógicas os quais formam o portfólio: planejamento diário (planejamento da prática que é observada e avaliada pelo tutor), memorial (escrito pelo professor contemplando as vivências ao longo do curso) e o registro de atividades (que é a reflexão sobre uma atividade interessante desenvolvida com as crianças). Além disso, o cursista conta também com mais dois momentos/ações: prática pedagógica supervisionada, desenvolvida na Instituição de Educação Infantil incorporando as orientações propostas nas leituras dos livros e acompanhadas pelo tutor e as provas bimestrais que são individuais e sem consulta, realizada duas vezes em cada módulo.

Encontros Quinzenais (EQ) com os tutores aos sábados. São oito encontros presenciais em cada módulo, totalizando 64 horas de intensa atividade que buscam promover orientações de suporte à aprendizagem e acompanhamento do trabalho pedagógico dos cursistas e, finalmente, a Fase Presencial Intermediária que são atividades de revisão para as provas bimestrais realizadas em dois encontros, totalizando 20 horas de atividades.

Além de todos estes momentos, o cursista também conta com o serviço de apoio a aprendizagem junto ao professor formador através de informações por telefone, e-mail e/ou encontros *in loco* na Agência Formadora com encontro previamente agendado, bem como, com o apoio pedagógico sistemático desenvolvido pelo tutor. Mesmo com todo esse acompanhamento, caso o cursista tenha aproveitamento insatisfatório no módulo, principalmente na prova bimestral, o mesmo pode contar com as atividades extras que são acompanhadas pelo tutor com o objetivo de esclarecer dúvidas e recuperar a aprendizagem dos professores sem bom rendimento. (Proinfantil, Guia Geral, 2005).

O programa em discussão contempla cinco objetivos básicos, os quais buscam a valorização do magistério através de um processo de formação inicial em serviço com discussões e leituras voltadas para as demandas da educação infantil, assim como a oferta de condições de crescimento tanto pessoal como profissional dos sujeitos envolvidos, a ampliação da qualidade social da educação das crianças de zero a cinco anos, bem como a elevação do nível de conhecimento e prática pedagógica dos docentes e, por fim o cumprimento da legislação em vigor com a formação mínima exigida para atuação com a primeira etapa da educação basca (Proinfantil, Guia Geral, 2005).

Tais objetivos apresentados, somados com um trabalho sistemático e consistente com um amplo acompanhamento de tutores e professores formadores, associados a leituras e discussões dos temas apresentados nos guias de estudo das áreas temáticas, possibilitam que os cursistas ao final do processo possam desenvolver um trabalho alicerçado em princípios sólidos de educação e cuidado e de desenvolvimento integral das crianças.

A base curricular do Proinfantil foi definida com base nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e nas concepções teóricas que orientam a formação dos professores de Educação Infantil e está estruturada em seis áreas temáticas, que congregam em Base Nacional do Ensino Médio e Formação Pedagógica. A primeira contempla: Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza. Já as áreas temáticas que contemplam a formação pedagógica são: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. É importante mencionar que os campos do conhecimento são trabalhados por eixos integradores, criando espaços de interdisciplinaridade. Às áreas do núcleo comum, acrescentam-se as seguintes partes diversificadas a serem determinadas pelos estados: Projeto de trabalho e intervenção sobre temas de interesse local e Língua estrangeira, eleita pelo estado para compor o currículo pleno. (Proinfantil, Guia Geral, 2005). Para uma melhor visualização da base curricular, seguem os quadros:

Módulos	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR		
	Linguagens e Códigos	Identidade Sociedade e Cultura	Matemática e Lógica	Vida e Natureza	Eixos Integradores		Projetos de Estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química	Educação, Sociedade e Cidadania		
2º	Língua Portuguesa I Língua	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição		

	Estrangeira I				social		
3º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar	<i>Construção da Identidade Profissional</i>	<i>Integração Escola-comunidade</i>
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e Prática educativa e especificidade do trabalho docente		

Quadro 1: Matriz Curricular- Volume I – Base nacional do Ensino Médio

Fonte: Proinfantil; Guia Geral, 2005, p. 24

Módulos	ÁREA TEMÁTICA		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do Trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e políticas da EI	<i>Desenvolvimento Infantil</i> <i>Ciência e Cultura no mundo contemporâneo</i> <i>O professor: ser humano e profissional</i> <i>Ética</i>
II	A Criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano	
III	Proposta pedagógica: Conceitos, elementos constitutivos mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente.	

Quadro 2: Matriz Curricular- Volume II – Formação Pedagógica

Fonte: Proinfantil; Guia Geral, 2005, p. 25

Após esta abordagem metodológica, faz-se interessante tecer algumas discussões acerca da proposta pedagógica que fundamenta o curso de formação em questão. O Proinfantil defende a educação como um processo construído ao longo da vida em todos os espaços formais e não formais, procurando em todas as ações articular os conhecimentos científicos sistematizados com os saberes práticos. Desta forma, o currículo busca valorizar as experiências culturais e os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos professores na sua vivência cotidiana, sendo estes, ponto de partida para a construção de uma base conceitual mais consolidada.

A aprendizagem no contexto do Proinfantil é entendida como um processo crescente de desenvolvimento de competências construídas na trajetória formativa, tanto no âmbito

pessoal quanto profissional, articulado à construção da subjetividade que envolve diretamente as bases cognitiva, social e afetiva do sujeito imerso no processo. Assim sendo o programa busca valorizar as características culturais do cursista como sujeito histórico, produto e produtor de cultura, que carrega em si experiências enriquecedoras as quais definem seus interesses concretos de aprendizagem.

O programa entende a Instituição de Educação Infantil como um espaço privilegiado de interação, troca, brincadeira, ludicidade e construção de saberes necessários à vida. Um espaço de cuidado e educação, que possibilita a inserção da criança na cultura local e favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicológicos, enfim, a preparação para a autonomia e participação para a vida cotidiana. Para tanto, o referido programa considera a criança como um cidadão de direitos, um sujeito cognoscente, histórico e cultural, por isso valoriza os direitos e necessidades da criança no seu ritmo e faixa etária, reconhecendo o brincar com atividade fundamental para o desenvolvimento das mais diversas linguagens e a interação com o mundo que a cerca.

O conhecimento escolarizado se traduz como resultado da construção dos mais diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida no contexto social, com a vivência na família, na igreja, na associação, nas festas populares, enfim, sua elaboração se processa com a junção destes vários conhecimentos aos novos que são adquiridos com as discussões, leituras realizadas. Para favorecer um conhecimento escolar mais consubstanciado, a concepção de prática pedagógica transcende a idéia de prática docente e busca, sobretudo, a tematização a própria prática como ação própria da reflexão que transforma o sujeito.

A avaliação no Proinfantil é concebida como um processo amplo, contínuo, formativo e parte integrante do processo de aprendizagem. Busca a formação de um profissional da educação que conheça o seu papel social na formação das crianças e propõe o rompimento da dicotomia entre ensino e avaliação. Nesse sentido, trabalha com a concepção de avaliação como um momento de aprendizagem e reflexão constante sobre a sua formação profissional e pessoal com os instrumentos construídos periodicamente os quais favorecem um amplo desenvolvimento da criticidade e da auto-avaliação.

A interdisciplinaridade é defendida na proposta pedagógica do Proinfantil, enfatizando os princípios e funções das diferentes ciências, focalizando para a prática pedagógica da educação infantil. Busca articular os conteúdos das áreas temáticas da base nacional do ensino médio aos conteúdos pedagógicos organizando as áreas em eixos

integradores que favorece uma maior integração entre todas as discussões e conteúdos trabalhados.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como o trabalho tenciona uma mudança através da ação formativa e da construção da proposta curricular, pode-se caracterizar como uma pesquisa-ação, pois os principais objetivos deste aporte metodológico estão pautados na mudança qualitativa, ou seja: melhorar a prática, a compreensão dessa prática e a situação no ambiente social, assim como envolver a participação e compromisso direto dos integrantes. Para Thiollent a pesquisa-ação é:

“[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Para esse processo de pesquisa-ação foi necessário o envolvimento participativo e cooperativo tanto do pesquisador quanto dos demais participantes no trabalho investigativo. Concordamos com a afirmação de Barbier (2003) quando defende:

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago do seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (BARBIER, 2003, p. 59).

Foi neste processo de discussão coletiva, formação e estudo que este trabalho foi realizado. No transcorrer da ação foi possível uma análise e compreensão da percepção e intenção do grupo pesquisado, bem como de muitas construções e aprendizagens no momento da formação.

4. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DO GRUPO I NO MUNICÍPIO DE ÁGUA FRIA: PERCURSOS E IMPACTOS

Após esta ampla abordagem do programa, no que se refere aos aspectos pedagógicos e metodológicos, focaremos nossas discussões para uma reflexão acerca da experiência vivenciada no município de Água Fria – Bahia, contemplando principalmente dois aspectos, a saber: percursos formativos e impactos do programa junto às instituições de Educação Infantil que os professores cursistas são vinculados. Para essa reflexão, tomamos como referência as atividades/momentos

presentes na formação, quais sejam: fase presencial, momentos de estudo dos livros e atividades de aprendizagem, encontros quinzenais, fase presencial intermediária, projeto de trabalho e o acompanhamento direto do tutor no processo de reflexão sobre a prática e na construção de novos conceitos necessários para o fortalecimento do fazer pedagógico junto a Instituição de Educação Infantil e as crianças atendidas.

Nas quatro fases presenciais, realizadas no início de cada módulo, os cinco professores do município de Água Fria, tiveram uma participação assídua e com excelente aproveitamento. Com o objetivo de informar e orientar os cursistas no processo de estudo e reflexão dos módulos, bem como promover uma discussão em linhas gerais dos conteúdos em todas as áreas temáticas e trabalhar alguns aspectos relativos ao desenvolvimento e fortalecimento da prática junto as crianças nas Instituições de Educação Infantil, os momentos de fase presencial foram fundamentais também para discussão sobre o funcionamento do curso e familiarização com os materiais e instrumentos utilizados.

Foi visível a grande relevância destes momentos de discussão coletiva com todos os cursistas, tutores e professores formadores todos agregados na AGF para troca de experiências, leituras construtivas e reflexões conceituais e metodológicas acerca da prática pedagógica. Em relação a este momento valioso do programa os professores cursistas declararam em avaliação no final de uma das fases presenciais:

“[...] a fase presencial caracteriza-se como momentos de aprendizagem, principalmente para nós cursistas. É neste período de intensa atividade que passamos a conhecer com maior propriedade os conteúdos das áreas temáticas e adquirir maior domínio para a produção dos instrumentos de avaliação do curso. Além disso, a fase é fundamental para troca de experiência com os colegas de outros municípios e isso ajuda muito a fortalecer a nossa prática junto as nossas crianças. Passamos a conhecer novas formas de ensinar e a saber como as crianças se apropriam do conhecimento [...], aprendemos muita coisa.” (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

“Que bom compartilhar de momentos coletivos como estes! Que bom contarmos com professores formadores tão comprometidos e preocupados com a nossa aprendizagem! A fase presencial é para nós cursistas um presente. Apesar do cansaço, do sono, aprendemos muito e também compartilhamos a nossa experiência com os outros professores e isso enriquece a nossa formação [...]” (Professora 2, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia).

Nestes dois depoimentos, percebemos a grande relevância da fase presencial para o processo formativo. Apesar de uma carga horária relativamente extensa, a professora cursista, mesmo admitindo ser cansativo, acha necessário preservar estes momentos de discussão, produção e troca.

Em relação aos momentos de estudo nos livros e as atividades de aprendizagem, que são realizados pelos cursistas com orientação do tutor, também se caracterizam como

atividades essenciais para uma maior apropriação dos conteúdos temáticos em cada área. Quinzenalmente é estudada uma unidade e respondido o caderno de atividade de cada livro. Cada um deles apresenta os conteúdos auto-instrucionais, seguido de propostas de reflexão sobre a experiência vivenciada durante o transcorrer do curso e sugestões para fortalecer a prática pedagógica.

Para os professores do município de Água Fria, os momentos de estudo e resolução dos cadernos de atividade são extremamente ricos por ampliarem significativamente o repertório conceitual, porém o tempo destinado a estas leituras e resolução das atividades é muito escasso, comprometendo o processo reflexivo das diversas áreas temáticas. Nos depoimentos abaixo esta afirmação é revelada:

“Acho que o tempo para cada unidade é muito curto, são muitas áreas temáticas e temos que dar conta de todas elas nos encontros quinzenais. Essa escassez no tempo prejudica o nosso processo reflexivo e analítico. [...] Não temos como ler atentamente, olhar com os olhos de ver os conteúdos de cada área temática em todas as unidades. É uma pena, porque os temas sugeridos para estudo são muito bons!”(Professora 3, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

“Confesso que não consigo me dedicar o quanto gostaria nas leituras e atividades de cada unidade temática, não dá tempo para uma leitura mais reflexiva, mais cuidadosa. Se fossem só as leituras dos livros e os cadernos de atividade daria sim para garantir maior aprendizagem porque os livros são muito bons, com conteúdos selecionados e atualizados que realmente são importante para o nosso crescimento profissional, mas temos muitas outras atividades para cumprir no programa, além da nossa dinâmica pedagógica com as crianças e a Instituição e nossa família que não podemos deixar de lado” (Professora 4, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

Os encontros quinzenais são momentos essenciais para o fortalecimento do programa e da prática pedagógica dos professores cursistas por representarem um espaço ímpar para o esclarecimento de dúvidas, a discussão dos temas da unidade, a ampliação do conhecimento pedagógico, metodológico e conceitual por meio de leituras, discussões e realização de atividades em suas diversas linguagens. São nos encontros quinzenais que o tutor tem oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para as necessidades dos cursistas observadas nos momentos de visitas *in loco*, bem como para orientação e esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos das áreas temáticas e dos instrumentos de avaliação que são produzidos pelo cursista a partir da reflexão sobre as aprendizagens construídas e sua prática pedagógica. Os depoimentos abaixo evidenciam a relevância dos encontros quinzenais no contexto do Proinfantil.

“Os encontros quinzenais são muito proveitosos para os cursistas. São os momentos de maior proximidade entre nós professoras e a nossa tutora, que de forma criativa e contextualizada consegue programar oficinas que atendem as nossas necessidades. É importante termos momento como esse de aprendizagem, reflexão e compartilhamento de idéias”. (Professora 5, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

“Falar dos EQs é falar do principal momento do Proinfantil. É aqui neste espaço que nós conseguimos nos revelar: falar das nossas frustrações, das nossas angústias, dos nossos sucessos, das nossas dúvidas, sem medo, pois temos uma tutora que consegue se colocar no nosso lugar, que entende as especificidades do chão da Educação Infantil e por isso consegue nestes encontros tocar no que precisamos ouvir e vivenciar [...] é o momento principal do processo formativo [...]” (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

Outro momento importante para o programa de formação é a fase presencial intermediária. É neste encontro com todos os cursistas, tutores e professores formadores que são discutidos os conteúdos de maior dificuldade em todas as áreas temáticas para potencializar as aprendizagens e conseqüentemente garantir um bom desempenho do cursista nas provas bimestrais. É, na verdade, um momento de revisão, de esclarecimentos de dúvidas em relação aos conteúdos dos livros de estudo, assim como de resolução de dificuldades dos professores detectadas pela agência formadora durante o acompanhamento das atividades. Os depoimentos abaixo revelam a fase presencial intermediária como um encontro extremamente relevante para a formação.

“[...] Na fase presencial intermediária temos oportunidade de rever os conteúdos, de discutir sobre a nossa prática, enfim é um encontro de trocas e de aprendizagens que permitem uma melhor atuação na prova bimestral. É interessante como em apenas 1 dia de atividade os professores formadores conseguem esclarecer tanta dúvida, discutir tantas temáticas e apresentar tanta sugestão importante.” (Professora 3, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

“Os professores formadores dão show nestes encontros que antecedem as provas bimestrais. Apresentam e discutem os assuntos mais significativos de forma qualificada.” (Professora 5, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia).

Os instrumentos de produção e avaliação que constituem o portfólio do programa também se caracterizam como elementos fundamentais para o fortalecimento das competências leitora, escritora e reflexiva dos professores cursistas. Voltado principalmente para as disciplinas pedagógicas, o portfólio contempla o planejamento diário, o memorial e o registro reflexivo de atividade. Estes documentos de reflexão sobre a prática possibilitaram ao longo do processo formativo um amplo avanço, tanto no que diz respeito à competência escritora, como no que se refere à capacidade de reflexão do cursista. É interessante observar

o primeiro e o último portfólio para poder comparar o nível de evolução neste processo. No planejamento diário observamos objetivos mais coerentes e consistentes com a turma e a faixa etária, metodologia, atividades, materiais e organização do tempo e espaço que buscam atender aos objetivos propostos, garantindo a presença das múltiplas linguagens e o brincar como principal atividade da criança. No que se refere ao memorial, a grande evolução, além da forma estrutural e uso correto da língua, percebemos uma grande capacidade de reflexão sobre a prática e aprofundamento dos assuntos, tudo isso com apoio de idéias organizadas e claras. Já no que diz respeito ao registro de atividades, os professores apresentaram um grande avanço tanto no planejamento quanto no relato, mas o que mais chamou a nossa atenção foi a capacidade de avaliar criticamente a atividade registrada, apontando aspectos positivos e possíveis falhas apresentadas. Isso foi para nós considerado um grande avanço na formação. Os depoimentos dos professores também revelam esta consideração:

“[...] às vezes fico observando os meus primeiros portfólios e começo a perceber o quanto cresci na escrita, na reflexão das idéias e na organização do texto de forma geral. Lembro dos primeiros memoriais e das observações da minha tutora, sempre pertinentes mas que naquele momento não conseguia perceber as falhas. [...] Agora percebo o quanto foi válido tudo isso, as noites sem dormir produzindo, as madrugadas de reflexões, enfim [...] tudo valeu a pena. Foi um avanço visível para todos. Agora já me sinto preparada para fazer meu curso de pedagogia [...] esse curso me preparou muito.” (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria - Bahia)

“De tudo que aprendi no Proinfantil o que mais me ajudou foi no processo de leitura e escrita. Os memoriais me fizeram ser mais crítica, mas reflexiva e mais consciente das minhas ações pedagógicas. Antes reclamava muito, lembra? Era muito trabalho, mas hoje reconheço a importância de todas as atividades desenvolvidas. Estamos de parabéns!” (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria - Bahia).

Sobre o Projeto de Estudo, desenvolvido em forma de pesquisa e/ou ação pedagógica acerca de aspectos da realidade local, podemos avaliar que foi um processo bastante produtivo. Os professores conseguiram mergulhar no trabalho e realizar ações extremamente significativas para as crianças, para a instituição de Educação Infantil e para a comunidade local. Além dessa valiosa contribuição de ordem pedagógica, não podemos esquecer que iniciaram um processo científico de pesquisa sistemática, passando por um processo de construção do projeto contemplando problema, justificativa, objetivos, cronograma e fontes de pesquisa, possibilitando um amplo conhecimento sobre a elaboração de uma proposta de trabalho, além disso, passaram por um segundo momento com a construção de um relatório parcial com as atividades e pesquisas já realizadas e finalmente o relatório final contemplando as conclusões e recomendações, além de uma auto-avaliação do cursista. Este foi um percurso

extremamente valioso para o crescimento científico dos professores, bem como para fortalecer as ações entre a Instituição de Educação Infantil e a comunidade local. O depoimento da professora ilustra a relevância do projeto de estudo.

“[...] Quando apresentaram pela primeira vez mais uma atividade que deveríamos realizar no programa, fiquei apavorada, pois até então nunca tinha feito nada parecido, não sabia como começar, o que pesquisar, fiquei com muito medo de não conseguir [...]. Confesso que foi uma construção difícil, dolorida e inicialmente cheia de dúvidas, mas com a nossa tutora o processo foi ficando mais leve, mais claro e até que conseguimos produzir bons projetos e realizar atividades de fato significativas nas creches. Hoje agradeço ao Proinfantil por ter proporcionado esta oportunidade de construirmos um projeto de estudo.[...] Agora já sei o que é um objeto de pesquisa, um problema, uma justificativa, enfim, não terei dificuldade nos projetos da faculdade. Os nossos trabalhos foram bastante elogiados e serviram de referência na Agência Formadora. Valeu muito a pena todo o trabalho! (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

Diante das reflexões aqui discutidas sobre o percurso formativo do Proinfantil no contexto do município de Água Fria, faz-se interessante uma pequena avaliação dos impactos sociais do Projeto na atuação pedagógica dos professores cursistas junto as Instituições de Educação Infantil do município de Água Fria. Para esta avaliação de impacto fizemos uma observação das instituições que foram contempladas com professores que participaram do referido programa para percebermos quais as mudanças apresentadas depois do processo formativo, além da observação conversamos com os professores para que eles pudessem externar a avaliação da prática pedagógica a partir dos conhecimentos construídos.

Diante da observação foi possível perceber um grande avanço na atuação dos profissionais no que se refere tanto aos aspectos metodológicos, quanto conceituais. Depois da formação os professores passaram a reconhecer a criança como de fato um ser histórico e de direitos, valorizando as suas produções e limites, bem como conseguem perceber o valor do tempo e dos espaços pedagógicos no trabalho com as crianças. Foi observada uma grande valorização da brincadeira como possibilitadora das interações e linguagens, além disso, um trabalho rico no que se refere às linguagens oral e escrita, não como forma pura de codificação e decodificação, mas como possibilidade de interação com a escrita que revela as diversas formas de ações com o mundo. Para as professoras que participaram da formação, não há dúvida da mudança nas suas práticas junto às crianças, nos seus depoimentos revelam:

“[...] Depois do Proinfantil posso dizer que sou outra profissional. Hoje me sinto mais segura e sei o que e como trabalhar com as crianças. Sei o que devem aprender para conquistar a autonomia, sei da importância do trabalho

com as diferentes linguagens [...] o trabalho agora ficou mais leve, mais interessante. [...]” (Professora 1, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia).

“A minha prática agora é bem diferente. Acho que todo professor de Educação Infantil precisa fazer essa formação porque aprende como e o que ensinar [...] a prática muda muito, começamos a dar valor a outras questões e não somente a linguagem escrita.” (Professora 3, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

“O Proinfantil me ajudou muito. Todos percebem a mudança na prática. Agora sei fazer um bom plano, sei valorizar as necessidades das crianças e tenho respaldo teórico para discutir sobre a Educação Infantil. Agora, quando os pais chegam para falar alguma coisa sobre o meu trabalho já sei explicar e mostrar para eles o que é de fato importante para as crianças.” (Professora 4, cursista do Proinfantil, município de Água Fria – Bahia)

5. CONSIDERAÇÕES

Depois de todo o percurso vivenciado, as considerações apontam para a grande relevância do programa para o fortalecimento das práticas pedagógicas nos cenários da educação infantil. Professores com maior respaldo teórico e prático, sabendo atuar com maior autonomia e intervir positivamente no desenvolvimento das crianças, bem como instituições com maior responsabilidade no papel de educar e cuidar de crianças com uma grande ênfase nas diferentes linguagens.

Percebemos que após a formação os professores passaram a compreender a criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do conhecimento. Passaram a compreender a criança como fruto das relações sociais, um ser pensante e pulsante, um ser social que deve ser respeitado e valorizado.

Portanto, o Proinfantil no contexto do município de Água Fria – Bahia, possibilitou, muito além de um amplo crescimento conceitual, mas principalmente uma maior articulação e fortalecimento na práxis pedagógica junto as crianças nos cenários da Educação Infantil. Com as discussões, produções e reflexões ao longo do processo formativo os professores cursistas sentem-se mais fortalecidos e os impactos sociais da ação pedagógica são visíveis na instituição.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2003.

BRASIL, MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/96.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

MOSS, P. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In:

MACHADO, M.L.de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São paulo: Cortez, 2002, p.235-248.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício da Educação Infantil: **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2005.

A VIVACIDADE DOS GÊNEROS E SEUS SUPORTES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIVERSOS CONTEXTOS E O TRÂNSITO REAL E SIMULADO NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

Natasha Pitanguy de Abrantes
Professora de Educação Infantil e pós graduanda do Curso de Especialização Docências na Educação Infantil UFRJ
Rio de Janeiro-Brasil
naty_abrantes@hotmail.com

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Este artigo propõe-se a pesquisar a partir de cenas de prática e de brincadeira, a linguagem escrita e os modos de vivenciá-la nos espaços de educação infantil, apostando-se no trabalho com os gêneros e seus suportes, e ainda, investigando a relação dialógica entre brincadeiras e experiências com os gêneros, revelando assim a ação da criança que desde cedo busca compreender e participar, fazendo uso dessa prática cultural que a constitui e é constituída por ela.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas de leitura e escrita. Brincadeira

Abstract

This article aims to research from scenes of practice and play, written language and the ways to experience it in spaces of Children Education, focusing on working with the genres and their supporters, and also investigating the dialogical relationship between play and experiment with genres, thus revealing the action of early child who seeks to understand and participate by making use of this cultural practice that constitutes and is constituted by it.

Keywords: Children Education. Practice reading and writing. Play

O ser humano carrega além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Estas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros, nos diversos contextos, que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita, etc. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995).

Neste artigo, refletiremos sobre qual tem sido o espaço da linguagem escrita na educação escolar da primeira infância, analisando-se as práticas cotidianas de um

determinado espaço de Educação Infantil e apostando-se no trabalho com os gêneros e seus suportes como uma possibilidade de se vivenciar, seja em *situações reais* ou em *contextos simulados*, esta escrita tal como ela está no mundo, carregando-a de significado e função.

Para que este diálogo possa ser tecido, utilizarei os relatos de práticas retiradas do caderno de observação dos anos de 2012 e 2013 de uma Creche Municipal do Rio de Janeiro. Esses lampejos revelam práticas reais do uso dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil; e também cenas de brincadeiras, como uma das formas de se *observar como a criança significa o mundo, expressando-o nessas práticas* (GOUVÊA, 2007), revelando que desde a mais tenra idade a criança realiza questionamentos sobre a língua escrita e demonstra conhecer/ fazer o uso e buscar compreender como esses diversos gêneros e suportes são vivenciados na creche e fora dela em uma inter-relação com esta linguagem que a constitui e que é constituída por ela.

Tecendo diálogos, investigando as interações entre as crianças, a linguagem escrita, seus gêneros e suportes na Educação Infantil

A linguagem escrita está intensamente presente em nossa sociedade e dela fazemos uso para dar conta de grande parte de nossas ações, permitindo-nos participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as relações entre os homens nas sociedades letradas. Dela utilizamos para nos informar, orientar, comunicar, divertir, dentre outros, em diversas situações do nosso cotidiano: leitura e escrita de carta ou bilhete; anúncios de emprego; bulas de remédio; receitas; placas de sinalização; livros e uma quantidade infinita de possibilidades de situações reais de leitura e escrita alternadas conforme nossos objetivos e os vários interlocutores.

Tal linguagem, tão presente em nossa sociedade, nas diversas práticas cotidianas, não pode ficar ausente nos espaços da Educação Infantil, mas qual o tempo e o espaço desta linguagem escrita na Educação Infantil? Quais são as possibilidades de trabalho com esta linguagem como uma dentre as múltiplas possibilidades de prática pedagógica da Primeira Infância? Como privilegiar, no cotidiano, uma prática que considere a criança como um sujeito de direitos que atua em seus processos de aprendizagem, refletindo também sobre a leitura e a escrita? Como vivenciar os

diversos gêneros e suportes no cotidiano da Educação Infantil, seja em situações reais ou em contextos simulados? Como o uso dos gêneros extrapola a linguagem escrita e inclui e favorece a linguagem oral, a interação e, principalmente, a brincadeira? Como potencializar a brincadeira como experiência de cultura e a brincadeira como uma das formas de se vivenciar a língua escrita? E, ainda, o que se revela de conhecimento da língua escrita, dos gêneros discursivos e dos suportes textuais na brincadeira infantil constituída em uma *cultura de pares*?

As crianças, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, realizam descobertas sobre a língua escrita, vivenciando situações reais de seu uso por estarem vivendo em uma cultura letrada. Se nas interações com os sujeitos da cultura ela participa de situações em que se torna necessário, por exemplo, ler um jornal para se informar sobre determinado acontecimento, ler uma receita para fazer um bolo, se divertir ou se emocionar com a leitura de um livro, confeccionar um convite ou produzir uma história, ela está tendo contato com diversos tipos de textos, apropriando-se progressivamente dos seus usos e funções, das estruturas próprias de cada gênero textual e suas especificidades, vivenciando os *propósitos que organizam a leitura* (BARBOSA, 2011), ou seja, os muitos usos e funções da leitura, alternados conforme nossos objetivos, suportes, gêneros e interlocutores: não se lê do mesmo modo uma bula, um livro de literatura infantil, um cardápio, lê-se de muitas e variadas formas, por exemplo, localizar informações, estudar e se divertir.

Mesmo que ainda não saibam codificar e decodificar, as crianças participam de diferentes práticas de leitura e escrita, observando e empreendendo esforços para compreender o funcionamento desta língua. Torna-se, pois, importante trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade em que ela se encontra fora da escola, em contextos reais ou em *situações simuladas* (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes. Em diálogo com BRITTO (2004):

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela. (BRITTO, 2004, P.17)

O objetivo desta pesquisa é tecer um diálogo, buscando investigar como a linguagem escrita e seus muitos suportes e gêneros têm sido vivenciados no cotidiano da Educação Infantil, no trabalho com crianças pequenas e, além disto, propor outras formas e modos de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de vivências de situações reais, simuladas ou não, do uso da língua no cotidiano. Pretende-se, ainda, investigar a brincadeira nestes espaços, a partir da observação e registro de cenas, e o que elas revelam das relações estabelecidas entre a criança e a linguagem escrita, especialmente, a sua relação com os diversos gêneros e suportes. *No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa* (GOUVÊA, 2007), significando a cultura e construindo experiências, revelando neste brincar o que conhece do mundo e como ressignifica-o, estabelecendo um paralelo com a linguagem escrita, no brincar, a criança revela o que conhece dela, trazendo seus usos para a brincadeira, significando-a e ressignificando-a nesta ação com autoria, produzindo cultura e sendo produzido por ela. Discutiremos ainda alternativas de se potencializar um fazer criador, revelador e transformador.

Para tanto, organizou-se estratégias de ação e observação nas quais se fez o uso da linguagem escrita de modo a contribuir para a formação do leitor pleno, vivenciando as diversas práticas de escrita no mundo, constituindo, assim, sentido e significado para este leitor que interage com a língua escrita buscando se apropriar dela para melhor compreender o mundo e se relacionar com ele, familiarizando-se com o mundo da escrita,

Isto é, com as características dos modos de construir significados por meio da língua escrita, especialmente com a sintaxe da escrita, com os deferentes gêneros de textos, com os propósitos que buscamos alcançar quando lemos ou escrevemos e com as formas de circulação de textos.
(BATISTA, 2011, P. 18)

Destaco, agora, algumas cenas ocorridas nos anos de 2012 e 2013, numa Creche Municipal do Rio de Janeiro, em que se fez uso dos gêneros textuais e seus suportes, em diferentes contextos, alternados conforme os objetivos e os interlocutores, para que a partir destes lampejos de prática, possamos continuar a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, com aposta em um trabalho com os gêneros, dotando de sentido, também na Creche, a linguagem escrita do mesmo modo que ela circula socialmente.

Durante o mês de Julho de 2012, realizamos na Creche Municipal Jacó Inácio Gomes nossa Festa Junina. Antes da festa, trouxe vários tipos de convite para que as crianças observassem as características e os usos daquele gênero tal como ele circula socialmente. Li para o grupo o que estava escrito em cada convite, havia convite de casamento, de aniversário e de Festa Junina. Apenas uma criança reconheceu e nomeou o gênero, dizendo que era um convite. Após a fala dessa criança, outras crianças falaram sobre as situações em que vivenciaram o uso deste gênero, dizendo, por exemplo, que no seu aniversário foi distribuído convites para os colegas. Continuamos nossa roda de conversa estabelecendo um paralelo entre as experiências das crianças e da professora com o gênero, os modos como ele circula socialmente, as características observadas e em seguida propondo a construção de um texto coletivo deste gênero com o objetivo de utilizá-lo para convidar outras pessoas para a nossa Festa Junina, dialogando com Batista (2011) ao dizer que *as propostas de produção de textos que tem maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita*. O texto foi escrito, tendo a professora na função de escriba/ mediadora, registrando as falas das crianças e negociando com eles a construção do texto, através de questionamentos e também dando algumas opções. O texto produzido coletivamente foi lido para o grupo, para realização de alguns ajustes. Depois disto, o texto foi digitado e confeccionou-se o convite em formato de bandeirinha, conforme decisão do grupo. As crianças, em outro momento, enfeitaram o convite, colando retalhos de tecido xadrez. Depois de pronto, mandamos o convite da festa Junina para os responsáveis, através da agenda.

Em outro momento, próximo à Festa do Dia das Crianças, aproveitamos a ocasião para escrevermos um convite chamando nossos convidados para participarem junto conosco deste momento especial, vivenciando com essa experiência o modo como o gênero convite circula socialmente, apropriando-se das suas estruturas, usos e funções, vivenciando-o tal como este gênero discursivo circula na sociedade, considerando as interações e intenções comunicativas de sujeitos numa determinada situação, conforme a necessidade surgia no cotidiano (CORSINO, 2011).

Na Creche na qual se desenvolveu essa pesquisa, realizamos um trabalho no início do ano letivo de 2013 de construção de uma lista de combinados da turma a partir de conversa com as crianças sobre a importância de fazer com que a sala fosse um ambiente onde todas as pessoas se sentissem bem em permanecer, nos questionando sobre o que era preciso fazer para que isso acontecesse. As crianças foram convidadas a apresentarem suas propostas que, devolvidas para o grupo em forma de questionamento, poderiam ou não compor a lista e ainda se agrupariam de um lado ou do outro da tabela (PODE e NÃO PODE). Dessa forma, os alunos foram se expressando, dizendo, por

exemplo, que não podia bater nos amigos, podia brincar, fazer pintura de cavalete, não podia chutar... Quando falaram que não podia chutar, devolvi em forma de pergunta, questionando o que não poderíamos e o que poderíamos chutar, por exemplo, negociando com as crianças as regras e a construção da lista de combinados. Disseram que poderíamos chutar a bola, mas que não poderíamos chutar o colega! Conforme a turma citava as regras, fazia o registro de tudo o que ia sendo falado, na cartolina em forma de lista. Em outro momento, fiz a leitura dos combinados, com o objetivo de que revisássemos em grupo os acordos e estabelecêssemos outros conforme necessário. Ao final, convidei as crianças a assinarem a lista dando validade assim ao que foi escrito, como uma forma de todos tomarem conhecimento dos combinados e se comprometerem para o seu cumprimento. As crianças se utilizaram de zigzags e outras ondulações para representarem os seus nomes, alguns escreveram letras aleatoriamente. Todos, por livre iniciativa, pegaram os cartões para talvez tentarem escrever conforme estava ali, e quem sabe por seguir um ou outro colega que resolveu buscar essa correspondência. Tais regras, construídas coletivamente, foram revistas e relidas em outros momentos.

O relato apresentado a seguir traz experiências vivenciadas durante este ano letivo (2013) com o uso de jornais na sala de aula, como um dos modos de crianças e adultos conhecerem e explorarem o mundo. O uso do jornal foi trazido com a proposta inicial de vivenciarmos as diferentes formas de escrita no mundo, os diferentes tipos de texto, gêneros e suportes, buscando trazer práticas cotidianas que considerem a leitura e a escrita como algo cultural, social e não somente restrito ao ambiente escolar, dotando-o de sentido. Ficamos sem água na creche durante uma semana, o que impediu o funcionamento normal desta unidade. Tivemos dias sem banho, outros sem atendimento às crianças e muitas, perguntavam o porquê de não ter banho naquele dia, o porque de não utilizar tinta, dentre outras situações. Conversei com eles, informando que haviam muitos lugares que estavam sem água pois tinha ocorrido um problema no lugar que distribui água para os outros locais. No dia seguinte levei um jornal, cuja capa principal informava essa situação, a imagem era de uma mulher com garrafas de água vazias e a reportagem trazia o tema conversado anteriormente. As crianças ficaram curiosas em descobrir que outras pessoas estavam passando por este mesmo problema e que muitas não tinham nem um pouquinho de água, pois não tinham um reservatório como tem na creche.

Muitas são as situações em que se pode arriscar o uso do jornal impresso para experimentar outras formas de escrita no mundo. Como afirma Batista (2011, p.22), *uma primeira direção imprescindível para avançar no domínio da compreensão é*

experimental esse mundo organizado em torno da cultura escrita, dele participando por meio de práticas de letramento, garantindo à todos o direito a uma plena inserção no mundo da cultura escrita, e são as diversas práticas de leitura e escrita que podem assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras.

Nem sempre é possível criar situações de uso da linguagem escrita em contextos reais, e também, é interessante, em alguns momentos, criar outros contextos comunicativos, simulando-se as ações, criando-se os personagens e vivenciando-se os gêneros em um contexto de hipóteses e imaginação. A cena destacada a seguir, apresenta a criação de uma *simulação de contextos comunicativos* (BATISTA, 2011).

Nos meses de Agosto e Setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do Folclore, trazendo alguns elementos do nosso folclore, tais como as cantigas de roda, as cantigas passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, algumas brincadeiras e também algumas danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do Youtube e de diálogo com as crianças sobre o que cada um conhecia ou já ouvira falar desses personagens. A situação relatada a seguir parte de uma interlocução com Batista (2011, p.20) ao citar que *nem sempre é possível criar efetivas situações reais de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos*. Por este motivo, em um outro momento, enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete (OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ). Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito aquilo; todos falaram que não tinham sido eles, que alguém tinha feito isso. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas crianças notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala, Vanessa o encontrou, e quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido o Saci quem fez tudo aquilo porque ele era muito bagunceiro. Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa+ pena+ sopros) para pegar o Saci. As crianças propuseram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam,

coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço e verem, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o saci um dia para casa.

As estratégias que busquei trazer para o cotidiano da Educação Infantil, caracterizam-se como possibilidades reais de uso da linguagem escrita, a partir de *vivências no universo cultural* (BRITTO, 2004), fazendo uso nos momentos em que se fizer necessário e incluindo as crianças nas pesquisas e decisões do/ para o grupo: recados e bilhetes na agenda; criação de convites para festas; leitura e vivências do cardápio; busca por informação em um jornal; pesquisa de um tema na internet ou em uma enciclopédia, considerando também a interlocução imagem e texto; leitura de livros; produção de textos coletivos; leitura de uma receita e consequente preparação, degustação e circulação desta receita, dentre outras situações de vivências dos gêneros de modo pleno incluindo-se aí o conhecer seu uso real, outros exemplos, explorar seus usos e dotá-lo de significado real, disponibilizando-se os suportes necessários e ainda simulando-se contextos reais, em situações criadas para determinado fim: uma carta para um personagem, por exemplo, possibilitando deste modo que as crianças participem criticamente da sociedade de cultura escrita, a partir do seu debate nas práticas cotidianas (BRITTO, 2004).

Transitando entre os contextos real e simulado: a brincadeira como experiência de cultura e experiência de/ com a linguagem escrita

Transitando entre os contextos real e simulado, temos a brincadeira, que como uma experiência de cultura (BORBA, 2012), também pode ser uma experiência de/ com a linguagem escrita. Em diversos contextos de faz de conta, as crianças, inseridas em sua *cultura de pares* (CORSARO, 2011) - compreendida aqui, como universos compartilhados de discurso - fazem uso da língua escrita, dos diversos gêneros e suportes no seu contexto narrativo, afirmando-se neste uso, enquanto *sujeitos do direito, do desejo e do conhecimento(...), produtores de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história* (DE ANGELO, 2011) quando, por exemplo, escrevem um bilhete para a mãe dizendo que foram passear e voltam mais tarde; fazendo uma lista de compras; distribuindo convites para a festa; revelando assim o que conhecem da linguagem escrita e, além disto, empreendendo esforços para compreendê-la.

As cenas a seguir foram destacadas com o objetivo de tecer diálogos a partir das interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras infantis, em uma cultura de

pares, como uma das formas de vivenciar e buscar compreender o mundo, experimentando-o, imitando-o e recriando-o conforme suas percepções, destacando o modo como as crianças buscam compreender a linguagem escrita e fazer o uso das práticas de leitura e escrita conforme elas observam, buscando atribuir sentidos, revelando o que elas sabem da/sobre a linguagem escrita. É também nosso objetivo neste artigo elencar modos de favorecer esse fazer que abre para a criança múltiplas possibilidades de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade.

Cena 1: “Não tenho mais convite, acabou”

A turma EI 30 estava no solário durante a tarde. Neste dia disponibilizei alguns tecidos com a intenção de deixar à disposição das crianças outros materiais para elas interagirem e criarem, observando em alguns momentos e, em outros, fazendo parte das situações criadas naquele espaço, ocupando o papel de um adulto atípico, que não está ali para vigiá-las e sim para fazer parte de suas brincadeiras, suas conversas, suas experiências (BARBOSA, 2009).

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo, fechando a única passagem totalmente aberta.

Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa.

José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa.

Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou:

- Entra, tia!

Entreí na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a “tia Natasha, Renato e Carlos”. “Não tenho mais convite, acabou!” disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson.

Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson:

- Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater!

Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo lhe chamou para entrar dizendo ter ainda um convite. Jéferson entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro durante um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano...

Esta cena, retirada do caderno de observações do ano de 2012, mostra como na brincadeira a criança faz uso da linguagem escrita, revelando seu conhecimento sobre ela, se apropriando dela, buscando compreendê-la e deixando na linguagem escrita as suas marcas.

Outras situações tais como a interação entre as crianças, as estratégias de acesso, a organização do espaço e a presença de elementos do real - quando, por exemplo, uma criança pega o tecido e finge estar passando roupa e ainda elementos da televisão, quando outra criança pega o tecido e finge ser um super herói -, poderiam ser trazidas para discussão, mas atendo-me a sinalizar a utilização de um gênero textual em uma brincadeira, dotado de uso social, ou seja, servindo para permitir ou não a entrada de alguém. Só entra quem tem convite! A fala de Denis revela/sinaliza o quanto a ação criadora nasce e potencializa-se a partir de experiências com o real e ainda o modo como as crianças fazem o uso da linguagem escrita, buscando compreendê-la e significá-la em suas ações, apropriando-se deste objeto cultural em suas práticas.

Cena 2: “Vou escrever para a sua mãe, ta?”

As crianças estão na sala de atividades, cada grupo explorando um dos cantos da sala. Na sala havia uma mesa com massinha, potes e tesouras; outra com materiais para desenho/ técnica de arte (folha A4, giz em diversas cores e pote com água); um canto com fogão, pia, pratos, panelas e demais acessórios de cozinha, bem como vassoura, rodo e pá de lixo; outro canto próximo com tapete, blocos de encaixe e telefone; outro espaço com cadeirinhas, fantasias e tecidos e outro espaço com tapetes, almofadas e livros. Há também na sala fantoches pendurados, acessíveis às crianças e um cavalete com alguns potes com tinta, pincel e folha.

Maria, Ana e Kauã estão brincando no espaço com fogão e pia. Fazem comidas, comem e lavam a louça. Kauã utiliza esponja e água para lavar os pratos e panelas, enquanto isso, pede para eu cuidar do seu bebê, sua boneca, que está machucada. Seguro, então, a boneca e pergunto o que aconteceu. Kauã diz que ela machucou o dedo. Falo que irei

passar água e colocar o gelo como é de costume na ação com as crianças. Maria pega uma das agendas em cima da bancada, abre-a e diz: “Vou escrever pra sua mãe, ta?” e com o movimentar dos dedos faz como quem escreve algo para alguém.

Destaco esta cena pois podemos observar em mais uma brincadeira a utilização de um gênero e o seu respectivo suporte compondo a narrativa desta ação criadora. Ao trazer o objeto agenda e dotá-lo de significado e uso abrindo e fazendo movimentos de escrita e oralizando o que escrevera, Maria demonstrou conhecer a funcionalidade e o uso da agenda (comunicar-se com os responsáveis); a partir, talvez, de outras cenas em que observou a professora escrevendo um recado, fala da professora com alguma criança dizendo que escreveria para a mãe dizendo que a criança se machucou, pois as ações se deram de modo semelhante como acontecem no dia a dia do grupo, revelando nesta situação também que a criança é um ser atuante em seus processos de aprendizagem, buscando compreender e agir no mundo a partir das suas ações, e o mesmo se dá em relação às experiências com a linguagem escrita.

Cena 3: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”

A situação descrita a seguir aconteceu durante um dos momentos de livre opção propostos na organização da rotina diária na sala de atividades da turma enquanto cada grupo de crianças brincava e interagia com os colegas e objetos nos cantos organizados neste espaço.

Júlia desenha na mesa juntamente com outros três colegas, cada um com a sua folha. Interessante ressaltar que enquanto as crianças desenhavam a educadora tem o costume de pedir licença para escrever o nome de cada criança em sua folha.

Neste dia, Júlia, ao terminar o desenho, chama a sua professora e o entrega para ela. Antes que a professora vá para outro espaço, ela lembra que ficou faltando escrever o seu nome e pede novamente a folha para a sua professora dizendo: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”, pegando a folha, um lápis e fazendo ziguezagues representando o seu nome.

Júlia escreve o seu nome, tal como acredita que é, e esta ação de escrita espontânea nos “fornece um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001). Júlia faz em suas produções distinção entre os desenhos e a escrita, sinalizando até mesmo quando questionada em outros momentos, atribuindo assim valor às suas produções, iniciando suas reflexões sobre os funcionamentos e funcionalidades da(s) escrita(s).

Outras situações tais como: escrita de bilhete para a mãe pedindo para comprar bala, fazendo o uso de pseudoletas e zigzagues; e ainda quando uma criança pega um livro e o expõe iniciando uma narrativa com a interpretação das imagens e/ou fazendo uso da memória; ou quando “lêem” uma receita para fazer um bolo, etc. revelam que essas crianças pensam sobre a escrita e empreendem esforços tentando compreendê-la. Quais significados e usos têm sido dados a escrita? Como essas crianças têm pensando a linguagem escrita? O que é revelado nestas brincadeiras? Como potencializar experiências com a leitura e a escrita na brincadeira/ o que disponibilizar, quando?

São nas muitas interações com a cultura escrita que a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras, números e desenhos e aprendendo a fazer distinções entre os diversos gêneros e os suportes de escrita (SOARES, 2009), merecendo destaque a brincadeira como uma das possibilidades de interação com este objeto cultural. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que lhe conferem a possibilidade para fazer aquilo que deseja, como tentativas de entendimento, extrapolando a imitação, e dotando esta ação com um toque de sua interpretação do mundo, ampliando deste modo suas experiências a partir de um dizer sobre. Na brincadeira, a criança fala sobre suas significações do mundo, especialmente aqui, sobre suas significações da/ sobre a linguagem escrita, em um dizer que *não se limitam ao uso objetivo do escrito* (BRITTO, 2004), constituindo-se enquanto seres de linguagem e produtores de linguagem, inseridos em um contexto histórico, social e cultural específicos.

E como se dá essa ação criadora? Segundo Vygotsky (2002), a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve, o que nos remete a uma importante consequência pedagógica: se quisermos ampliar significativamente essa ação criadora devemos ampliar suas experiências. Os gêneros e suportes trazidos para as brincadeiras em destaque fizeram parte da narrativa das brincadeiras pois aqueles grupos fizeram o uso destes elementos em outros contextos, quando por exemplo criaram um convite para a Festa Junina da Creche; quando receberam um convite de aniversário de um colega; observaram a professora escrever na agenda para os responsáveis comunicando um machucado; participaram de situações de leitura e contação de história com objetos como livro e fantoche; escreveram coletivamente uma lista com o que deveria ser comprado para preparo de uma receita tendo a professora

como escriba/ mediadora; observaram a mãe em casa deixando um bilhete na geladeira para o pai; observaram alguém anotar um recado com o telefone para retornar a chamada; viram a avó lendo o jornal, etc.

“Nada se cria, tudo se copia”. Busco este ditado popular para finalizar, sem findar o diálogo, deixando outras questões para serem pensadas e práticas a serem vivenciadas. A criança em sua ação criadora utiliza elementos da sua experiência, e aqui questiono o ditado, afirmando que nesta ação criadora, construída com e a partir de elementos de sua experiência real, a criança extrapola a cópia, imitação, dotando esta ação com seus sentidos e interpretação do mundo, significando a linguagem escrita, aqui compreendida como mais uma possibilidade de as crianças se dizerem, registrando o que vivem, pensando, imaginando e deixando suas marcas (CORSINO, 2011).

É pensando nestas experiências que, em diálogo com Batista (2011), afirmo:

É importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor.
(BATISTA, 2011, P. 22)

Torna-se importante também assegurar um espaço físico que estimule as interações com a leitura e a escrita, com espaços organizados para a leitura, com livros e também a presença de textos com outros suportes e gêneros, tais como jornais, revistas, livros de pesquisa, receitas e ainda outros materiais que possam ser empregados como apoio à brincadeira, permitindo que as crianças anotem sua lista de compras; escrevam uma carta para o colega; utilizem um livro para ler uma história; consultem o jornal para verificar a previsão do tempo; façam receitas, etc.

Notas

1. Todos os nomes citados neste artigo são fictícios visando preservar a identidade dos participantes do estudo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a Sociologia da Infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? IN: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares.** Revista Contemporânea de Educação. N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO, Patrícia (org.) **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012

BRITTO, Luiz Percival. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: GOULART, A.G.F.; MELLO, S.A.M. (ORGS.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas/ SP: Autores Associados, 2004, p. 5-22

CORSARO, William. Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloísa. (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papyrus, 2011, pp. 241-257

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloísa. (org.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 53-65

FERREIRA; M.. Do “avesso do brincar ou... as relações entre, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância. In: SARMENTO, M. & CERISARA,A. (ORG.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa,2004

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GOUVÊA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSANI (orgs). **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p. 111-136

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. **A formação social da mente.** 6ed.São Paulo: Martins Fontes,2002

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Selma Aparecida Ferreira da Costa
UNIUBE-Minas Gerais-Brasil
sfc.selma@yahoo.com.br

Ana Maria Esteves Bortolanza
UNIUBE-Minas Gerais-Brasil
amebortolanza@uol.com.br

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

Este artigo versa sobre um estudo em andamento que envolve o processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil, com o propósito de compreender de que maneira a cultura escrita é apresentada às crianças e como o trabalho com atividades que envolvam a escrita influenciam na formação leitora e autora das crianças na educação infantil. A presente pesquisa se encontra em processo de realização em uma sala de educação infantil, com crianças de cinco anos de idade, de uma escola pública do município de Uberaba, Minas Gerais. Utiliza como aporte teórico os principais conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem presentes na Teoria Histórico Cultural, bem como, o método histórico genético para estudar a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, elaborado por Vigotski e seus colaboradores. Os instrumentos para coleta dos dados constam de observação não participante e participante; atividades desenvolvidas com a escrita que serão videografadas e transcritas.

Palavras-chave: Apropriação. Cultura escrita. Educação Infantil.

Abstract

This paper discusses an ongoing study which involves the process of appropriation of literacy in early childhood education, in order to understand how the written culture is presented to children and how to work with activities that involve writing influence the formation reader and author of children in early childhood education. This research is in the process of realization in a kindergarten room, with children five years of age in a public school in the city of Uberaba, Minas Gerais. Used as the main theoretical concepts of development and learning that are present in Cultural Historical Theory and Method genetic background to study the origin and development of higher psychological functions, developed by Vygotsky and his collaborators. The instruments for data collection included non-participant observation and participant; activities with writing that will be recorded in video and transcribed.

Keywords: Appropriation. Written culture. Early Childhood Education

Introdução

Esta pesquisa concentra-se no processo de apropriação da cultura escrita, considerando que o professor necessita de um arcabouço teórico que dê sustentação à sua prática pedagógica no processo de mediação da cultura escrita, assim como é preciso compreender como as crianças se apropriam da escrita em suas relações interpessoais e intrapsíquicas.

Partimos do pressuposto de que a apropriação da cultura escrita é um processo histórico cultural, visto que as crianças não criam os objetos que utilizam para escrever, tão pouco, os signos e instrumentos utilizados na escrita. Elas já nascem em uma sociedade culturalmente constituída, e, para se inserir efetivamente na vida social, necessitam se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Neste contexto, a cultura escrita constitui uma forma de comunicação que ela precisa apropriar-se, para que possa se desenvolver integralmente.

Sabemos que as práticas propiciadas às crianças com a linguagem escrita influenciam sobremaneira a forma como se apropriam da cultura escrita. Por isso, em função da relevância que a escrita representa no mundo letrado do qual participamos, torna-se indispensável a atuação docente voltada para o desenvolvimento de práticas educativas que, a partir das necessidades das crianças, as motivem para a apropriação da cultura escrita com o objetivo de formar atitudes de crianças escritoras e leitoras.

Estudos realizados pela escola de Vigotski demonstram que o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, é complexo e envolve a mediação do professor por meio de atividades significativas para as crianças.

Vigotski (2010) evidencia que a linguagem configura-se como instrumento de constituição do sujeito como ser histórico-cultural, o qual precisa para isso se apropriar de conhecimentos sobre a linguagem verbal oral e escrita. Esse processo de apropriação se realiza por meio da educação informal, começando na família e se estendendo à sociedade; enquanto que a educação formal é responsabilidade da escola que deve ensinar os conceitos científicos. O ensino da escrita na escola é indispensável para que as crianças se apropriem dos conceitos científicos e desenvolvam suas funções psíquicas superiores.

Estudos desenvolvidos sobre práticas alfabetizadoras têm apresentado a ênfase dada pela escola na apreensão da linguagem escrita como forma de decodificação do código escrito, sem a preocupação em oportunizar a criança a apropriação da cultura escrita em toda

sua complexidade, o que contribuiria para seu desenvolvimento integral, ao apropriar-se da herança cultural escrita construída historicamente pela humanidade.

Nesta perspectiva torna-se significativa a compreensão da construção deste processo inicial de apropriação da escrita na educação infantil, considerando que a criança chega à escola com uma experiência na cultura escrita, e para isso é preciso compreender primeiramente como ela concebe a escrita para planejar um ensino intencional que promova seu desenvolvimento na área da linguagem.

A escrita apresenta-se como um instrumento mediador entre o homem e o seu entorno, cuja complexidade está presente na relação que existe entre a escrita como objeto do mundo real e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança. Por isso, quando priorizamos o aspecto técnico e mecânico do código escrito, impossibilitamos à criança a apropriação do texto escrito em sua funcionalidade, isto é, em seus usos sociais, em diferentes suportes e gêneros.

Para confirmar esta proposição, o próprio Vigotski (2010, p.411) afirma que “o aspecto semântico (interior da linguagem) transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo (físico e sonoro da linguagem) transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração”. Assim podemos verificar que a ênfase dada primordialmente ao aspecto externo da palavra contribuirá para a formação de conceitos na criança que poderão focar apenas a atenção aos aspectos físicos da linguagem, isto é, aos grafemas e fonemas, e não ao seu aspecto semântico, ou seja, os significados.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições de Vigotski (1931/2000, 2001, 2009 2010) e a chamada “escola de Vigotski”: Leontiev (1983) que contribuirá com a teoria da atividade e o conceito de cultura; Luria (1987) que trata sobre as questões do instrumento e o signo, ou seja, a palavra e sua estrutura semântica. E ainda os trabalhos de Mukhina (1996), que permitem conhecer as etapas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança em idade pré-escolar.

Tomamos como ponto de partida, neste estudo, a compreensão do processo de inserção das crianças de cinco anos, no complexo universo da cultura escrita, buscando analisar os sentidos que estas crianças atribuem à escrita de acordo com as vivências que lhes são propiciadas no ambiente escolar e fora dele, em seu entorno.

Sabemos que a escrita é um instrumento cultural complexo, produto da cultura material característico da criação humana, e, ao mesmo tempo, constitui-se como objeto social que serve como mediador entre o homem e o mundo exterior. A partir do surgimento da

escrita iniciou-se uma série de transformações no homem de ordem social, cultural, psíquica, que paulatinamente resultara na organização social que vivenciamos na sociedade atual.

De acordo com Vigotski (2000, p.185)

a linguagem escrita pertence a primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

Neste contexto, devemos considerar o fato de que ninguém nasce sabendo escrever, ou ainda com a necessidade de escrever. Esta é uma função que precisa ser ensinada por meio da atividade, o que nesta fase de desenvolvimento, ou seja, na educação infantil, a atividade da brincadeira constitui-se como propulsora do desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1983) o homem se diferencia dos demais animais pela sua capacidade de acumular conhecimentos adquiridos e de transmiti-los às demais gerações. Essa acumulação de conhecimentos não se dá unicamente pelas leis biológicas, e sim, "sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*." Ou seja, o homem não só produz os conhecimentos que transformam seu entorno, como também possui a capacidade intelectual de transmiti-los aos seus sucessores, o que garante a perpetuação e o aprimoramento cultural da humanidade. E toda esta produção está relacionada à forma de estruturação social posta.

Nesta perspectiva, consideramos a linguagem escrita como um instrumento da cultura intelectual destinada a mediar a relação do homem com o mundo, que propicia o indivíduo afirmar-se como sujeito, ao mesmo tempo em que transforma e é transformado por essa relação. Ao falarmos em cultura nos referimos ao conjunto de todas as criações materiais e intelectuais produzidas pelo homem em seu contexto social. A internalização dos conhecimentos deve-se ao fato de os homens realizarem uma atividade criadora e produtiva, caracterizada como atividade humana fundamental: o trabalho.

Para realizar o processo de apropriação da cultura humana, o homem desenvolveu uma atividade efetiva em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante, ou seja, o indivíduo pode reproduzir os traços da atividade cristalizada nos objetos e nos fenômenos, enfim nos sistemas que os formam. Para isso, ao se relacionar com o mundo, a presença do mediador é indispensável, uma vez que a atividade humana está inserida na comunicação verbal e não verbal. Sem a mediação seria impossível o desenvolvimento do homem na

sociedade. Neste aspecto a linguagem oral e escrita constitui-se como um objeto criado pelo homem para satisfazer suas necessidades de apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, ao mesmo tempo em que é instrumento mediador entre o sujeito e o mundo real. Por meio da linguagem o homem comunica-se, planeja suas ações, antecipa o futuro, exerce autocontrole sobre suas ações e alimenta sua memória.

Buscamos explicar, com fundamentos na teoria histórico-cultural, o papel primordialmente importante que a atividade desempenha no processo de apropriação da cultura escrita em sua funcionalidade social, ou seja, que as crianças, a partir de atividades significativas para elas, são capazes de perceber que a escrita é a representação do mundo social e que a palavra nomeia e significa o objeto do mundo real em toda sua complexidade, e assim, apropriarem-se da função social da linguagem escrita.

Sabemos que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, e, como tal, não deve ser apreendida de maneira simplificada, ou seja, ensinar as letras, as sílabas ou fonemas das palavras desprovidas de seu significado. Assim o significado está posto no próprio texto escrito, bem como na relação entre pensamento e linguagem, sendo eixo dessa relação, que chamamos de pensamento verbalizado.

Vigotski deixa evidente que a linguagem é uma forma de comunicação e de compreensão da realidade, sendo que o eixo entre pensamento e linguagem é o significado. Por meio das experiências sociais a criança desenvolve seu pensamento (consciência); este pensamento se materializa por meio da palavra, cuja unidade interrelacional é o significado. Ao expressar seu pensamento por meio da palavra a criança precisa generalizar a ideia que deseja expressar dentro de uma classe apropriada para que assim ocorra de fato a comunicação. Desta mesma maneira na linguagem escrita o elo também deve ser o significado da palavra em sua totalidade constitutiva.

Utilizamos neste estudo, de caráter qualitativo, a abordagem microgenética, tendo como instrumentos de pesquisa as observações participante e não participante, para compreender o processo de apropriação da cultura escrita nas atividades cotidianas de uma turma de 15 crianças de cinco anos de idade de uma escola municipal de Uberaba.

Neste contexto, buscaremos explicar os fenômenos que intervêm diretamente no processo de apropriação da cultura escrita em sua gênese, por meio de atividades desenvolvidas pela pesquisadora com a participação da professora, dentro do recorte de tempo desta pesquisa, utilizando a abordagem microgenética que possibilita analisar o processo em sua gênese.

Para Vigotski (2010) os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura. Portanto, são exatamente estas relações sociais que a criança da educação infantil estabelece com a cultura escrita no ambiente escolar, mediadas pela professora e os demais colegas de classe, que são objeto de investigação no curso de seu processo.

De acordo com a matriz vigotskiana, Góes (2000, p.11) define que a abordagem microgenética:

Vem das proposições de Vigotski (1981,1987a) sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos.

Por meio da abordagem microgenética, podemos observar a dinâmica relação das crianças da educação infantil com a cultura escrita; as oposições contraditórias entre a apropriação da escrita enquanto prática social e atividade escolar a ser assimilada; as relações entre as concepções sobre a cultura escrita do professor e o desenvolvimento nas crianças da necessidade de apropriação da escrita, enfim, a abordagem microgenética permite ao pesquisador analisar os significados das ações e das relações que se ocultam no processo do objeto em estudo, visto para além de sua aparência, portanto em sua essência.

Consideramos esta perspectiva metodológica para levantamento dos dados coerente com nossa proposta de pesquisa por entendermos sua posição investigativa focada nos passos do processo do objeto em estudo. A abordagem microgenética desta pesquisa é considerada micro por se atentar às minúcias indiciais, os detalhes significativos que expressam a forma como as crianças internalizam a cultura escrita, bem como os aspectos enfatizados pela professora no desenvolvimento das atividades com a cultura escrita. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante o processo e relacionar condições passadas e presentes, explorando projeções futuras, para compreender o processo histórico de formação do leitor/autor. Difere do ensino da escrita apresentado à criança como uma exigência de domínio do código alfabético, em detrimento a imersão da criança na cultura escrita, desconsiderando a necessidade da própria criança, seu desejo de ler e escrever e inserir-se no mundo da cultura escrita. A escola de educação infantil precisa criar na criança a necessidade de apropriação da cultura escrita como objeto e instrumento fundamental para apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade em atividades do brincar, do faz de conta.

Vigotski (2010) afirma que os significados das palavras se desenvolvem e que, como pesquisadores, devemos estar atentos a essas mudanças genéticas, para não incorrerem

no equívoco de passarem despercebidas as transformações históricas dos significados, que constituem o processo de significação no desenvolvimento histórico da linguagem infantil. A criança em idade pré-escolar faz generalizações sobre a escrita que vão se modificando à medida que vivencia novas situações com a escrita e seus usos.

Podemos afirmar que, a criança em seu desenvolvimento (ontogênese) faz de maneira peculiar o caminho que a humanidade trilhou (filogênese) para desenvolver a linguagem escrita. Começa por garatujas, desenhos, emite sons desprovidos de significados inicialmente, gestos, a brincadeira do faz de conta, até chegar à escrita convencional.

Num primeiro momento realizamos o levantamento do estado da arte ou do conhecimento, visando buscar as produções acadêmicas que remetem ao objeto desta pesquisa, nos últimos cinco anos, no Google Acadêmico e no Banco de Teses da CAPES. Realizamos, ainda, síntese das referências teóricas que darão sustentação à análise dos dados por meio de pesquisa bibliográfica. Iniciamos a pesquisa em campo com uma sondagem inicial do campo de pesquisa no qual os participantes estão inseridos, buscando observar e apreender os aspectos constitutivos do problema a ser investigado, ou seja, como os alunos da educação infantil se inserem na cultura escrita, que concepções apresentam de escrita e como a professora medeia esta interação.

Foram observadas as atividades com a escrita desenvolvidas propostas pela professora, a metodologia utilizada por ela para a realização das mesmas, os questionamentos das crianças e da professora durante a atividade proposta, bem como as respostas, as reações, enfim, todo o processo de interação que caracteriza a realização da atividade com a escrita. Os fatos observados estão sendo registrados no diário de campo da pesquisa, como também estão sendo descritos todos os aspectos do contexto, os sujeitos, o ambiente físico da sala de aula, os eventos excepcionalmente realizados, e, ainda, as próprias reações do observador.

Na segunda fase da pesquisa, pretendemos desenvolver oito atividades sobre a escrita e para isso fazer uso da videografia, também denominada de registro em vídeo de atividade humana, por entendermos que esta constitui uma ferramenta importante para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, pois resgata as ações comunicativas e gestuais no processo de desenvolvimento de uma atividade. Como descreve Meira apud Roschelle, Jordan, Greeno, Katzenberg e Del Carlo (1991) a videografia ou filmagem em vídeo “pode capturar múltiplas pistas visuais e auditivas do aspecto geral de uma atividade. O vídeo é menos sujeito ao viés do observador, pois ele registra informações em maior densidade”.

Optamos por videografar oito atividades a serem realizadas com a escrita na escola campo, após havermos concluído a primeira etapa de observações. Nesta segunda fase, pretendemos propor atividades de intervenção a serem desenvolvidas em colaboração com a professora regente e planejadas a partir das necessidades e motivos das crianças e da realidade objetiva em que se encontram. Portanto, tais atividades ainda se encontram em processo de estruturação e serão trabalhadas como atividade do brincar.

Para a análise dos dados coletados utilizaremos o procedimento de análise histórico genética, baseada nos princípios metodológicos de Vigotski (2010), que busca compreender os processos intersubjetivos e intrasubjetivos do desenvolvimento humano, com uma abordagem orientada para a explicação dos dados levantados no processo de desenvolvimento do objeto focado durante seu curso.

Será realizada uma análise explicativa dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa à cultura escrita, no processo de desenvolvimento da investigação e posteriormente elaboração do relatório da pesquisa.

A unidade de análise aqui especificada será a significação das interações nas atividades observadas, assim como os indícios e pormenores que evidenciem como a escrita é apropriada, nos gestos das crianças e as nas práticas da professora em relação à cultura escrita. Assim, o método vigotskiano procura conhecer as causas dos processos que estão sendo estudados em sua dinâmica contextual.

Algumas considerações

No estágio em que se encontra esta pesquisa já podemos apresentar alguns dados. Observamos nas atividades desenvolvidas pelas crianças com a cultura escrita que ensina-se o código alfabético, a traçar letras mecanicamente, mas não se ensina a escrita. Nesse sentido, não se trata de atividade na perspectiva de Leontiev, e sim de tarefas ou ações com a escrita. É possível perceber o enorme esforço das próprias crianças para significar as tarefas que lhes são propostas, como por exemplo, a criança V, sujeito desta pesquisa, que tendo copiado as vogais a/ e/ i/ o/ u dirige-se a pesquisadora e mostra a lição feita. A pesquisadora pergunta o que está escrito e ela "lê" a sequência formada da seguinte maneira: "a/ e/ i/ o/ Ubertintas"; o que remete a uma propaganda de uma loja de tinta que ela viu em seu entorno. Esse fato reforça a percepção de que a criança busca relacionar as atividades que realizam e o "sentido" que estas apresentam.

As atividades desprovidas de significado real para o sujeito constituem-se apenas em tarefas a serem cumpridas, e que, certamente não promovem o desenvolvimento intelectual do sujeito que as realiza. Percebe-se que o processo de desenvolvimento da escrita não é tomado em sua complexidade e funcionalidade, fatores que influenciam nas concepções que as crianças associam à escrita, relacionando-a a uma tarefa a ser cumprida, o que de fato compromete o desenvolvimento da capacidade do indivíduo em compreender-se como um ser histórico cultural, ou seja, como elemento integrante de uma sociedade constituída de elementos culturais complexos, e, que, para desenvolver-se necessita se apropriar destes elementos, torná-los “órgãos de sua individualidade”, como diz Leontiev. Para além da aprendizagem motora do traçar as letras, palavras ou frases, a apropriação da escrita implica, desde sua origem, a elaboração de significados e sentidos, e, em último estágio, uma forma de interação com o mundo e com o outro pela concretização do trabalho com a escrita. As crianças precisam compreender que escrever implica em uma interlocução com outros indivíduos, logo escrevemos para expor uma ideia, com um motivo e uma finalidade específica.

Concordamos com Vigotski quando este afirma que a criança é um ser social, e, que inicialmente sua existência depende de outros membros da sociedade mais experientes, e, que possam satisfazer suas necessidades. Seu desenvolvimento, então, consiste em modificar esta situação por meio da individuação, ou seja, na transformação de relações sociais (conhecimento intersíquico) em relações e funções individuais (conhecimento intrapsíquico). Assim, esta capacidade de transformação do ser humano, inicialmente na dimensão social e depois na cultural, é bem expressa na frase de Eagleton (2005, p. 16) “Somos argila em nossas próprias mãos”.

Referências

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo. Editora Unesp, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes, ano XX, nº50, Abril/2000.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, nº 3, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Segunda edición. Madrid. Aprendizaje Visor, 2000.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

_____, L. S. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____, L. S. **Obras escogidas II: Problemas de Psicología General** . Segunda edición. Madrid. Aprendizaje A. Machado Libros, 2001.

LINGUAGEM ORAL ESTRATÉGICAS DE LEITURA NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CACHINHOS DOURADOS

Ilza Alves Pacheco
Secretaria Municipal de Educação - SEMED
ilza.educ@gmail.com

Suely Cristina Soares da Gama
Secretaria Municipal de Educação – SEMED
suely.gama@hotmail.com

Kleide Ferreira de Jesus
Secretaria Municipal de Educação – SEMED
kleideferreira@hotmail.com

Maria Anita Alves Forancelli Pacheco
Psicóloga - IPF

Eixos Temáticos 1: Alfabetização na Educação Infantil.

Resumo

O presente trabalho apresenta a importância do lúdico na Ed. Infantil, caracteriza-se como um estudo de campo onde se testou na prática o uso do brincar como forma de transmissão de conteúdos. Partindo da leitura de uma história, os alunos foram capazes de desenvolver novas atitudes desde a compreensão do texto aos aspectos sensoriais motores. Confirma a importância do uso do lúdico na Ed. infantil, bem como sua capacidade de dialogar com o universo infantil sem ser invasivo ou impositor.

Palavras-chave: História. Lúdico. Educação Infantil.

Abstract

The present work shows the importance of playfulness in child's education, characterized as a study where it was tested in practice the use of play as a way of transmitting contents. Starting by reading a story, students were able to develop new attitudes from understanding the text sensorimotor's aspects. It confirms the importance of using the playful child in education, as well as their ability to dialogue with childhood without being invasive or enforcer.

Keywords: History. Playful. Early Childhood Education.

Introdução

Considerando que muitas crianças somente têm acesso a livros de literatura infantil na sala de aula, porque a maioria dos pais não dá continuidade ao exercício da leitura em casa, dando mais importância ao contato dos filhos com jogos de computadores, até mesmo porque essa prática não exige acompanhamento e não ocupa seu “precioso” tempo.

Pais como esses parecem desconhecer a importância desse momento tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento de um relacionamento saudável entre pais e filhos.

Por isso decidimos dar ênfase à prática de mais leitura e interpretação na sala de aula, para desenvolver a oralidade e a escrita nos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, transformando a sala de aula em um espaço cultural no qual as crianças possam se expressar, se enunciar e se constituir como sujeito.

Justificativa

Contos infantis são importantes para o desenvolvimento integral da criança por que ampliam as experiências cognitivas e afetivas na medida em que a linguagem do faz de conta e o lúdico são elementos básicos no trabalho psicopedagógico desenvolvido pela Educação Infantil. Eles também exercitam a construção da autonomia fortalecendo o sentido de identidade.

Posto isso, podemos dizer que os contos infantis, por sua estrutura e concepção, são instrumentos para o desenvolvimento dos indivíduos pois apresentam em si aspectos vivenciados no seu dia a dia o que permite que criança, a seu modo, compreenda conceitos como bom, mau, certo e errado, sem vivenciá-los a partir de experiências reais.

Desse modo percebemos que a partir do vivenciar histórias lidas ou contadas, a criança pode substituir o referencial da experiência real, por outro que transmita a ela o mesmo sentido.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar, e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (RCN, 1998, vol.33, p.143)

As histórias infantis também tornam possível desenvolver o pensamento crítico pois partindo de um processo lúdico. Desse modo os contos são um meio da criança compreender o mundo que a cerca sem precisar vivenciar experiências desagradáveis.

Segundo Abramovich, pode-se usar como estratégia de ensino a narração de histórias para estimular gosto e o prazer pela leitura.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1995, p.17)

Além disso, as histórias infantis estimulam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, fazendo com que a criança desenvolva mais e melhor a comunicação e a expressão oral e escrita. Fazendo do estímulo a leitura uma das mais importantes tarefas do professor.

Conforme Bettelheim, diz em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* (1980, p.19):

“Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente”.

Enquanto o imaginário promove o entendimento das crianças, aumenta sua percepção do mundo.

De modo que consideramos este trabalho de grande importância e relevância, por tratar justamente desse tema com a seriedade, buscando propor alternativas eficazes para desenvolver o gosto e o hábito da leitura nas crianças de hoje, que vivem cercadas por uma parafernália tecnológica que cada vez mais os afasta da leitura absorvendo e ocupando seu tempo. Reconhecendo que a literatura infantil incentiva na formação do hábito e no gosto pela leitura na idade em que todos os hábitos se formam na infância.

Processo da avaliação no desenvolvimento da aprendizagem: Deve ser abrangente para que possa contemplar tanto as questões ligadas estritamente ao processo de ensino e aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno em

seu desempenho cognitivo.

Reconhecemos que a avaliação é um processo formativo e contínuo das ações educativas desenvolvidas na e pela escola. Daí a necessidade de novas formas e esquemas interpretativos, pautados e teorias abrangentes da educação e da sociedade.

Por meio da fantasia, as crianças têm acesso à compreensão, uma vez que se aproximam mais da forma como enxergam o mundo, já que ainda não possuem aptidão para entender respostas realistas. As crianças tendem a se identificar facilmente com os problemas dos personagens, elemento essencial para seu desenvolvimento emocional (RESSURREIÇÃO, 2007).

O conto consiste numa forma de trabalho fundamental que contribui para o aprendizado da criança em como lidar com a ansiedade que está experimentando e como superar obstáculos, fomentando o desenvolvimento da personalidade. A criança fica inclinada a concentra-se mais e aprende a respeitar o outro através dos contos e histórias infantis. (RADINO, 2003).

De acordo com Ressureição (p.1, 2007):

“a fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações”.

A ludicidade dos contos e histórias infantis pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, visto que contribuem para a consciência e lida de seus pensamentos, sentimentos e emoções, bem como da imaginação e criatividade das crianças.

Objetivos

Como vimos pelo que foi exposto o trabalho visou desenvolver o gosto pela leitura nas crianças por meio da narração de histórias infantis. Também teve o objetivo de proporcionar momentos para a expressão oral e perceber que a escrita é uma representação da fala.

E nesse processo, estimular a socialização e a afetividade entre as crianças através do ouvir contar e recontar, durante as leituras e contações das histórias despertava-se o interesse e a participação junto com o grupo, onde todos interagem de forma espontânea, esse momento resultava para o professor num momento prazeroso das aulas e da rotina da sala de aula onde o seu esforço parecia compensar.

No decorrer das atividades procurou-se desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e a compreensão de textos a partir do contato com histórias infantis clássicas como “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, as quais foram contadas a eles por meio de uma narrativa que lançava mão de recursos como fantoches e dedoches.

Metodologia

Neste trabalho, usou-se a sala de aula como laboratório para testar a eficácia do uso de histórias e contos infantis como ferramenta auxiliar para transmitir conteúdos e desenvolver habilidades motoras e sociais em crianças da Educação Infantil.

Na roda realizamos a leitura da história com o uso de fantoches, e painel em TNT, pode-se observar um alto grau de atenção das crianças, que durante e após a releitura, se manifestavam ora questionando, ora querendo saber a razão do comportamento dos personagens ao mesmo tempo que introduziam interpretações da própria fantasia, permeados por seus valores e experiências pessoais.

Incentivados pelo interesse despertado nos alunos, propusemos a dramatização da história, para cuja apresentação, as roupas dos personagens foram confeccionadas em TNT, os objetos e móveis utilizados variaram de acordo com a história, nesse processo ficou evidente que as crianças não estavam apenas representando, mas de fato, vivenciando os personagens das páginas do livro, com isso também os assistentes passaram a vivenciar a fantasia da história.

Durante o percurso de todo o processo os alunos foram estimulados pela a leitura nas visitas semanais a biblioteca, para realização das atividades da montagem do portfólio o qual se caracterizou por uma avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno.

Essas rodas de leituras proporcionaram novas atividades dentro do contexto proposto e assim os alunos passam a ter novas idéias tendo a oportunidade de expressar seus gostos.

Considerações Finais

Desde o início do trabalho, observamos o interesse das crianças pela a história, havia uma aluna que havia começado a frequentar as aulas há poucos dias e chorava muito querendo

ir embora, ao iniciarmos a leitura da história dissemos que Cachinhos Dourados era muito parecida com ela e que tinha o cabelo igual ao seu (dela).

Motivada pela história a aluna ficou mais a vontade envolvendo-se em participar das aulas das atividades no decorrer do trabalho, tornando seu comportamento excelente e sua adaptação a sala de aula a partir desse momento foi tranquila, total e completa.

Com o desenvolvimento do projeto conseguimos observar um avanço significativo nas potencialidades específicas e peculiares dos alunos dentro do sua idade permitia.

Aproveitou-se a narrativa para além de envolvê-los com o contexto da história, despertar seu interesse demonstrando o quão atraente é o imaginário proporcionado pela leitura de um livro. Também foi usada para desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita ao estimular fantasias que depois foram ensaiadas e representadas para outras salas do mesmo nível. Proporcionando momentos prazerosos de envolvimento e integração aos alunos com a exposição teatral.

Assim ele se caracterizou como um estudo qualitativo com uso de experimento de campo, no qual após a leitura da história e sua dramatização foram realizadas diversas atividades para observar sua eficácia no desenvolvimento da criatividade, memorização, verbalização, compreensão de texto, raciocínio matemático e capacidade motora.

Nele, verificamos o aumento do vocabulário com a elaboração de frases longas e completas. O interesse por ouvir histórias, também melhorou a socialização e afetividade das crianças com colegas e professoras. O que abre caminho para o trabalhar o significativo, o lúdico e o prazeroso na Educação Infantil como forma de educar e transmitir conteúdos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, nº5, de 17 de dezembro de 2009.

BETTLHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos, (1989). **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**– 6ª Ed. São Paulo: Global.

CSIK, Maria. **Os Símbolos do Meu Mundo**. Brasília: Qualis, 1995.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **A linguagem e o Pensamento na Criança**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973 (3ª edição)

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RESSUREIÇÃO, J. B., **A Importância dos Contos de Fadas no Desenvolvimento da Imaginação**. FACOSCAD – Faculdade Cenecista de Osório. Terra de Areia – RS. Retirado da Internet em 05 de maio de 2007. Disponível em: http://www.cneconosorio.edu.br/pos/lin_lit/docs/02.doc.

VYGOTSKY, L.S. et. Al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2ª edição)

ANEXOS



Figura 1: Professora Suely Gama: Roda leitura



Figura 2 – leitura da história Pannel 1



Figura 3 - Pannel 2



Figura 4 -Personagens confeccionados com feltro

A LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS POR CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Ferraz Almeida Neves
Professora Adjunta
Faculdade de Educação/UFMG
Apoio: Prefeitura de Belo Horizonte/FAPEMIG/CNPq

Eixo Temático 1: Alfabetização na Educação Infantil

Resumo

O objetivo do presente texto é contribuir com o recente debate educacional acerca do lugar da linguagem escrita na educação infantil. Para tanto, analisamos um evento de letramento em que uma menina de 5 anos lê um livro de literatura para a pesquisadora. O esforço dessa criança para construir uma narrativa é visível e nos permite compreender a importância que a linguagem escrita tem para ela e para sua turma.

Palavras-chave: Livros literários; Letramento; Educação Infantil.

Abstract

In this paper, we aim to join the educational debate that surrounds the written language in early childhood education. We analyse a literacy event in which a five year old girl reads a book for the researcher. It is visible the girl's effort to construct a narrative. Such effort allows us to understand the importance of the written language not only to this particular girl, but also to her classmates.

Keywords: Literary books; Early Childhood Education; Literacy.

Introdução

O objetivo do presente texto é analisar a leitura de livros literários em uma turma de educação infantil. Recentemente, o lugar da linguagem escrita no cotidiano da educação infantil tem sido debatido por vários autores (Baptista, 2008; Brandão e Rosa, 2010; Brasil, 2009a e 2009b; Campos, 2009; Neves, Gouvêa, Castanheira, 2011). Procuramos contribuir com este debate a partir da análise de um evento de letramento - ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos (Heath, 1983) - em que Wanda, criança de cinco anos, lê para a pesquisadora um livro de literatura na biblioteca de uma escola de educação infantil.

Esta escola participou de uma pesquisa cujo principal objetivo foi entender a transição de um grupo de crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Os dados da pesquisa foram construídos a partir de uma abordagem teórico-metodológica baseada na etnografia interacional (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001) e na Sociologia da Infância (Corsaro, 2005). Acompanhamos uma turma com crianças de cinco anos de idade e participamos do seu cotidiano através da observação participante, ao longo de 69 dias letivos em 2008. Anotações no Diário de Campo, filmagens, fotografias e entrevistas com crianças e professoras compuseram o registro etnográfico da pesquisa.

A escola investigada pertence à rede municipal de ensino de Belo Horizonte e atende a crianças, em sua maioria, provenientes das camadas populares da nossa sociedade. A prática educativa das professoras centrou-se, ao longo do período observado, nas brincadeiras orientadas ou não pelos adultos (26% a 64% do tempo total) e das rodas de conversa (5% a 25% do tempo total). A linguagem escrita esteve presente no cotidiano da sala de aula, apesar de não ser o foco do trabalho pedagógico. Em vários momentos, eventos de letramento foram iniciados pelas crianças, individual e coletivamente, de maneira paralela às atividades cotidianas da turma. Na próxima seção, analisaremos um desses eventos.

A leitura de Wanda

O evento protagonizado por Wanda aconteceu por iniciativa da criança e poderá ser mais bem compreendido a partir de uma conversa entre ela e a pesquisadora no dia 2/10/08.

Nesse dia, as crianças brincavam no pátio com a coordenadora. Wanda estava brincando com brinquedos de encaixe, próxima onde a pesquisadora estava sentada. Wanda se

dirige à pesquisadora, que não consegue escutá-la. Ao pedir que Wanda se aproximasse, a pesquisadora simultaneamente liga o gravador digital. Transcrevemos abaixo a conversa entre a pesquisadora e a criança.

- Pesquisadora:** *vem cá Wanda/ senta aqui pertinho de mim/ que aí/ eu escuto/ quê que cê tá falando?*
- Wanda:** *quando assim/que aí/ quando eu crescer/ eu vou ser professora e cantora*
- Pesquisadora:** *é?*
- Wanda:** *hum hum ((balança a cabeça afirmativamente e sorri))*
- Pesquisadora:** *por quê?*
- Wanda:** *porque si:::m ((continua sorrindo))*
- Pesquisadora:** *ah/ mas quando você for/ pro/professora/ quê que cê vai fazer?*
- Wanda:** *eu vou ir em outra escola/ aí/ eu vou educar os aluno(s)*
- Pesquisadora:** *educa:::r os alunos?/ como é que faz isso?*
- Wanda:** *é muito fá:::cil ((sorri))*
- Pesquisadora:** *é:::~/ e como é que faz?*
- Wanda:** *então/ sabe?/ só a gente contar uma historinha bem melhor pros aluno/ a:::í eles pode ficar quietinho*
- Pesquisadora:** *é mesmo?*
- Wanda:** *ahrã ((balança a cabeça afirmativamente))*
- Pesquisadora:** *ah:::/ e aqui na escola/ conta muita história?*
- Wanda:** *ahrã*
- Pesquisadora:** *ah/ que história?*
- Wanda:** *aí/ né?/ quando eu crescer/ aí eu vou cantar/ no show*
- Pesquisadora:** *ah/ cê vai cantar no show também?*
- Wanda:** *hum ((balança a cabeça afirmativamente))*
- Pesquisadora:** *ah:::*
- Wanda:** *assim oh/ a formigui:::NHA/ fĩ-ca na ar-vri/ aí::: elas/ peguem a flo:::r/ mas os pás-sa-ros/ ten-ta/ come:::r/ e-las e-las/ mas eles/ (inaudível)/ mas e:::LA/ amarra:::/ o passarinho/ e faz uma mulher/ aí/ pode perder/ e ele/ co-me/ com co:::me/ aí o pássaro/ morre-re ((balança os braços e sorri, enquanto canta))*
- Pesquisadora:** *é mesmo?/ nossa ((risos))/ AGORA eu consegui escutar o que cê tava falando/ aquela hora/ eu não escutei NADA*
- Wanda:** *((Wanda sorri, se abaixa e volta a brincar com o lego))*

Para Wanda, naquele momento, existe uma forte relação entre a escola e a leitura de histórias. Note-se que a história tem que ser interessante: é só contar uma **boa** história para as crianças ficarem em silêncio. De fato, naquela sala de aula, as crianças ficavam completamente absortas por essa atividade, ficavam *quietinhas* como Wanda comenta. A Figura 1 mostra a professora Paula contando a história “*João e o pé de feijão*”. É visível o envolvimento das crianças nessa atividade. Joana, de mochila nas costas, chegou pouco tempo depois que Paula começou a contar a história. Ela se sentou rapidamente na roda, sem mesmo guardar sua mochila na mesa. A forma de participação das crianças nesse momento se

diferenciava dos outros momentos em que as crianças sentavam-se em roda. Raramente aconteciam conversas paralelas e, quando essas aconteciam, eram comentários que as crianças faziam em relação à própria história e às ilustrações dos livros.



Figura 1 – Uma vez por semana, as crianças são convidadas a lerem um livro em voz alta e eram solicitadas a

manusear os livros. Em 25/06/08, gravamos Wanda inventando uma história a partir das ilustrações de um livro, “*O leão e o ratinho*”:

Chegando à biblioteca, após arrumarem as cadeiras ao redor das mesas, as crianças escolhem um livro para levar para casa e também folheiam outros livros disponíveis, às vezes com muita pressa, outras vezes as crianças se deixam absorver lentamente pelas ilustrações dos livros. Hoje, a professora Paula pede que as crianças escolham livros e os leiam. **Ela mostra um livro e pede explicitamente que leiam devagar, sem passar as folhas rapidamente. A professora enfatiza a importância de prestar atenção às gravuras.** Ela senta-se à mesa da bibliotecária e começa a colocar os livros que as crianças escolhem para levar para casa em suas pastas individuais. As crianças se sentam nas mesas de plástico, levantam, pegam os livros nas estantes, conversam entre si, mostram-se muito interessadas nos livros. Gilberto, ao contrário da turma, se mexe o tempo inteiro. Não consegue permanecer sentado, puxa uma cadeira, a leva para o outro canto, arrasta e bate a cadeira no chão. A professora chama sua atenção algumas vezes. A pesquisadora conversa com as crianças que se aproximam. Elas mostram os livros para a pesquisadora, apontando suas gravuras. Lúcio mostra as gravuras do livro “*O Menino Maluquinho*”. Wanda se aproxima da pesquisadora e de Lúcio, carrega uma mesa de plástico para ficar mais próxima, senta-se e mostra o livro “*O leão e o ratinho*”, demonstrando intenção de lê-lo. **A pesquisadora se surpreende ao perceber que Wanda inicia a leitura a partir da última página do livro.** Lúcio se afasta, indo para outra mesa. A pesquisadora escuta atentamente a leitura de Wanda, inclinando-me em sua direção e procurando entender o que ela fala, o que em vários momentos é difícil, tendo em vista que seu tom de voz é muito baixo. (Anotações do Diário de Campo. 25/06/09).

Conseguimos entender algumas das falas de Wanda apenas após a transcrição da gravação. Assim, a maioria das respostas da pesquisadora ao que Wanda fala se resumem a pequenas interjeições (*ah, é?, olha*). A princípio, trabalhamos com a transcrição da leitura de

Wanda no sentido de entender a história que ela havia contado, pois nos surpreendemos pelo fato dela ter começado a ler o livro por sua última página. Aos poucos, o esforço que ela faz em interpretar as ilustrações do livro ficou evidente. A seguir, para auxiliar uma melhor compreensão da leitura de Wanda, apresentamos um resumo da história do livro, que é uma adaptação da Fábula de Esopo “O leão e o rato”, e as suas ilustrações nas Tabelas 1 e 2:

Um leão dormia sossegado, quando foi despertado por um rato, que soprou, com um canudo, sementes seu rosto. Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o rato suplicou: *“Ora, se o senhor me poupasse, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade”*. Rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, o leão resolveu libertá-lo. Aconteceu que, pouco tempo depois, o leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se. O rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. O leão e o rato se tornaram bons amigos.

Tabela 1: Páginas 1 a 6 do livro “O leão e o ratinho”

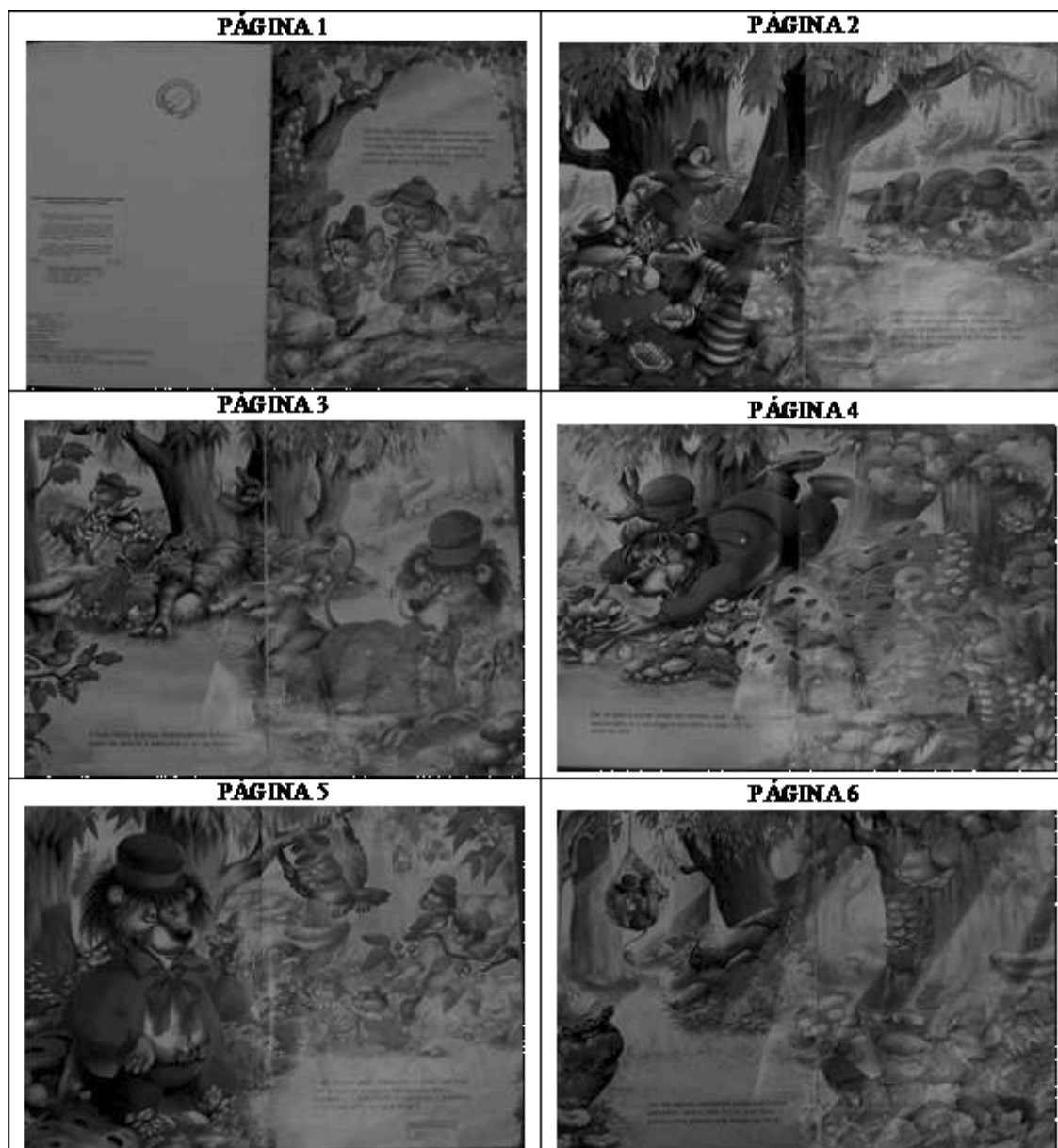




Tabela 2: Páginas 7 a 9 do livro “O leão e o ratinho”



Analisaremos a transcrição da história contada por Wanda em cinco sequências, no intuito de ressaltar alguns aspectos da construção da sua narrativa. Na Tabela 3, apresentamos a primeira sequência. Na primeira coluna, estão os nomes dos sujeitos e na segunda estão suas falas. Na terceira coluna, há as páginas do livro nas quais Wanda se apoia para construir sua narrativa. Utilizamos setas para indicar as ilustrações a que Wanda se refere.

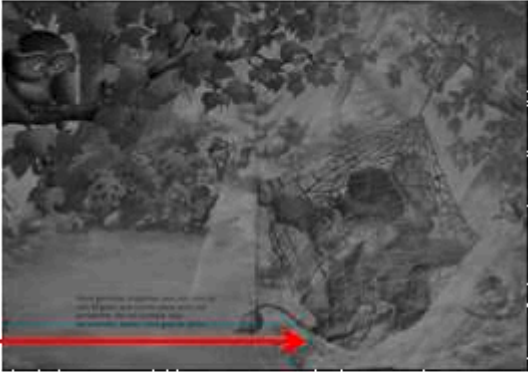

Tabela 3: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência I

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Pesquisadora	<i>oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?</i>	Página 9 
Wanda	<i>vou contar essa história/ eu não entendi essa história</i>	
Pesquisadora	<i>como que é essa história?/ eu não entendi essa história</i>	Página 8 
Wanda	<i>((vira a página)) aqui/ oh ((aponta a gravura do leão)) do leão/ o leão /é muito bravo/ o ratinho é feliz ((mostra a página 9))</i>	
Pesquisadora	<i>ah:::</i>	

Wanda arrasta uma mesa para ficar mais próxima da pesquisadora e de Lúcio e nos mostra o livro. Interpretamos sua ação como uma demanda de nos contar a história a partir da leitura das gravuras. Nesse sentido, a pesquisadora fala: “*oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?*” A pesquisadora se posiciona como ouvinte e convida Lúcio a participar dessa interação. Lúcio, ao se levantar da mesa, recusa o convite. Wanda confirma sua intenção de contar a história, porém revela que não a havia entendido: “*vou contar essa história/ eu não entendi essa história*”. Nesse momento, é estabelecida a forma de participação dos sujeitos nessa interação: a pesquisadora se posiciona como aluna e integrante do grupo de pares, aceitando seu papel na interação. Wanda posiciona-se em um papel duplo: professora e contadora de histórias, unindo os dois papéis, tal qual comentou na sua entrevista. A partir desse instante, ela assume a narração da história e, em resposta à pergunta “*como que é essa história?*”, ela se apoia na ilustração, apontando as personagens da história: o leão bravo e o rato feliz. Está posto, então, o problema da narrativa: quais seriam os motivos dessas emoções das personagens da história? Wanda

tentará buscar uma explicação para essa situação nas próximas sequências da narrativa (Tabela 4).



Tabela 4: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência II

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>então/ ((vira a página)/ pendurou o leão/ e/ os filhotinhos/ tentaram abrir/ conseguiram/ ficou preso/ na rede/ ficou bravo</i>	Página 7 
Pesquisadora	<i>hummm</i>	Página 6 
Wanda	<i>o filhotinho dele ficou maluco/ e esse ursinho aquí/ oh! ficou feliz/ e/ o leão continuou/ arranhando a rede</i>	
Pesquisadora	<i>o...tha</i>	

Wanda está “alinhada” com a proposta da professora, seguindo suas orientações: ler devagar e prestar atenção nas gravuras. A leitura de Wanda é apoiada nas imagens, seguindo a ordem em que elas aparecem ao virar as páginas do livro. Nessa sequência, percebe-se que Wanda busca a resolução do conflito da narrativa: o leão estava bravo porque estava preso. Ao “*ratinho*” se uniram outros “*filhotinhos*”, que tentaram ajudar o leão. Ao virar a página 6, Wanda se refere ao “*ursinho (que) ficou feliz*”. A princípio, então, houve uma solução para as emoções das personagens. Entretanto, logo a seguir, Wanda percebe, à esquerda da ilustração, que o leão continuou preso e tenta se libertar. Ao interpretar as imagens, Wanda segue um movimento da esquerda para a direita, acompanhando o movimento das próprias mãos de virar as páginas, uma vez que começa a leitura do livro pela última página. É por esse motivo



que ela percebe primeiro o “*ursinho feliz*” e somente depois aponta que o leão continua preso. Wanda vira a página do livro e continua sua narrativa (Tabela 5).

Tabela 5: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência III

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	((vira a página))/ <i>virou papai/ do rato/ então/ ele falou/ calma</i>	Página 5 
Wanda	<i>então/ ele foi comer o rato</i>	Página 4 
Vanessa	<i>nossa/ comeu o rato? ((risos))</i>	
Wanda	<i>comeu nada/ assustou o rato/ o leão abriu a boca</i> <i>o leão conseguiu correr/ então/ o/ leão pegou ele/ e os filhotinho dele/ prô leão comer</i>	
Vanessa	<i>é?</i>	

Nessa sequência, Wanda percebe que o leão está segurando o rato. Ela interpreta a expressão do leão como tranquila. Apoiando-se na referência que fez aos “*filhotinhos*” que tentaram soltar o leão da rede, Wanda refere-se ao “*papai*” que conversa com os filhotes pedindo “*calma*”. Entretanto, mais uma vez, a página seguinte do livro traz um problema para a narrativa: o leão tenta comer seus filhotes. A pesquisadora comenta, rindo: “*nossa/ ele foi comer o rato?*”, ao que Wanda responde: “*comeu nada/ assustou o rato*”, passando a descrever a ilustração. Wanda continua sua narrativa virando a próxima página (Tabela 6).

Tabela 6: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência IV

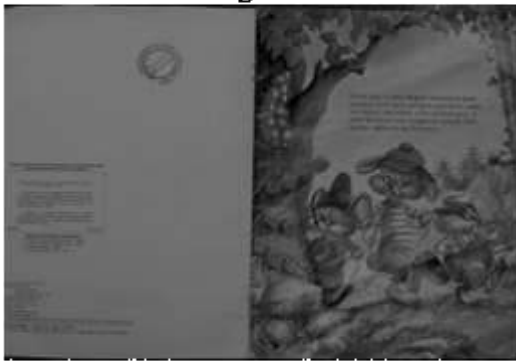
Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>olha/ ((vira a página))/ veja só/ ((aponta para o leão))/ ele ficou/ com olhos de estela</i>	Página 3 
Pesquisadora	<i>ele ficou o quê?</i>	
Wanda	<i>com os olhos de estrela</i>	
Pesquisadora	<i>com olhos de cera?</i>	
Wanda	<i>de ES-TRE-LA</i>	
Pesquisadora	<i>de estrela/ com olhos de estrela/ entendi</i>	
Wanda	<i>estela/ ES-TRE-LA/ estrelinha lá do céu</i>	
Pesquisadora	<i>ah:::</i>	
Wanda	<i>enquanto isso/ os pintinhos ficou bem/ muito feliz/ que os olhos dele/ ficou de estrela/ é ESTRELA/ não é CERA/ é ESTRELA/ ((vira a página))/enquanto isso/ ele dormiu por causa da árvore/ aí/ e a árvore caiu um pedacinho caiu no olho dele</i>	
Pesquisadora	<i>é?</i>	
Wanda	<i>e ele se assustou/ enquanto isso/ os filhotinhos dele soprou/ soprou</i>	

Na terceira página do livro, há estrelas ao redor dos olhos do leão. Wanda interpreta tais estrelas em seu sentido literal, e não como um recurso gráfico que indicaria o sentimento de confusão ou tontura. Nessa sequência, o posicionamento de Wanda como professora torna-se particularmente evidente. Ao perceber que a pesquisadora não entende a palavra “estrela”, ela a repete, confirmando o entendimento sobre o que ela estava falando: “estrelinha lá do

céu”. Ao virar a página, Wanda, mais uma vez, se refere à ilustração da direita, o leão dormindo, para, em seguida, observar que os “*filhotinhos*” estavam soprando um canudo.

Gostaríamos de chamar atenção para as expressões “*enquanto isso*” (utilizada por Wanda três vezes), e “*então*” (utilizada também três vezes). Essas são expressões que a professora frequentemente usou ao contar histórias para a turma. Por exemplo, ao contar a história “*João e o pé de feijão*”, Paula usou a expressão “*então*” 16 vezes. Wanda, ao virar a última página do livro, finaliza sua narrativa (Tabela 7).

Tabela 7: Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência V

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>((vira a página)) e assim termina a história</i>	<p>Página 1</p> 
Pesquisadora	<i>e assim termina a história/ ah...</i>	
Wanda	<i>e assim termina a história/ entendeu?</i>	
Pesquisadora	<i>agora eu entendi</i>	
Wanda	<i>quer que eu conte de novo?</i>	
Pesquisadora	<i>quero</i>	

Wanda, ao finalizar a história, perguntando à pesquisadora “*entendeu?*”, retoma a questão que havia sido colocada por ela mesma: “*eu não entendi essa história*”. Ela reafirma sua posição de professora, garantindo que a pesquisadora tenha entendido sua narrativa, ao mesmo tempo em que se afirma como contadora de histórias, “*quer que eu conte de novo?*”. Ao finalizar a história, Wanda imita outra expressão da professora, expressão esta que ela também imitou em outros momentos observados: “*e assim termina a história*”. Destacamos aqui a importância do ato de imitar na construção do pensamento abstrato e também na construção da identidade pessoal e social dos sujeitos (Vygotski, 1934/1993). A imitação de Wanda possui um sentido pessoal que a criança atribui aos significados sociais da leitura para seu grupo geracional e para o contexto mais amplo de uma sociedade em que a linguagem escrita assume um papel central nas práticas sociais de seus membros. Tal imitação não constitui cópia da ação do adulto, mas é ressignificada a partir da posição geracional da criança.

A narrativa que Wanda constrói nos permite supor que essa foi a primeira vez que ela viu esse livro. Mesmo assim, Wanda mantém um fio narrativo que não se desmembra: a leitura das imagens constituem um todo, uma vez que ela não se aproxima de tais imagens como se fossem desconexas uma das outras. Ao contar a história, Wanda destacou as personagens enquanto que o cenário não foi utilizado como recurso narrativo. Ela também não faz nenhuma referência à escrita que se encontra nas páginas do livro.

Poderíamos nos perguntar como seria sua narrativa caso ela já tivesse ouvido a história anteriormente, ou mesmo se ela passaria as páginas do livro da esquerda para a direita. Tentando responder a essa questão, a pesquisadora aproveitou alguns momentos para se sentar perto de Wanda e das outras crianças enquanto estavam lendo livros cuja história a professora já tinha contado anteriormente. De fato, ao ler a história “*O macaquinho*”, de Ronaldo Simões Coelho, Wanda reconta os principais elementos da narrativa em um todo ainda mais coerente que a história anterior, passando as páginas da esquerda para a direita. Essa história foi trabalhada pela professora no primeiro semestre de 2008, sendo que Wanda pegou esse livro emprestado para levar para casa. As leituras das outras crianças, em diferentes momentos, também mantiveram a estrutura da narrativa construída pelas professoras.

Considerações finais

A análise desse evento de letramento nos permitiu evidenciar o esforço da criança para construir uma narrativa a partir das ilustrações. Wanda construiu um diálogo com o livro no momento em que se dispôs a ler/contar a história para a pesquisadora. É importante mencionar que essa construção foi possível pelo contexto sociocomunicativo da sala de aula, em que a professora lia livros literários para a turma, bem como contava histórias apoiando-se ora nos livros ora em objetos que representavam a narrativa. Esse evento nos permite ainda inferir que uma Zona de Desenvolvimento Iminente¹ foi construída nas interações entre os sujeitos e com a mediação semiótica de um artefato cultural essencial em nossa sociedade, o livro. Como afirma Terzi:

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a

¹ Concordamos com a tradução feita por Zoia Prestes do conceito de Vigotski, mais conhecido entre nós como Zona de Desenvolvimento Proximal (PRESTES, 2012).

facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências (TERZI, 1995, p. 3).

Salientamos, entretanto, a importância da qualidade literária dos livros com os quais as crianças interagem nesse processo de construção de leitores. Livros que sirvam, portanto, não apenas como produto de uma indústria cultural para a infância (Steinberg e Kincheloe, 2001), mas que interroguem a imaginação, propiciando ao leitor novos “horizontes de mundo”. Nesse sentido, percebemos um limite relativo à qualidade das imagens no livro “*O leão e o ratinho*”, diferentemente dos livros analisados por Linder (2008). Assim, essa autora nos alerta:

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados – a quem esses livros são destinados em particular –, é raro que a leitura de imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação (LINDER, 2008, p. 8)

Desta maneira, a leitura das imagens realizada por Wanda nos surpreende ainda mais. Diante de um livro cujo projeto gráfico-editorial não é bem sucedido, em que as imagens são estereotipadas, Wanda ousa ler. A criança reivindica uma posição de autoria frente ao enigma colocado pelas imagens do livro: ela constrói uma narrativa, assim como as crianças investigadas por Marchesano (2010), mesmo sem ainda estar alfabetizada. Ao longo desse evento, Wanda tece a sua própria história como contadora de histórias, a partir mesmo da possibilidade de falar, olhar, escutar e se escutar. Nessa experiência, Wanda se apropria de um saber sobre o livro e sobre o mundo letrado no qual está inserida. Ou seja, não estar ainda alfabetizada não significa não participar de contextos de letramento. Nós argumentamos que essa participação não apenas é fundamental, mas também se constitui como um direito social para as crianças em qualquer idade (Baptista, 2008).

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, M. C. **Intervenciones psicoeducativas en la primera infancia y el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona. 2008.

BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. C. S. (org.) **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Ed. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução do CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília, DF. 2009b.

CAMPOS, M. M. Ensino Fundamental e os desafios da Lei 11.274/2006. In: **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Programa Salto para o Futuro. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. 2009.

CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T. DIXON, C. GREEN, J. Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. In: **Linguistics and Education**. Vol. 11 (4). Elsevier Science Inc. 2001.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. London: Sage Publications, Inc. 2nd Edition. 2005.

LINDER, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify. 2008.

MARCHESANO, L. S. N. **Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura**: como a lua foi ao cinema? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. In: **Educação e Pesquisa**. vol.37 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados. 2012.

STEINBERG, S. R. E KINCHELOE, J. L. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em deosasco.com.br. Acesso em 24/04/2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, vol. II, Aprendizagem-Visor, 1934/1993.

I CONBAIf

Eixo 2

Alfabetização no Ensino Fundamental

DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alexandra Ferronato Beatrici¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul
Campus Sertão/RS

Agência Financiadora: Não contou com financiamento
alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O texto refere-se ao projeto desenvolvido com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, de Escola Estadual, no município de Erechim/RS. O projeto teve como objetivos, estimular a leitura e a produção textual; desenvolver a oralidade; compreender que a leitura e a escrita possuem função social. Como resultado os estudantes passaram a frequentar mais a biblioteca, melhoraram o vocabulário, a expressão oral e a percepção da função social da leitura e da escrita para suas vidas.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental; Leitura; Escrita.

Abstract

The text refers to the project developed with second grade students of public elementary school, in the municipality of Erechim/RS. The project aimed to stimulate reading and textual production, develop oral skills; understand that reading and writing have a social function. As a result, students started attending over the library, improved vocabulary, oral expression and the perception of the social function of reading and writing into their lives.

Keywords : Elementary School; Reading; Writing.

¹ Mestre em Educação, graduada em Pedagogia. Professora com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão/RS*.

Considerações Iniciais

“Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada” Freire (2001)

O presente artigo pretende possibilitar a reflexão sobre uma prática pedagógica realizada com a turma do segundo ano do Ensino Fundamental², tendo como compreensão a alfabetização como processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento da leitura e do sistema alfabético de escrita. Mas, a necessidade de ler e escrever não surge da mesma forma para todas as crianças, já que elas vivem em meios diferentes que lhes proporcionam experiências diversas³ e para aprender a ler e escrever é preciso que elas se defrontem com os textos que utilizariam se soubessem mesmo ler e escrever.

Assim, para que ocorra essa descoberta é necessária a interferência do professor levando a criança a perceber o porquê e o para quê a leitura e a escrita são importantes e possuem suas funcionalidades na sociedade atual. Se pensarmos na leitura, esta possibilita o interagir com o autor do texto, faz com que procure e produza sentidos, vivencie experiências. Para ler a criança precisa interpretar símbolos, imagens, gestos, desenhos, etc., promovendo predições, inferências e a comunicação de várias formas de textos entre si. E não podemos esquecer que as crianças nas classes de alfabetização formulam hipóteses de leitura; e essas hipóteses de leitura vão avançando nas intervenções do ambiente e a criança percorre um longo caminho que vai da identificação do texto e imagem, passando pela etiquetagem ou hipótese do nome, até a tentativa de conciliar sua hipótese com os indicadores, isto é, os signos já conhecidos.

O processo de alfabetização na experiência escolar é visto como uma temática de grande interesse por educadores de modo geral e por outros vários segmentos que compõem a sociedade. Considerando a importância desse processo e de todas as responsabilidades que

² Atualmente o Ensino Fundamental (uma das etapas da Educação Básica), tem duração de nove anos. A duração obrigatória foi ampliada pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, transformado na Lei Ordinária 11274/2006, passando a abranger a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). Lei posterior (11.114/05) ainda deu prazo até 2010 para Estados e Municípios se adaptarem.

³ A criança de classe média e/ou da zona urbana, é favorecida por estar em contato com o código escrito muito antes de ir à escola, através de letreiros de propagandas, cartazes, TV, acesso a livros, revistas, etc. A convivência sistemática e constante com a palavra faz com que a descoberta do código escrito passa muitas vezes, despercebida, sendo vista como algo espontâneo e natural. Entretanto, uma criança que vive num meio onde não tem contato com a palavra escrita, não vai sentir a mesma urgência de ler. Se em sua casa não existem livros, jornais, revistas, se os pais não leem, nem escrevem não vai se interessar tanto pela alfabetização, já que palavra escrita não faz parte do seu dia-a-dia.

lhes competem, os professores, têm diante de si uma importante tarefa que é auxiliar os estudantes na construção de uma escrita própria conforme suas hipóteses, conciliando-os com os objetivos da escola. Para tal, é necessário auxiliar para que as crianças se tornem sujeitos capazes de interpretar, compreender textos que leram ou redigiram, ou seja, sujeitos cujas habilidades vão além do simples escrever e ler, que compreendem, interpretam e se posicionam diante da função social da leitura e da escrita.

Pensar em aprendizagem, nas salas de alfabetização do segundo ano, é também pensar no espaço/tempo em que esses diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, ou seja, uma prática fundada nos princípios de uma educação para a cidadania, com vistas ao processo de emancipação dos educandos, que valoriza, especialmente nas crianças, a construção da identidade pessoal e da sociabilidade.

Buscando concretizar o que até agora foi explicitado, apresento um recorte da experiência desenvolvida com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Erechim/RS, as atividades foram realizadas dentro do projeto de leitura intitulado "Tapete da História"⁴. O projeto foi pensado com o objetivo de envolver as crianças no mundo da leitura e da escrita, pois estes são procedimentos essenciais para o processo de alfabetização. Desta maneira, o agir pedagógico, foi pensado e concretizado como um agir pedagógico criativo, curioso e flexível, pois o espaço/tempo de aprendizagem e de estímulo à leitura e a escrita foram reinventados, oportunizando vivências e situações de trocas, tomadas de decisões, autonomia e cooperação, atitudes importantes para quem pretende alfabetizar letrando.

O Projeto o Tapete da História

Contar (e ouvir) histórias é uma atividade que auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, na interação sociocultural que a atividade proporciona, no fortalecimento dos laços sociais, na estimulação do gosto pela literatura e no desenvolvimento comunicativo. Assim, os estudantes foram encaminhados até a biblioteca e lá tiveram a tarefa de, coletivamente,

⁴ O projeto Tapete da História aconteceu com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no município de Erechim/RS. O projeto foi coordenado pela professora Alexandra Ferronato Beatrici e contou com a colaboração das professoras Cheila Milczarek (coordenadora pedagógica na escola) e Paula Zanotelli (vice-diretora).

escolher seis livros. Esses livros iriam acompanhar a turma durante todo o primeiro semestre, sendo utilizado um livro⁵ por mês, para o projeto. O próximo passo foi escolher a história que iniciaria o projeto. Escolhida, a contação desta foi feita, com os estudantes sentados no chão, em círculo, pois no círculo todos se olham e se veem. Nesse círculo, após a leitura, ocorreram as discussões, as crianças conversaram sobre o que ouviram, relataram fatos reais e ficcionais relacionados à história, falaram sobre o que mais lhes chamou atenção e também sobre o que poderia ser diferente.

O grupo foi coordenado, com a postura de quem ensina e também de quem aprende. O círculo da leitura, momento assim chamado pelos estudantes e professora, foi o espaço para o diálogo, e este constituiu-se como um espaço/tempo pedagógico, onde educadora e educandos, (Freire, 1988,p.47), se afirmam como sujeitos historicamente construídos, sujeitos capazes de entender e intervir. Compreender que esse conhecer o mundo, especialmente com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, aconteceu através das histórias que foram contadas e das relações que estas estabeleceram com aquilo que escutaram foi gratificante. Com isso, reafirmamos o que Freire (1998, p.25) já havia destacado, despertar a curiosidade em relação ao contexto do que foi lido é possibilitar a construção do conhecimento, é incentivar a curiosidade que, a princípio, é ingênua, mas, se for trabalhada e bem orientada, poderá tornar-se uma curiosidade epistemológica. E é essa curiosidade que moverá as crianças em direção à descoberta de algo novo, de pesquisar, de criar, enfim, de apreender saberes úteis em diversas situações.

A curiosidade destacada por Freire, foi instigada no projeto, através da pintura em tecido da personagem ou do cenário da história que os estudantes escutaram. Para isso, cada criança recebeu um pedaço de pano, pincel e tinta. A possibilidade de concretizar a história através da pintura envolveu as crianças de tal maneira, que todas estavam concentradas e entusiasmadas; o fato de pintarem em pano e não no papel, como de costume, também foi algo novo e envolvente. Mas o que realmente deixou todas curiosas foi o fato de quererem saber o que iria acontecer com as pinturas e por que pintar em tecido e não em papel.

A atividade pedagógica de fazer a produção do desenho em tecido possibilitou a observação e a aproximação das crianças para com o objeto de conhecimento desenhado, pois a prática da pintura, em um material nunca antes utilizado, exercitou a curiosidade,

⁵ Neste artigo foram relatadas as atividades desenvolvidas referentes ao primeiro livro escolhido pela turma. Título: Pinote o Fracote e Janjão o Fortão. Autor: Fernanda Lopes de Almeida.

convocando a imaginação, a intuição e a importância da razão de concretizar o objeto através da pintura.

Posteriormente, as pinturas transformaram-se em um tapete. Então, a história foi recontada, só que agora as crianças estavam em círculo, sobre o seu “tapete da história”. Após a escuta da história, ao lado da educadora os estudantes foram problematizando e relacionando as situações narradas com as situações vividas por elas nos diferentes espaços sociais que ocupam. Os desenhos pintados no tapete, auxiliaram a problematização e reflexão das falas que foram surgindo. A atividade possibilitou que as crianças pudessem reinventar a história e, assim, como objeto cultural, a contação de história proporcionou a apropriação do conteúdo da mesma.

Depois de trabalhado em sala de aula, cada criança, durante as semanas que se seguiram, levou o tapete com a história escrita no livro para casa, onde a tarefa familiar era dedicar alguns minutos para lerem, ouvirem, recriarem a história através e com o tapete. Também uma das tarefas da família era a de pensar em um objeto da casa (ou do próprio estudante) que tivesse relação com a história e trazê-lo para a escola.

A cada três estudantes que retornavam com o tapete e respectivos objetos, a história era recontada com a inserção dos mesmos, bem como, com a utilização do relato oral da atividade desenvolvida na família, elucidando assim a leitura do mundo, caracterizada aqui, pela atividade de descobrir uma história, seu significado e de perceber que a criança já está apropriando-se de todo o significado e importância da leitura e conseqüentemente da escrita.

Para Freire (1988, p.31), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler veio se dando na sua experiência existencial. Assim, compreendemos que a leitura realizada em casa, ao redor ou sobre o tapete, em um momento diferente, reflete todo um contexto de vivências e experiências que vão muito além do ato de contar a história.

Após a passagem do “tapete da história” pela casa de todos os estudantes, chegou a hora da utilização do instrumento da escrita para a recriação de novas histórias. Em grupos, os estudantes tiveram que escrever histórias coletivas, envolvendo os objetos que trouxeram. Dessa maneira, utilizaram-se dos significados atribuídos a história, contada e discutida, no âmbito escolar e familiar. Esse movimento dinâmico é também um dos aspectos centrais do processo de alfabetização o qual procuramos iniciar pelo universo vocabular das crianças, expressando a sua real linguagem, carregadas da significação de sua experiência sócio cultural. Prosseguindo, os estudantes (em grupo) foram desafiados a lerem seus textos

novamente e, realizaram a reescrita dos mesmos, com base no processo de autocorreção. Neste sentido, os estudantes foram chamados a perceberem a importância de retornarem, às produções escritas a fim melhorá-las cada vez mais. Esse processo reforça a aprendizagem como ato reflexivo, evidenciando o "erro" como elemento importante na construção do processo de alfabetização. Após a conclusão da escrita das histórias, estas foram impressas como livros e os estudantes fizeram sessão de autógrafos para os familiares e comunidade escolar.

Compreendendo o agir pedagógico

A vivência do segundo ano do Ensino Fundamental, como realidade que pode contribuir para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo, transformando-o, requer a compreensão do processo de alfabetização, que permita emergir uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada, ou seja, a criança entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído. Concordando com Gimeno-Sacristan (2008) que afirmam que formar estudantes leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais; as atividades propostas no projeto, vão muito além da simples decodificação dos códigos linguísticos de um texto literário ou de elementos escritos da língua materna. Ultrapassa-as como expressão de uma forma de uso da linguagem, que sofre transformações no decorrer da história e que marca o indivíduo configurando suas relações sociais. Larrosa (2002) contribui para esta reflexão afirmando que, pensar na leitura é pensar como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), ou seja, algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. Assim, olhar para a leitura é compreendê-la como instrumento/processo formativo imprescindível para o ser humano. Porém, para que tal ocorra é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e o leitor, de modo que possam acontecer, nessa relação, mudanças em sua subjetividade.

A contação de história, dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na hora do conto, possibilita o (re)aprender a escutar, já que no momento em que o professor conta a história, cria uma conexão entre o texto e o ouvinte, onde este precisa se colocar com a disposição da escuta. Contar histórias então, além de incentivar a escuta,

imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o (re) encontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a performance da fala do professor. Abramovich (2004p. 26) posiciona-se em relação à leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao estudante sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Sendo assim, ao contar histórias o professor conduz os estudantes, a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação.

Sob essa perspectiva, o modo como o professor conduz sua narrativa pode levar o estudante a perceber que muitas das histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura. Mas, não basta o professor pegar o livro e ler de qualquer maneira, ele precisa, ao abrir o livro, adequar sua linguagem corporal e entonação de voz as emoções da história. A linguagem corporal assume um papel importante na transposição do texto impresso para a narração oral, pois os gestos devem ser verdadeiros, ou seja, resultar de emoções de fato vivenciadas. Gestos comedidos, controlados, geram cansaço e incredibilidade no ouvinte perante aquilo que esta sendo narrado. A integração entre o texto narrado e a expressão corporal permite ao professor um resultado satisfatório em sua atuação. Cada gesto, cada palavra carrega em si e em seu conjunto a narrativa que pretende transmitir, imprimindo, assim, ao ato de contar, sentido e direção. Já a voz, por sua vez, tem uma função elocutória e, durante uma contação, deve ser modulada de acordo com o que está sendo narrado.

Silva (2006), pontua que é preciso que o professor compreenda, o âmbito de sua ação e, ao mesmo tempo, possa subsidiar teoricamente o contar histórias, o promover a leitura e a literatura na escola, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois ainda hoje, o que se verifica em instituições escolares é uma mediação da leitura restrita ao seu uso utilitário, com o intuito principal de aquisição e ampliação de informações importantes para os conteúdos curriculares, utilizada, muitas vezes, como fonte que alicerce as boas maneiras e a transmissão de valores. A contação de história, desencadeada pelo professor e a sua concepção de leitura influenciam o modo como os estudantes percebem e sentem a leitura. Estes vão construindo seu conceito de leitura a partir das práticas exercidas no seu convívio social. Chartier (2001) afirma que as práticas de leituras desempenhadas em um espaço intersubjetivo propiciam o compartilhamento de

significados, atitudes e comportamentos, e a escola, sendo este espaço intersubjetivo, deve assegurar estas práticas de leitura. Consideradas como um desencadeador de debates sobre diversos assuntos do mundo, tanto do mundo simbólico quanto do mundo real da criança, as histórias promovem confronto e contraposição de saberes pelo compartilhamento de significados construídos no pensamento da criança através de diferentes vivências e possibilitam perspectivas mais amplas que vão além da mera decodificação.

O esperado e desejável é que os estudantes das turmas de alfabetização (do primeiro e do segundo anos) terminem essa etapa da escolarização, já sabendo, pelo menos, ler textos curtos, de assuntos familiares. Por isso da importância de situar o texto dentro da obra de que ele é parte, mostrar o título, falar sobre quem escreveu o texto, quando o escreveu, deixar que as crianças manuseiem a obra livremente e façam perguntas, ler para eles a capa, a contracapa, a orelha; chamar atenção para a editora, o ano de edição. Essas atividades precisam ser realizadas sistematicamente; a cada nova leitura, como foi feito no projeto desenvolvido, pois essas levam o estudante a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis. Também é importante fazer perguntas sobre a história antes da criança ler: perguntas a partir do título, das imagens que podem ser visualizadas. A proposição de perguntas orienta o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto. Perguntar, por exemplo: “Sobre o que você acha que o texto vai tratar?”, “O que faz você pensar que esse será o assunto do texto?” auxiliam na aprendizagem.

Aprende a ler a criança que considera todas as informações que o texto pode lhe dar, a leitura do título, da imagem e de toda e qualquer saliência textual pode contribuir para que o leitor compreenda que as partes se articulam na construção do todo. Discutir o texto coletivamente, pedir que os estudantes recontem o texto oralmente, ou contem uns para os outros, sugerir que proponham novo título, que transformem o texto são atividades que contribuem para a construção do significado da leitura.

Quando foram trabalhadas as atividades de produção textual, partiu-se da concepção de que para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer, e receber ajuda de quem já sabe escrever. É preciso que, tão logo o estudante chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente, estimular a escrita. Propor

situações de produção de textos, em pequenos grupos, foi uma estratégia didática bastante produtiva. Nessa situação, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada estudante, além de oferecer o auxílio que se fizer necessário durante a atividade.

A escrita é reafirmada pela mesma função e intenção social que a leitura, por isso, especialmente com crianças no segundo ano do Ensino Fundamental, a necessidade de explorar nos textos, aqui os literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido; fazer perguntas que os levem a perceber por que algumas palavras são repetidas; explorar textos em que as palavras são escritas de propósito com violação da ortografia para gerar algum efeito de sentido; perceber efeitos da variação linguística. Cabe destacar que ao explorar a variação linguística na sala de aula, o professor estará levando a criança a perceber que a língua não é uma só, não é usada sempre da mesma maneira em qualquer situação de comunicação. As regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. Atividades como: comparar textos orais com textos escritos, identificar as diferenças e semelhanças entre eles; gravar situações de fala e pedir que os crianças transformem o texto falado em texto escrito, levando-os a perceber as mudanças que o texto deve ter para se adequar a uma ou outra modalidade; comparar textos que apresentam diferentes locutores como criança e adulto; distinguir marcas que evidenciam os vários dialetos; ressaltar as formas coloquiais e formais de uso da língua; identificar com que intenções marcas de variante regionais são utilizadas nos textos, auxiliam no processo de alfabetização.

A plena inserção no mundo da escrita segundo Soares (2008), envolve pelo menos três dimensões que se articulam e complementam: uma dimensão linguística (a conversão da oralidade em escrita); uma dimensão cognitiva (as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido); e uma dimensão sociocultural (a adequação das atividades de escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas). Portanto, para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, o caminho é focar no desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores, ou seja, levar o estudante a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolva a leitura e a escrita.

Ampliar o gosto de leitura e pela escrita e perceber a função social de ambas, pressupõe ações sistemáticas, envolvimento e participação. A escola tem muito a realizar

nesse processo em todas as séries e não somente com as classes e com o período da alfabetização.

Considerações Finais

Ainda hoje, percebe-se no grupo de professores que trabalham com os primeiros anos do Ensino Fundamental, um "não querer" se envolver, com experiências diversificadas de leitura e escrita. Normalmente, a dinâmica da escola não possibilita dinamizadores de leituras e escritas dos acervos existentes nas escolas, no espaço da biblioteca e na família, assim como não existem atitudes positivas em relação à escrita para o aprimoramento do ser humano como fundamento de construção de cidadania.

Entendendo que é preciso trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela, o projeto procurou incorporar na rotina a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com distintos fins comunicativos, para leitores reais, aproximando ao máximo a função social, para que as crianças fossem também leitores e escritores.

A possibilidade de conferir ao segundo ano do Ensino Fundamental, uma dimensão problematizadora da prática de leitura e escrita, significou o afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Contrariamente, uma educação libertadora, Freire (2001), pode proporcionar um trabalho educativo com crianças pequenas, fundamentado na curiosidade e criatividade que, estimulando a reflexão e a ação verdadeira dos educandos sobre suas próprias realidades, poderá ajudá-los a responder à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Considera-se que há uma correlação muito grande entre a qualidade do trabalho desenvolvido na escola e a qualidade da produção escrita do sujeito. Sob esta perspectiva, a culpa do fracasso não deve ser buscada, preferencialmente, nas possíveis deficiências e/ou dificuldades dos estudantes, como comumente é feito, mas nas oportunidades de ensino que lhe são oferecidas, principalmente no âmbito escolar. Isso não implica afirmar que a escola seja a única responsável pelo sucesso ou fracasso do estudante na apropriação da leitura e da escrita. Vários fatores contribuem para o desenvolvimento destes processos. Entretanto, sendo

a escola uma instituição privilegiada para a efetivação do processo ensino e aprendizagem, as ações por ela desenvolvidas têm um peso e uma responsabilidade muito maior.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança** (8.ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GIMENO-SACRISTAN, J. **A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação**. Portoed, 2008. p. 85-109.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.133-160.

Soares. M. **Letramento: um tema em três gêneros**. MG. Autêntica, 1998.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO: ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO¹

Alexsandro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil
Agências financiadoras: CNPq e FACEPE
alexs-silva@uol.com.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este estudo visou a analisar as práticas de alfabetização de duas professoras que participavam do Programa Alfa e Beto. Como procedimentos metodológicos, adotamos a observação participante e a entrevista semiestruturada e, para analisar os dados, recorreremos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que, apesar de as práticas de alfabetização das professoras serem organizadas em torno do livro didático, elas encontravam maneiras de driblar as determinações do Programa.

Palavras-chave: alfabetização; livro didático; práticas de ensino.

Abstract

This study aimed to analyse the literacy practices of two teachers who participated in the Program Alfa and Beto. As methodological procedures, we adopted the participant observation and the semi-structured interview and, to analyze the data, we resorted to the content analysis. The results showed that regardless of the literacy practices of the teachers being organized around the textbook, they found ways to circumvent the provisions of the Program.

Key-words: literacy; textbook; teaching practices.

¹ Colaboraram, nesta pesquisa, como bolsistas de iniciação científica da FACEPE as alunas Estephane Priscilla dos Santos Mendes e Ridelma Barbosa de Moura.

Introdução

Desde o início dos anos 80 do século XX, os métodos tradicionais de alfabetização e as cartilhas que os concretizavam foram objeto de inúmeras críticas, sobretudo em relação aos pressupostos que os sustentavam: a língua escrita era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição e da memorização; os aprendizes eram vistos como seres que nada sabiam sobre a escrita e que só seriam autorizados a ter contato com textos “de verdade”, na escola, quando estivessem alfabetizados; e, finalmente, o professor era tratado como um mero executor de passos a serem rigidamente seguidos.

Essa posição crítica em relação aos métodos tradicionais não implica, no entanto, em uma negação das questões metodológicas em si, como se elas remetessem, por si sós, a um ideário tradicional de alfabetização. Como observa Soares (2004a), sem proposições metodológicas claras, corremos o risco de ampliar o fracasso escolar das crianças no acesso ao mundo da leitura e da escrita. Essas proposições metodológicas não podem prescindir, todavia, de contribuições teóricas atualmente disponíveis nesse campo, as quais apontam que as metodologias de alfabetização precisam contemplar tanto o ensino do sistema escrita alfabética, quanto as práticas sociais de leitura e escrita.

Considerando essas discussões, desenvolvemos uma pesquisa² que teve como objetivo analisar as propostas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita presentes em materiais didáticos de um programa não governamental de alfabetização (o Programa Alfa e Beto) e as práticas de alfabetização de professores que participavam desse Programa. Neste artigo, apresentaremos apenas os resultados relativos às práticas de ensino de leitura e escrita de duas professoras alfabetizadoras que participavam do referido Programa.

Os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as mudanças no campo da alfabetização

Durante décadas, especialmente até os anos 70 do século XX, o ensino da leitura e da escrita era tido exclusivamente como uma questão de método (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004a). No Brasil, assim como em muitos outros países, instaurou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados “métodos sintéticos” (alfabético ou da soletração, fônico e silábico), que procediam

² Trata-se da pesquisa “Programa Alfa e Beto: materiais didáticos e práticas de ensino”, coordenada pelo autor do artigo, a qual integra o projeto “Alfabetização: formação dos professores, práticas de ensino, recursos didáticos e conhecimentos dos aprendizes”, coordenador pelo professor Dr. Artur Gomes de Moraes e aprovado pelo CNPq.

das “partes” (letra, fonema ou sílaba) para o “todo”, e os “métodos analíticos”, que adotavam o caminho inverso: do “todo” (palavra, frase ou texto) para as “partes”.

Como observaram Chartier e Hébrard (1990), em cada grande etapa da história do ensino da leitura, os diferentes métodos foram ordenados em sistemas de oposição binária e cada um deles é herdeiro dos sistemas de oposição anteriores que eles próprios contribuíram para que fossem esquecidos. Essa tensão entre “antigos” e “modernos” é também ressaltada por Mortatti (2000) na história da alfabetização no Brasil, a qual aponta que, em cada um dos momentos dessa história, tornou-se necessário construir uma versão do passado e desqualificá-la, a fim de instituir o “novo”, o “moderno”.

A partir, principalmente, da década de 80 do século XX, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que concretizavam tais métodos começaram a ser criticados, em decorrência, sobretudo, de mudanças conceituais no campo da alfabetização, inspiradas, sobretudo, na teoria psicogenética da escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1995): a discussão sobre o “como se ensina” deslocou-se para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004a). Nessa perspectiva teórica, a apropriação pela criança da escrita alfabética passou a ser vista como uma construção conceitual e não mais como uma aprendizagem meramente perceptivo-motora, que era a concepção subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização.

Nessa época, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, difundiram-se no Brasil os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998). Apoiando-se nesse conceito, Soares (1998) propõe que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Em outras palavras, de acordo com essa autora, tanto as atividades de reflexão sobre o sistema escrito alfabético e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita deveriam estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Apesar das grandes contribuições aportadas por essas duas perspectivas teóricas para o campo da alfabetização, é preciso reconhecer que as apropriações delas nos meios acadêmicos e educacionais parecem ter contribuído para o que Soares (2004b) designou de “desinvenção da alfabetização”, seja pela ênfase dada aos processos de apropriação da escrita pela criança, seja pela importância maior atribuída à imersão do aprendiz em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização passa ser vista como um processo

espontâneo, que ocorreria por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático da escrita alfabética.

Como uma reação à “ausência de métodos”, surgiram, no Brasil e em outros países, no limiar do século XXI, propostas de retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico – um método sintético de alfabetização que toma como ponto de partida o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras –, o qual tem como bandeira resolver o problema do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, cuja responsabilidade é atribuída pelos seus defensores à suposta difusão do “construtivismo” nas escolas brasileiras, especialmente da teoria psicogenética da escrita.

Esse movimento de retorno aos métodos fônicos relaciona-se, de certo modo, ao que Soares (2004b) tem designado de “reinvenção da alfabetização”, que, para ela, não pode representar um retrocesso – o retorno aos antigos métodos –, mas, sim, uma necessária recuperação das especificidades do processo de alfabetização, sem desconsiderar as contribuições teóricas hoje disponíveis nesse campo.

Os saberes e as práticas dos professores

Embora muitas das discussões teóricas apresentadas anteriormente tenham se consolidado no campo alfabetização, é preciso reconhecer que as mudanças nas práticas de ensino não ocorrem de maneira automática, como consequência direta das mudanças no campo teórico. Muito pelo contrário. Os professores reelaboram, reinventam, reconstroem em sala de aula os saberes a que tem acesso, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos que os docentes não simplesmente reproduzem os conhecimentos a que tem acesso, mas os reelaboram e, inclusive, os produzem, pois, como esclarece Certeau (1995), os homens não são meros consumidores das produções culturais, pois se apropriam delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de “táticas de consumo”.

Os saberes docentes são, como observam Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Raymond (2000), plurais, heterogêneos e temporais, isto é, compõem-se de diversos saberes, que são oriundos de diversas fontes, incluindo não apenas saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, mas também saberes da experiência, os quais são adquiridos, todos eles, ao longo da história de vida e profissional. Os saberes experienciais, que são aqueles provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola, constituem, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam o seu trabalho cotidiano.

Nessa direção, Chartier (2000) acrescenta que, muitas vezes, uma inovação é rapidamente aceita pelos professores, porque seus benefícios ultrapassam o que se pretendia, possibilitando resolver dificuldades de outra natureza, relacionadas a questões pedagógicas (como, por exemplo, à progressão, organização, avaliação e divisão do trabalho). Todavia, se tais vantagens são acompanhadas de um aumento de trabalho e de uma perda de eficiência, os professores se entusiasmam muito menos.

Concordando com essa autora, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esclarecem que os professores retraduzem a sua formação e a ajustam ao seu trabalho cotidiano, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando apenas o que pode lhes servir de alguma maneira. Nessa perspectiva, esses autores compreendem que é a experiência que valida ou não os saberes adquiridos anteriormente ao exercício da prática docente cotidiana ou fora dela.

Chartier (1998), ao analisar as práticas de ensino da escrita de uma professora de crianças de 5 e 6 anos, observou que os docentes privilegiariam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais que “o porquê”, os “protocolos de ação” mais que as “exposições explicativas” ou os “modelos”: as atividades são escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas em função de critérios práticos, e a reflexão sobre elas não implica, necessariamente, abandoná-las ou mudá-las.

Essas reflexões que desenvolvemos podem ser relacionadas aos conceitos de “estratégia” e “tática” elaborados por Certeau (1995) para explicar os processos de invenção do cotidiano. Apoiando-nos nessa teoria, entendemos que os professores podem, diante das “estratégias”, que consistem no “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (p. 99), (re)construir suas práticas de ensino por meio de “táticas”, que correspondem à “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (p. 100).

Considerando tais discussões, analisaremos as práticas de alfabetização de duas professoras que participavam do Programa Alfa e Beto. A perspectiva adotada é, portanto, a de que os professores constroem e reconstróem os seus saberes e as suas práticas de ensino a partir de uma série de fatores, ligados tanto à sua história de vida e de formação profissional, como ao seu trabalho.

Metodologia

Nesta pesquisa, que adotou uma abordagem qualitativa, se excluiu, no entanto, o recurso a dados quantitativos, quando necessário, tivemos como participantes duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de Pernambuco – Brasil que tinha implantado, à época (2011-2012), o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Para manter o anonimato das docentes, usaremos os termos “professora A” e “professora B”.

A professora A concluiu o ensino médio, na antiga modalidade magistério, em uma instituição pública, no ano 1990. É graduada em Ciências Sociais, desde 2003, por uma instituição privada e estava realizando um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância (Gestão e Supervisão Escolar), em uma instituição privada. Essa professora tinha 21(vinte e um) anos de experiência como docente na rede municipal de ensino em que atuava, lecionando, à época, nos turnos da manhã e da tarde.

Já a professora B havia concluído o curso de Pedagogia em uma instituição pública, em 2010, e estava realizando também um curso de pós-graduação *lato sensu* (Organização Pedagógica da Escola - Supervisão Escolar), em uma instituição privada. Quanto à experiência profissional, atuava há 05 (cinco) anos como docente, sendo três deles na rede de ensino em que ensinava, lecionando, à época, em dois turnos em escolas diferentes.

Para atender ao objetivo da pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Observação participante das práticas alfabetização das professoras, a fim de caracterizar e analisar essas práticas. Tais observações foram realizadas no segundo semestre letivo, tendo sido observadas 08 (oito) aulas da professora A e 10 (dez) aulas da professora B. O registro dos dados foi feito com o auxílio de dois instrumentos: o diário de campo e a gravação de áudio.
- Entrevista semiestruturada com as professoras cujas suas aulas foram observadas, ao término das observações, a fim de mapear a formação e experiência profissional delas e de esclarecer aspectos sobre as práticas de ensino observadas. As entrevistas foram realizadas com gravação em áudio, utilizando um roteiro previamente elaborado, mas que sofreu algumas alterações à medida que as entrevistadas respondiam às questões.

Os dados “brutos” obtidos a partir dos procedimentos metodológicos explicitados foram submetidos a análises de conteúdo (BARDIN, 1979). A análise de conteúdo foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Resultados e discussão

Antes de apresentarmos e discutimos os resultados, situaremos o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Esse Programa pertencia ao Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental que oferece seus produtos e serviços às secretarias de educação brasileiras. Utiliza o método fônico de alfabetização e é constituído por materiais tanto para uso individual do aluno, como o livro didático “Aprender a ler” e o caderno “Grafismo e caligrafia: letra cursiva”, quanto para uso coletivo em sala de aula, como os minilivros, o livro gigante, cartazes com alfabeto e fantoches dos bonecos Alfa e Beto. São também disponibilizados materiais para os professores, para as escolas e para as secretarias de educação.

Análise das práticas de alfabetização da professora A

Quando analisamos as aulas da professora A, constatamos que as suas práticas de alfabetização eram centradas no livro didático, pois em 06 (seis) das 08 (oito) aulas esse recurso foi usado como organizador de seu trabalho pedagógico, em consonância com as orientações do Programa, o qual prescreve que todas as atividades previstas no livro deveriam ser realizadas. Quando não utilizava o livro, a docente recorria a outros materiais do Programa (“minilivros” e “cadernos de caligrafia”), conforme podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 – Materiais didáticos usados nas aulas observadas da professora A

Materiais	1^a aula	2^a aula	3^a aula	4^a aula	5^a aula	6^a aula	7^a aula	8^a aula	Total
Livro didático	X			X	X	X	X	X	06
Minilivro			X						01
Grafismo e caligrafia (letras cursiva e de imprensa)		X		X					02
Outros		X							01

Embora durante a entrevista tenha mencionado como aspecto positivo do Programa a existência de materiais didáticos (livro, minilivros), pois eles apresentavam “o caminho”, permitindo antecipar o que seria feito a cada aula, constatamos que a docente recorria a procedimentos de ensino que não eram previstos naquele Programa, assim como alterava ou excluía atividades nele propostas. Ao longo das observações, percebemos, por exemplo, que a docente não ensinava os alunos a pronunciar oralmente os fonemas e a uni-los para formar palavras, referindo-se sempre aos nomes das letras e não aos fonemas, a despeito da orientação do método fônico. Eis um extrato do registro da observação de uma das aulas na qual a professora estava desenvolvendo uma atividade que solicitava que os alunos batessem palmas quando ouvissem o fonema /t/:

P – A professora vai ler algumas palavras. Bata palmas uma vez quando você ouvir que letrinha?

A – “A” (responderam alguns alunos).

P – O quê? Qual?

A – “B” (responderam os alunos)

P – Qual? Não é “B” não, eu não escutei “B” não.

A – O “T” (respondeu um aluno).

P – É essa aqui, oh! (apontando para cartaz que continha o alfabeto e indicando a letra “T”).

P – Como é o nome dela?

A - “T” (responderam os alunos).

A - É o “T”.

Essa desobediência à orientação do Programa parecia estar relacionada à complexidade e ao nível de abstração e de complexidade envolvido na atividade de isolar e pronunciar oralmente os fonemas de uma palavra (MORAIS, 2006). Quando propunha a realização a atividade agora mencionada (“Bate palmas”), docente orientava os alunos, levantando a mão sempre que a palavra lida possuía o fonema estudado, como vemos no trecho abaixo:

P – Então eu vou falar a palavra, se eu levantar a mão, o quê que vocês vão fazer?

P – Quando eu fizer assim (levantou a mão), vocês batem.

P – *Bicicleta* (levantou a mão e as crianças bateram palmas).

Durante as observações, percebemos também que, em algumas aulas, a professora solicitava aos alunos a identificação de letras, geralmente, em textos do livro didático. Segundo a docente, apesar desta atividade não ser indicada pelo Programa, ela a utilizava para ajudar os alunos a reconhecer o grafema estudado em cada lição, o que parece atestar, mais uma vez, a ênfase na letra e não no fonema, a despeito da prescrição do método fônico.

Em duas aulas observadas, como podemos ver no Quadro 1, a professora não utilizou o livro didático, embora tenha recorrido a outros materiais do Programa (minilivro, caderno de caligrafia). Em uma delas, a qual consistia em uma revisão das lições já estudadas, a docente usou uma atividade que, segundo ela, não pertencia ao Programa. Essa atividade, que parecia estar mais relacionada ao método silábico, cujo procedimento de ensino característico é a combinatória de sílabas para constituição de palavras, frases etc., envolvia: associação de palavras à sua letra inicial (sem apoio de ilustrações), seguida de cópia dessas mesmas palavras em blocos correspondentes a cada letra; cópia de palavras e separação delas em sílabas, usando quadradinhos para cada sílaba, e ordenação de sílabas para composição de palavras (sem apoio de ilustrações)

Ao longo das observações, conseguimos perceber nas práticas de alfabetização dessa professora a utilização de procedimentos mais relacionados ao método de silábico também na maneira como ela conduzia a leitura de palavras com os alunos. Ela realizava a leitura sílaba por sílaba e, em seguida, da palavra inteira, acompanhada de repetição pelos alunos, como podemos visualizar a seguir no extrato de uma das observações:

P - Ficou como? Ti-to, ta-to, Ti-ta (Leu a professora).

P - E essa daqui? Da-do, de-do, di-ta (Leu a professora).

P - Leiam novamente. Aqui ficou como? Três palavrinhas para cada letra, novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. (A professora lia e as crianças repetiam).

P - Agora com o D. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, dita.

P - Novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, Dita. (A professora lia e as crianças repetiam).

Outro procedimento presente nas práticas de ensino da professora que se aproximava do método silábico relacionava-se à maneira como ela realizava os ditados. Inicialmente, ela escrevia no quadro todas as famílias silábicas já estudadas e que seriam utilizadas no ditado. Quando ditava a palavra, apontava a sílaba pronunciada com uma régua. Por exemplo, se a lição do livro estivesse abordando o fonema /p/, escrevia no quadro, antes de ditar, a família silábica dessa letra (PA – PE – PI – PO – PU – PÃO), e, ao ditar a palavra “pipa”, por exemplo, apontava com a régua as sílabas PI e PA.

Nessa e em outras atividades, a docente induzia e/ou indicava as respostas, o que parecia estar relacionado à articulação de dois aspectos: por um lado, a exigência do Programa de cumprimento do cronograma de lições e de realização de todas as atividades do livro didático; por outro, o nível de complexidade de algumas atividades para os alunos, que não tinham condições de respondê-las, sem errar. Diante desse impasse, a solução encontrada pela

professora foi a de responder, ela própria, as atividades ou induzir as respostas, evitando o erro. A docente também mencionou que a “leitura de palavras inventadas” e a “redação” eram difíceis para os seus alunos e que, por isso mesmo, geralmente, não eram realizadas.

Quando questionamos a professora sobre a realização de propostas diferentes daquelas do Programa, ela informou que, às vezes, utilizava atividades de um material didático chamado “Tindolelê”, que, segundo ela, era semelhante ao “Alfa e Beto”, mas se tratava de um método silábico, e não fônico. Esse dado parece revelar que o método silábico parece ter tido certa influência na constituição das práticas de alfabetização dessa professora, porque é a ele que ela recorria quando propunha atividades extras, mesmo estando participando de um Programa que usava o método fônico.

Essa professora também teve outras experiências de alfabetização, além da que estava tendo, à época, com método fônico. Na entrevista, quando questionamos se a docente havia lecionado em turmas de alfabetização antes de participar do Programa Alfa e Beto, obtivemos uma resposta positiva e pedimos para que ela descrevesse como era a sua prática de ensino da leitura e da escrita antes. Ela disse:

Já, no “Alfabetizar com sucesso”. Esse outro programa era mais pra o professor preparar. Agora tinha, também, como se fosse (*sic*) os minilivros. Tinha muito aquelas coleções de paradidáticos. Eles eram muito explorados. Ele [o “Alfabetizar com sucesso”] se aproxima mais com o que se estuda na universidade.

Quando pedimos para que explicasse em que consistia a aproximação entre o programa do qual havia participado e “o que se estuda na universidade”, a professora afirmou: “O método que se ensina na universidade, construtivismo, né isso?”. Nesse depoimento, a docente estava se referindo à concepção construtivista de ensino e aprendizagem (denominada por ela de “método”) e ressaltou que, diferentemente do Programa Alfa e Beto, as atividades nesse outro programa não vinham prontas, embora contasse também com materiais de apoio (livros paradidáticos, segundo ela).

Análise das práticas de alfabetização da professora B

Ao analisarmos as práticas de alfabetização da professora B, percebemos que, apesar de usar o livro didático e outros materiais do Programa Alfa e Beto (minilivros e alfabeto móvel), a docente recorria muito frequentemente – em sete (07) das dez (10) aulas – a outros materiais que não faziam parte desse Programa, conforme podemos visualizar no Quadro 2. Inclusive, em três (03) das dez (10) aulas, não foi utilizado nenhum material do Programa.

Quadro 2 – Materiais didáticos usados nas aulas observadas da professora B

Material	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula	7ª aula	8ª aula	9ª aula	10ª aula	Total
Livro didático	X			X			X	X	X		5
Minilivros			X						X	X	3
Alfabeto móvel	X										1
Outros	X	X	X		X	X	X			X	7

Nas observações realizadas, percebemos que a docente, seguindo as orientações do Programa, revisava diariamente o fonema que estava trabalhando, isolando-o em oralmente e estimulando as crianças fazerem o mesmo. Apesar disso, observamos, mais de uma vez, as crianças mencionarem os nomes das letras e não os fonemas, conforme podemos observar no extrato de aula abaixo:

P: E aí, a gente vai fazer o que? Leiam pra mim. (as crianças leem a questão, depois a professora lê novamente).

P – Qual o som dessa letra aqui (apontando para o J).

A: J (dizem o nome da letra).

P: Como é o som do J? Esse é o nome. E o som? É /j/.

A: /j/

P: A primeira palavra, ACHO, tem o som de /j/?

A: Não.

Mesmo que usasse os materiais do Programa e seguisse as orientações em relação ao trabalho com fonemas, a professora fazia algumas modificações ao trabalhar com o livro didático, pois algumas atividades eram respondidas parcialmente ou modificadas. Quando a questionamos sobre suas práticas de alfabetização com o uso dos materiais do Programa, a docente afirmou:

[...] aqui no Programa eu acho tudo muito mecanizado. A gente tem que seguir o livro [...] é assim e é desse jeito que você tem que fazer. Na outra escola, que era particular, a gente não trabalhava desse jeito. Às vezes, com o Programa fica tão, muito assim a mesma coisa, todo dia a mesma coisa: leitura, ditado, fazer um texto através de imagem. Toda lição, a mesma coisa. São vinte lições. Em cada lição, você tem que trabalhar do mesmo jeito. [...] Até eles [os alunos] às vezes num ficam nem aí pra fazer. Na outra escola tinha uma liberdade maior de metodologia.

Na entrevista, a professora ressaltou, inclusive, que um dos motivos para realizar modificações nas atividades era a repetitividade das lições. Ela também ressaltou que essas mudanças estavam relacionadas à estrutura física de sua sala de aula e da escola, que eram muito pequenas, e ao fato de o livro didático estar sendo reutilizado e, como ele era

consumível, algumas atividades não serviam mais, pois as respostas estavam visíveis, mesmo tendo sido apagadas.

Um exemplo de uma das mudanças que era feita pela professora referia-se ao modo de leitura dos enunciados de algumas atividades, que, na maior parte das vezes, era feita, a pedido da docente, pelas próprias crianças em voz alta, mesmo quando era solicitado que a leitura fosse realizada por ela. Essa preocupação da professora com a leitura em voz alta também se expressava nos momentos em que ela chamava as crianças até a sua mesa e pedia que eles lessem em voz alta um “texto” do minilivro e quando, durante a realização das atividades na lousa, solicitava que algumas crianças lessem em voz alta palavras, frases ou até partes de textos. Quanto à leitura em voz alta dos textos que abriam as lições, esta não era feita todos os dias, como solicitado pelo Programa, porque, de acordo com a docente, as crianças, após “ler” o texto duas ou três vezes, já o decoravam.

Segundo a professora, a leitura em voz alta era algo muito cobrado pelos pais. Por outro lado, existia também uma cobrança do Programa, que era controlada por meio de um teste de mensuração dos níveis de leitura em voz alta (fluência de leitura). Constava, inclusive, no caderno de planejamento da professora, um quadro que classificava as crianças de acordo com o nível em que se encontravam em relação à leitura em voz alta.

Além de alterar, a professora também excluía algumas atividades do livro didático. Geralmente, as atividades de “redação” eram excluídas e as poucas atividades desse bloco que eram realizadas correspondiam a produções orais ou produções coletivas. De acordo com a docente, as crianças ainda não escreviam textos, porque o trabalho estava mais voltado para a leitura. Desse modo, as atividades de escrita restringiam-se à escrita de palavras ou frases, geralmente, “treinadas”.

Existiam também outras atividades que a professora realizava com materiais que não faziam parte do Programa, como, por exemplo, textos de diferentes gêneros. Em cada mês, ela reservava um gênero para ser abordado: no mês de agosto, o gênero “receita culinária”, cujo trabalho culminou com a montagem de um livro de receitas retiradas de embalagens de alimentos; no mês de setembro, o gênero “fábula”, que, ao final do período, foi transformado em peça teatral e apresentado para toda a escola; no mês de outubro, o gênero “entrevista”, quando as crianças entrevistaram diferentes membros da escola e da comunidade (a visitante/pesquisadora, professores da escola e as avós das crianças ou de amigos). Essa proposta constituía uma iniciativa da própria escola na qual a professora atuava, não fazendo parte, portanto, das orientações do Programa.

Além das atividades com diferentes gêneros textuais a cada mês, as crianças, uma vez por semana, tinham acesso ao acervo de livros infantis da biblioteca da sede da escola. A bibliotecária ia até o anexo com uma caixa de livros, que as crianças podiam ler à vontade e, inclusive, fazer empréstimos, levando o livro para ler com seus familiares em casa. Para isso, elas possuíam uma carteirinha de leitor, com a data de empréstimo e devolução, assinada pelos responsáveis. Os livros eram os mais variados: histórias infantis, poemas, histórias em quadrinhos, revistas infantis, livros com muitas ou poucas ilustrações, de todas as formas e tamanhos, etc.

É possível observar, portanto, nas práticas de alfabetização dessa docente tentativas de inserir os alunos em práticas letradas de leitura, ao permitir que eles tivessem contato com textos de circulação social, os quais se distinguem da maioria absoluta dos pseudotextos apresentados pelo Programa, que continham léxico extremamente controlado, incluindo apenas palavras com os fonemas já estudados e as vogais.

Na maioria das aulas observadas, percebemos que a docente fazia uso também de outros materiais, entre eles o livro Porta Aberta, de Isabella Carpanede e Angiolina Bragança, além de atividades que, segundo a docente, foram retiradas da internet. Embora atendesse, na maioria das vezes, as orientações do Programa, abordando os fonemas, as atividades adicionais propostas por essa docente pareciam se aproximar do método silábico, como no exemplo seguir:



Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram que, de modo geral, as práticas de ensino das professoras eram organizadas, via de regra, em torno dos materiais didáticos do Programa Alfa e Beto, principalmente do livro didático, conforme prescrição desse Programa. Esses

dados coincidem com os de Coutinho-Monnier (2009), que também analisou as práticas de alfabetização de professoras que integravam o Programa Alfa e Beto em outro estado do país.

Por outro lado, percebemos que as docentes modificavam as atividades propostas, explorando, por exemplo, letras em vez de fonemas ou solicitando que os alunos oralizassem os enunciados das atividades, e acrescentavam outras propostas e materiais, alguns deles inspiradas no método silábico e outros na perspectiva do letramento, ou mesmo não realizavam alguns exercícios presentes no livro didático. Esses dados evidenciaram, portanto, que as professoras, mesmo estando submetidas à orientação de seguir o Programa a risca, construíam suas práticas de alfabetização pautando-se não apenas nas orientações e materiais do programa, mas, também, em outros materiais e em outras experiências que vivenciaram e que constituíam o *savoir-faire* delas.

Esses resultados evidenciam, assim, que, a despeito das prescrições e do controle da execução delas por parte de instâncias superiores, as professoras encontravam maneiras de driblar as determinações do Programa ou, como diria Certeau (1995), “driblar as estratégias”, (re)construindo suas práticas de alfabetização no cotidiano da sala de aula. Tal como observa Chartier (2005, p. 24), “Estas ‘artes de fazer’ mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”.

Tais dados expressam, portanto, uma multiplicidade de práticas de ensino de leitura e escrita que não cabem em “um” método de alfabetização. Essa variedade de práticas, segundo Goigoux e Cèbe (2006), impõe a necessidade de reconsiderarmos a dicotomia método silábico/método global, que oculta a diversidade de respostas apresentadas no cotidiano pelos professores, as quais não podem ser vistas em “preto” ou “branco”, mas em um “dégradé” de tons de cinza.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1995
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, pp. 9-28.

- CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture. **Recherche et Formation**, n°34, décembre 2000, INRP, p. 41-56.
- CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, INRP, n° 27, p.67-82, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques, **Le Français aujourd'hui**, Paris, n. 90, pp. 100-109, 1990.
- COUTINHO-MONNIER, Marília Lucena. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** Tese de doutorado. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOIGOUX, Roland; CÉBE, Sylvie. **Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant**. Paris: Retz, 2006.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a, pp. 85-97.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, pp. 5-17, 2004b.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant". **Sociologie et Sociétés**, vol. 23, p. 55-70, 1991.
- TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez.. 2000.

UMA PROFESSORA QUE ALFABETIZOU A TODOS!

Amarilze Sfair da Costa
SEMEC/Belém – Pará-Brasil
amarilzecosta@ig.com.br

Kátia Cilene Nina Santos
SEMEC/Belém – Pará-Brasil
katia.nina@yahoo.com.br

Marta Regina Silva Ferreira
SEMEC/Belém – Pará-Brasil
martafera7@yahoo.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este relato se propõe a compartilhar a experiência exitosa da professora Amarilze Sfair da Costa que, desde 2007, participa do Projeto Expertise em Alfabetização e que, neste ano de 2011, alfabetizou 100% dos alunos de duas turmas de C1 1º ano. Temos muito que aprender com a experiência da professora, por isso buscou-se colocar em evidência as atividades que ela elegeu como mais relevantes para o sucesso das aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino-aprendizagem. Atividades alfabetizadoras.

Abstract

This report aims to share the successful experience of the teacher Amarilze Sfair da Costa that since 2007, participates in the Project Expertise in Literacy and in this year 2011, 100% literate students from two classes of C1 1st year. We have much to learn from the experience of the teacher, so we sought to highlight the activities that she chose as most important to the success of learning of children.

Keywords: literacy. teaching and learning. literacy activities.

O foco do Projeto Expertise em Alfabetização está em garantir o direito de todas as crianças das escolas municipais aprenderem com qualidade. E, para tanto, foi necessário construir uma rede de responsabilidades com as aprendizagens dos educandos, a começar pelos professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belém, a partir das diretrizes do Projeto.

Desde o ano de 2007, o Projeto vem sendo reconstruído com estudos, trocas de experiências e construções coletivas de sequências didáticas com atividades exitosas no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Dentre elas, destacamos o uso de um texto (com gêneros diversos) por um período de duas a três semanas, cujas palavras norteariam os estudos de letras e sílabas; o glossário de palavras; o alfabeto móvel e o ditado diário como as atividades que efetivamente fazem os alunos avançarem em suas hipóteses de escrita. Contudo, acreditamos que “uma proposta didática é muito mais que uma receita ela exige a sua recriação a cada vez que é aplicada, como todo ato pedagógico verdadeiro” (GROSSI, 2008, p.75).

Com os estudos realizados por Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da escrita, o foco da prática na sala de aula vem se alterando, deixando de ser uma preocupação de “como se ensina” para de “como se aprende”. Este deslocamento, portanto, coloca a compreensão de como a criança constrói seu conhecimento sobre a leitura e a escrita como indispensável.

A professora precisa ter o domínio de como o aluno processa a aprendizagem da escrita, além de também trabalhar de modo a desenvolvê-la nas crianças, através de atividades que as façam pensar, que sejam problematizadoras e desafiadoras, a fim de que o aluno acomode a hipótese para em seguida desestabilizá-la, fazendo-o avançar em suas aprendizagens.

RELATO DO TRABALHO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Em seu relato de experiência, feito para seu grupo de estudos, no encontro de formação que reuniu 28 professoras, no dia 05 de dezembro de 2011, como parte das ações do Projeto Expertise em Alfabetização, a professora Amarilze Sfair da Costa compartilhou, com seu jeito sincero, emocionado e comprometido, o trabalho realizado durante um ano letivo que promoveu a alfabetização de 100% dos alunos (6 anos) de duas turmas de CI 1º ano, na Escola Municipal Palmira Lins de Carvalho, localizada no Bairro da Marambaia em Belém-PA.

Nas suas falas ficaram evidentes as ações metodológicas e estruturantes escolhidas pela professora: avaliação diagnóstica, trabalho com o nome próprio, uso de letra de imprensa primeiro, ditado diário, trabalho com texto e atividades diversificadas.

Comecei minha ação nas turmas realizando, primeiramente, a *avaliação diagnóstica*, com objetivo de identificar o nível de conceitualização (psicogênese da escrita) dos alunos para fazer a intervenção pedagógica necessária.

5. DITADO		
1. a clova	APONTADOR	
2. goier	BORRACHA	
3. mam	CADERNO	
4. EVOLUTION	LÁPIS	
5. ECOMLILTCOLOR	COR	
6. Malaram	MEU LÁPIS É AMARELO	

5. DITADO		
1. AT PIUT	APONTADOR	
2. FABERT	BORRACHA	
3. REAP	CADERNO	
4. ECOLAPIS	LÁPIS	
5. MYLTCOLOR	COR	
6. REPEL	MEU LÁPIS É AMARELO	

1. Avaliação diagnóstica

A avaliação feita no início do ano letivo, em fevereiro, teve como campo semântico materiais escolares. A professora ditou cinco palavras: apontador (polissílaba), borracha e caderno (trissílabas), lápis (dissílaba) e cor (monossílaba), depois a frase: Meu lápis é amarelo. Nas escritas acima, dos alunos Carlos e Alyce (6 anos), ambos se encontram no nível pré-silábico 2, escrevendo com letras, porém sem estabelecer vinculação com a fala.

Existem dois níveis pré-silábicos que são identificados como pré-silábico 1 (PS1) e o pré-silábico 2 (PS2). O primeiro se caracteriza pela ideia concebida pela criança de que se escreve com desenhos. Já no segundo o aluno abandona a ideia de que se escreve com desenhos, porém ainda apresenta em seus escritos aspectos figurativos dos objetos representados quando relaciona a quantidade de letras na palavra ao tamanho do objeto representado. No PS2, o aluno pode apresentar a escrita com letras convencionais, numerais, pseudoletas ou outros traços, porém sem estabelecer a relação entre escrita e fala (GEEMPA, 2010).

O desafio que se apresenta, ao iniciar o ano letivo é grande, pois a característica das turmas são de, praticamente, todos os alunos no primeiro nível da psicogênese da escrita, ou seja no período pré-silábico. E via de regra esta é a característica dos alunos, de um modo geral, na

entrada do primeiro ano do ciclo nas escolas públicas municipais de Belém, fato que ocorre devido a pouca vivência destes alunos, antes dos 6 anos, com materiais e atos de leitura e não por carência cognitiva.

Segundo Trescastro (2001), a avaliação diagnóstica

consiste na identificação das competências e dos conhecimentos já construídos e dos que ainda não foram. Ela é realizada, normalmente, pelos próprios professores da turma. Com base nessas informações o professor pode então planejar sua intervenção didático-pedagógica com vistas a produzir novas aprendizagens. (TRESCASTRO, 2001, p. 92).

Isso foi o que ocorreu com a professora Amarilze, ela tomou a avaliação da turma, segundo os níveis da psicogênese, como ponto de partida para planejar e executar seu trabalho.

2. Trabalho com o nome próprio

Na sequência, desenvolvi atividades envolvendo a *leitura e escrita do nome dos alunos* da turma apresentando o texto “Gente tem sobrenome” (Toquinho), que foi reproduzido com letra de forma maiúscula grande e fixado na parede da sala.

O *nome próprio* é um modelo estável de escrita. O trabalho com nomes informa as crianças sobre as letras, a quantidade, a posição e a ordem delas; permite o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras, além de favorecer a aquisição da base alfabética. Para Emilia Ferreiro e Margarida Palácio (1982): “O nome é fonte de informação e conflito”.

Conhecer a grafia do seu nome pode ajudar a criança a compreender uma das características essenciais da escrita, que é a estabilidade de sequência, ou seja, que uma determinada palavra vai ser escrita sempre na mesma ordem. A informação que o seu nome lhe dá ao ser escrito sempre com as mesmas letras e na mesma ordem, pode ser, mais adiante, generalizada a outras escritas, em virtude da reorganização e coordenação posterior de suas próprias hipóteses.

É também, importante a função do nome como deflagrador de situações de conflitos. Quando uma criança aprende a escrever seu nome, em um período que ainda não faz ligação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, esta informação ainda não parece perturbá-la. Mas, quando reconhece o seu nome entre outros, escreve-o de maneira adequada, obedecendo as

sequências de letras, apesar de não compreender essa sequência, os conflitos aparecem. Posteriormente, quando a criança já consegue fazer uma vinculação sistemática entre a escrita e a sonoridade, ou seja, quando a criança se encontra no nível silábico, passa a acreditar que cada letra corresponde a uma sílaba.

Antigamente, só trabalhava com o nome aquele mês que vinha o texto (sequência didática sugerida pelo Projeto), mas dei continuidade no trabalho com o nome do aluno porque eles tinham muita dificuldade... eles precisam escrever e ler esse nome... precisavam saber a função social do nome para utilizar no dia a dia.

3. Letra de imprensa

Outra coisa, eu começava meu trabalho com *letra cursiva* e as crianças tinham uma dificuldade de coordenação motora fina. Este ano comecei com *letra de imprensa* depois já no finalzinho que eu comecei a trabalhar a letra cursiva.

Consideramos que a escrita em letra bastão favorece a escrita por seu traço mais simples, pela visualização de cada letra separadamente e também por ser uma escrita socialmente muito utilizada em cartazes, livros, rótulos, embalagens, lojas e computadores, dentre outras mídias, contudo, devem ser apresentados às crianças diversos tipos de letras.

4. Ditado todo dia

Logo no início eu tirei muitos pré-silábicos para o silábico. Eu ditava a palavra e dizia, vamos contar quantos pedaços têm essa palavra? Vamos ver, “madrasta”... ma-dras-ta (fala pausadamente e bate uma palma para cada sílaba oral). Daí, as crianças dizem “três!!!” também eu comia o que elas (formadoras do Expertise) levavam, elas fizeram um ditado com círculos, daí eu me agarrei com esses círculos. Eu dizia vamos ver, três círculos, o primeiro pedacinho qual é? ‘a’ (os alunos diziam), tem o ‘a’, mas eu não digo ‘adrasta’, tá faltando letra aí.

Daí, eles iam compondo as sílabas. Agora, antes disso, também eu ia de mesa em mesa saber qual a hipótese de cada um (...) EU IA ALUNO POR ALUNO VER SUA HIPÓTESE e antes de fazer isso (referindo-se a correção coletiva do ditado com o uso dos círculos), escrevia a hipótese deles porque tem aluno silábico que as vezes só colocava um ‘a’ (para a palavra madrasta), porque ele tem a hipótese de que não se repete letra. Então todo ditado, meu, eu colocava os círculos.(...) quando tinha palavras com ‘nh’ eu tirava o ‘h’ e mandava eles lerem. (...) Eu escrevia a hipótese deles e mandava eles lerem ou (eu) lia como eles escreviam, sempre fazia isso. O que é que está faltando?(...) pra fazer eles sentirem o som da palavra. Uma das coisas que senti que ajuda É O DITADO TODO DIA.

Por que todo dia? Porque é uma atividade que atinge todos os alunos em níveis diferenciados na psicogênese da escrita, levando-os a escreverem de acordo com suas hipóteses. Nesse momento a intervenção direta da professora com os alunos permite que sejam feitas abordagens que os façam refletir sobre suas hipóteses. Desta forma, a correção coletiva, é o momento mais importante desta atividade, já que é feita a análise linguística das palavras, realizando perguntas pontuais de acordo com nível de cada criança, o que só é possível com o conhecimento individualizado do que a criança já sabe, e o que precisa aprender para que o aluno avance na compreensão do significado e da estrutura da língua. Essa evolução pode ser facilitada pela atuação significativa do professor, sempre atento às necessidades observadas no desempenho de cada aluno no momento do ditado, fazendo inferências adequadas e colocando-os oportunamente em situações de conflito que o conduzirá ao nível seguinte.

“Não há aprendizagem eficaz e eficiente em situações que não tenham significado para o aprendiz e a melhor maneira de facilitar uma aprendizagem significativa é permitir que tais

situações sejam projetadas e avaliadas pelo próprio aprendiz e seus companheiros com o apoio de docentes mediadores”. (JOLIBERT, 1998, P. 106)

Vale ressaltar que as palavras (substantivos concretos) deste ditado são de um mesmo campo semântico, geralmente retiradas de um texto, não havendo correções com visto de certo ou errado no caderno das crianças, já o foco desta atividade é levar o aluno a comparar e a refletir sobre sua escrita. A escolha dos substantivos concretos é para facilitar a compreensão do significado da palavra e assim dar maior segurança para a escrita da criança.

5. Atividades diversificadas

Outras atividades foram desenvolvidas, como por exemplo: a caixa com nome dos alunos para realizar leituras diárias; acolhida dos alunos que eram recebidos na porta da sala e chamados, conforme a letra inicial do seu nome (ordem alfabética); organização dos nomes em ordem alfabética no glossário; montagem dos nomes com o alfabeto móvel; jogos com os nomes dos alunos (bingo, dominó, caça-nomes, cruzadinhas) transformar nomes masculinos em femininos e vice-versa e marcar o que mudou, procurar nomes escondidos dentro de outros nomes, classificar o nome dos alunos de acordo com o número de letra , de sílaba; formar novos nomes a partir das primeiras sílabas de um e da última do outro; inverter, juntar as sílabas, dos nomes para formar novos nomes;

Exemplos:	<u>Eduardo</u> → Eduarda	Isadora → Iza...→ Dora
	Diemerson→ Emerson	<u>Cristal</u> → Cristina
	Alyce... →...Célia	Julia + Ana...→ Juliana

Há uma troca de conhecimento entre o aluno e você e entre nós todos aqui (professores presentes na formação), aprendi muito quando ela (a formadora) me disse que eu deveria ficar mais tempo com o texto, aprendi que antes de eles aprenderem as sílabas vem o processo, todo aquele processo de como a criança se alfabetiza (psicogênese).

Observamos que o êxito nas aprendizagens dos alunos desta turma ocorreu também pela organização das atividades numa sequência didática, na qual havia uma lógica e níveis de dificuldades coerentes com a realidade vivida. Além da total disponibilidade da professora em

trocar experiências com seus pares, desafiando-se sempre a aprender com as propostas apresentadas nos assessoramentos.

6. O trabalho com texto

Antes de iniciar as atividades escritas sobre o texto, realizamos um trabalho oral exploratório para que a criança perceba as especificidades desse tipo de texto: Leitura em voz alta (professor e aluno); para que serve esse texto?; onde esse texto aparece?; há presença de algarismo?; há presença de título?; qual é o título?; há espaço em branco?; que tipo de texto seria?; parece ser uma notícia?, um conto?, uma propaganda?, uma receita de bolo?; que tipo de informação o texto traz?; que pista há para pensar assim?

Após o trabalho geral de compreensão do texto, foi observada a diagramação do texto (versos e estrofes), rimas, palavras iniciadas com letra maiúscula, localizar no texto os nomes próprios, localizar as palavras significativas (substantivos concretos).

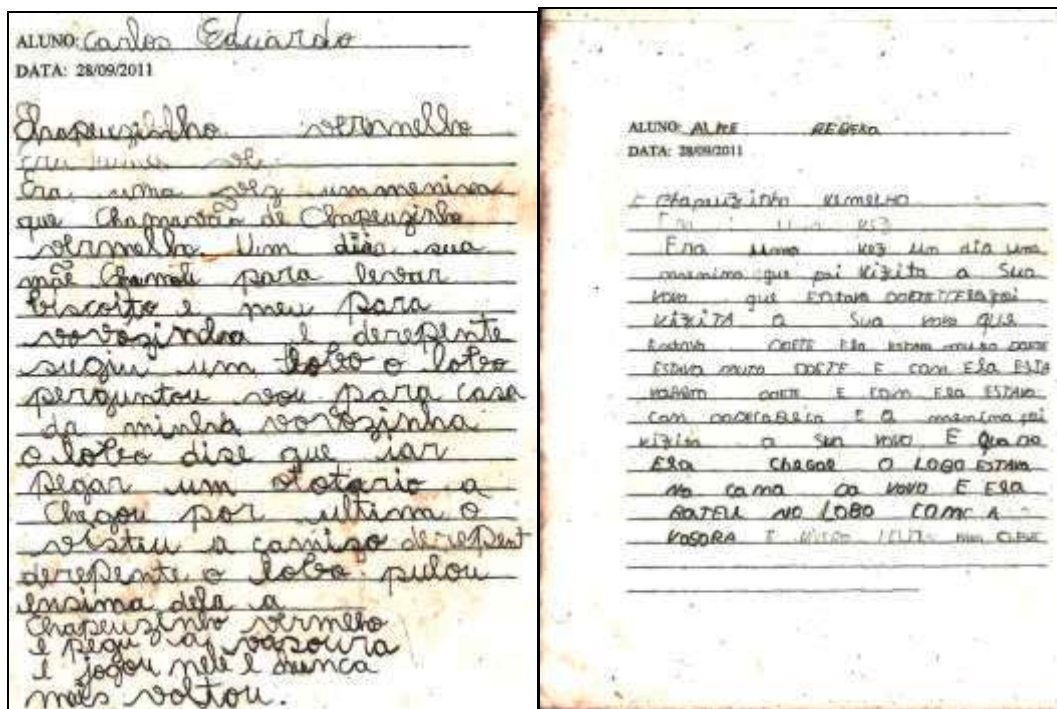
No texto utilizado, encontram-se várias palavras com **m** ou **n** no final da sílaba. Para marcar o valor sonoro e sua representação gráfica, líamos essas palavras com as crianças, e em seguida, retiramos o **m** ou **n** e fazíamos nova leitura para que elas percebessem a diferença.

Na condução das outras atividades com textos, procedemos da mesma maneira, pois essas ações contribuem para que sejam desencadeados resultados significativos no processo da aquisição de leitura e escrita.

Os alfabetizandos tendo contato com o texto por mais tempo e o mesmo sendo explorado de variadas formas na leitura e atividades de escrita, ajuda os alunos a construir um banco de palavras significativas de memória o que possibilita o conflito que os leva a perceber, na passagem da fase pré-silábica para a silábica, e desta para a alfabética, a estabilidade da escrita. A palavra escrita sempre com a mesma letra e seguindo sempre a mesma ordem ajuda a desestabilizar a hipótese silábica, quando o aluno quer escrever uma palavra com uma letra para cada sílaba oral, a fotografia da palavra que ele tem de memória diz que existem mais letras.

Segundo Grossi (2008), o que leva o aluno a abandonar a ideia de que cada letra sílaba oral corresponde a uma sílaba escrita, são dois fatores: “A impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e a impossibilidade de ler o que outros (já alfabetizados) escrevem”. (p.21).

7. Alunos alfabetizados em setembro



(Texto 1-Carlos, 6anos)

(Texto 2-Alyce, 6 anos)

Tradução do texto 1

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que chamavam de Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe chamou para levar biscoito e mel para vovozinha e de repente surgiu um lobo o lobo perguntou vou para casa da minha vovozinha o lobo disse que ia pegar um atalho a chegou por último o vestiu a camisa de repente o lobo pulou em cima dela a Chapeuzinho Vermelho pegou a vassoura e jogou nele e nunca mais voltou.

Tradução do texto 2

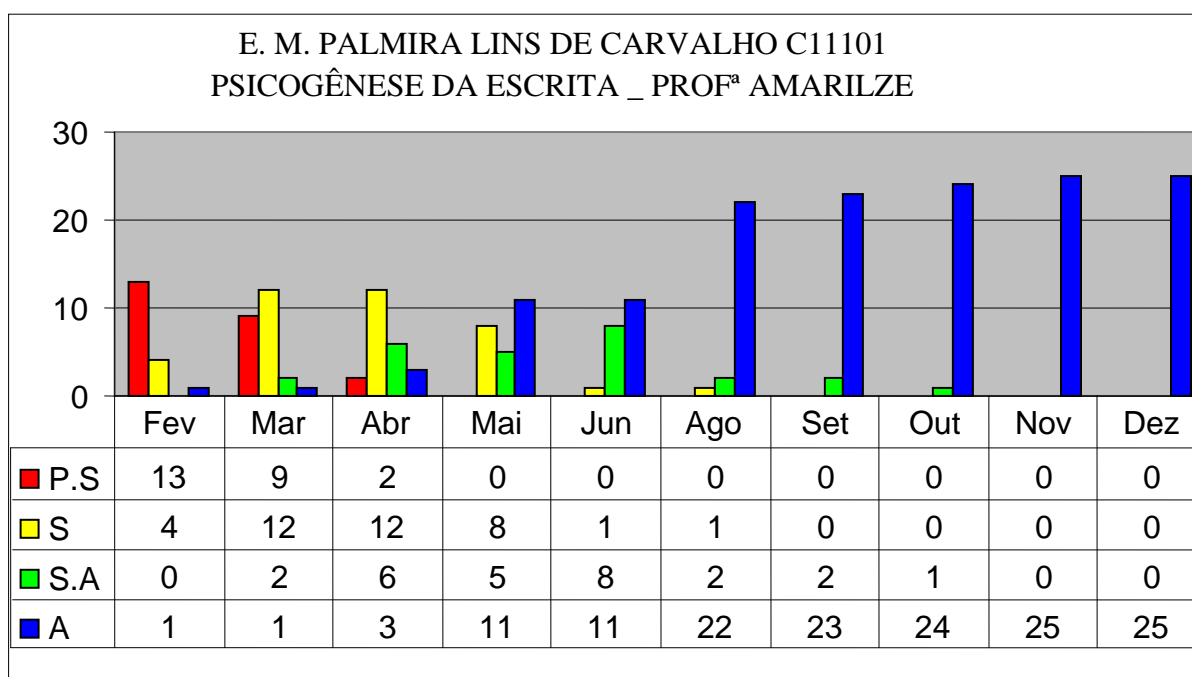
Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez um dia uma menina que foi visitar a sua vovó que estava doente Ela foi visitar a sua vovó que estava doente Ela estava muito doente estava muito doente e como ela estava muito doente e como ela estava com dor de cabeça e a menina foi visitar a sua vovó e quando ela

chegou o lobo estava na cama da vovó e ela bateu no lobo com a vassoura e viveram felizes para sempre.

TRAJETÓRIA DAS DUAS TURMAS DA PROFESSORA AMARILZE EM 2011

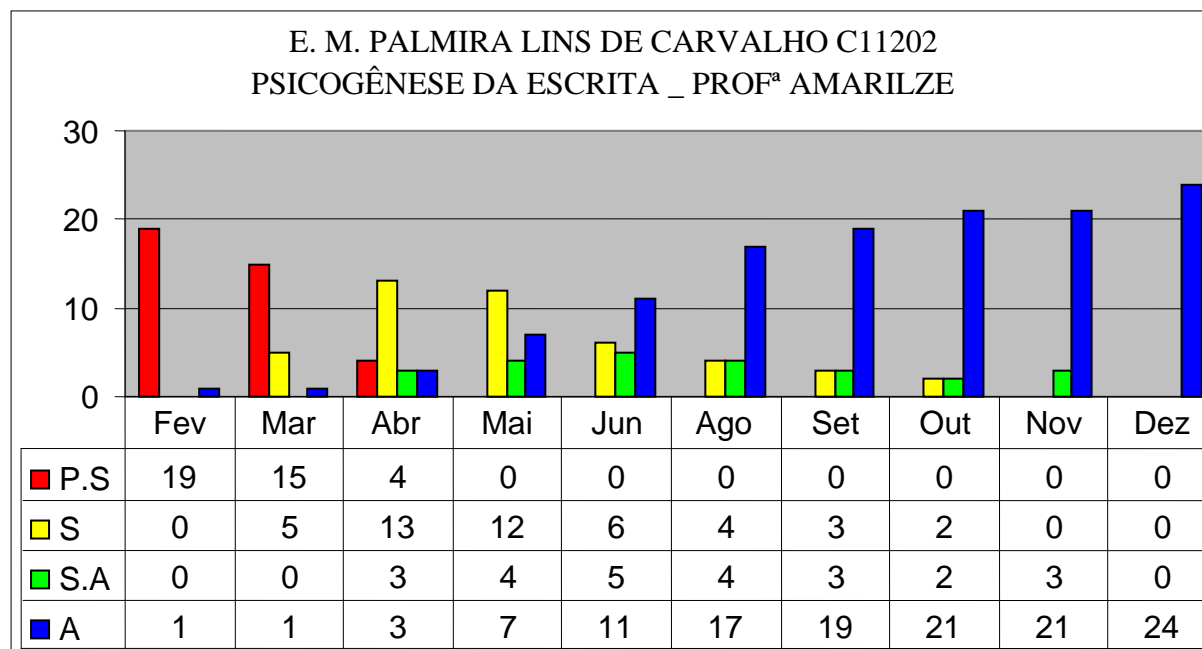
Do mesmo modo do que ocorreu com os dois alunos, Carlos e Alyce que iniciaram o ano pré-silábicos, conforme escrita de fevereiro (vide 1. Avaliação diagnóstica), ambos estavam alfabetizados, escrevendo texto compreensível, com sentido completo em setembro. Todos alunos da professora se alfabetizaram ao final do ano letivo, num total de 49 alunos, já que foram duas turmas uma com 25, outra com 24, como se vê nos gráficos a seguir.



Fonte: Dados do Projeto Expertise em Alfabetização, 2011.

Visualizando o gráfico acima, podemos perceber que a turma iniciou o ano letivo com a maioria dos alunos pré-silábicos. Já nos três primeiros meses, é perceptível um bom movimento nas aprendizagens dos alunos com a saída para o nível silábico, resultado do trabalho com densidade didática, no qual teve o ditado como atividade principal durante todo o processo. Em junho, os alunos estavam concentrados na hipótese silábico-alfabética (S.A.) e alfabética (A). A partir do mês de agosto, com a maioria das crianças na hipótese alfabética, foi possível

intensificar o trabalho com texto, possibilitando desta forma, a consolidação da alfabetização no primeiro ano do ciclo.



Fonte: Dados do Projeto Expertise em Alfabetização, 2011.

O crescimento gradativo e constante nas aprendizagens da turma C11202, foi semelhante a C11101. No mês de abril aparece apenas 4 alunos pré-silábicos que no início do mês de maio já passam para o próximo nível, em junho a concentração está no nível alfabético. Vale ressaltar que a meta do Projeto para o mês de junho era de todos os alunos 100% no nível alfabético. Em agosto os quatro alunos que permaneciam silábicos foram colocados em foco, ou seja, tiveram uma intervenção mais direta da professora para que fossem desafiados a avançarem com os demais. E no início de dezembro TODOS ALFABETIZADOS!

ÚLTIMAS PALAVRAS

Aprendemos muito com nossos pares. Por outro lado, as observações in locus, no assessoramento à prática, as formações continuadas mensais, as intervenções em sala de aula e o acúmulo das pesquisas em alfabetização, só têm capacidade transformadora nas aprendizagens dos alunos, quando a professora “regente da turma”, aceita o desafio de alfabetizar a todos e se desafia diariamente a reconstruir suas aprendizagens. Essa é a história de uma professora que

alfabetizou a todos. Que ela se repita muitas vezes em nossas turmas, em nossas escolas, porque todas as crianças podem aprender. Obrigada, Amarilze, por nos fazer acreditar nisso!

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia e PALÁCIOS, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Arte Médica, 1982.

GEEMPA. **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I**. Belém: Universidade Federal do Pará. (Dissertação de Mestrado), 2001.

O TRATAMENTO DA ORTOGRAFIA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM APRESENTADOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Ana Claudia Gonçalves Rodrigues Pessoa
PPGE/UFPE
aclaudiapessoa@gmail.com

Juliana de Melo Lima
PPGE/UFPE
ju.mlima@yahoo.com.br

Yarla Suellen Nascimento Alvares
PIBIC CNPq / UFPE
yarlalvares@gmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O estudo discute o trabalho com regularidades e irregularidades da norma ortográfica de língua portuguesa em dois livros didáticos (LD) do ano 3. Tomamos como norte para discutir as regularidades/irregularidades que deveriam ser trabalhadas nesse ano de ensino os direitos de aprendizagem sugeridos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização Certa (PNAIC). Os resultados apontaram que muitas das regularidades propostas pelo PNAIC não são contempladas nos livros analisados. Além disso, os (LD) apresentam poucas atividades que favoreçam a reflexão dos alunos sobre a norma ortográfica.

Abstract

This paper discusses the work with regularities and irregularities of the standard spelling of Portuguese in two textbooks of 3rd grade. We took the direction to discuss regularities / irregularities that should be worked by textbooks in 3rd grade the rights of learning suggested by the National Pact for the Literacy One (PNAIC). The results showed that many regularities / irregularities proposed by PNAIC are not covered in the analyzed books. Moreover, these textbooks still have few activities that may encourage students' reflection on the standard spelling of the Portuguese language.

Introdução

Durante muitos anos as discussões sobre o processo de alfabetização estiveram voltadas para o ensino centrando-se principalmente nas reflexões sobre qual seria o melhor método para alfabetizar. Os métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos, apesar de suas particularidades, tratam a aprendizagem da escrita como um ato mecânico. O aprendiz é passivo no processo de aprendizagem e a escrita é vista como um código, ou seja, esta seria uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação).

A partir da década de 80 as discussões sobre a alfabetização mudam o foco da forma como se ensina para como as crianças aprendem. Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que a escrita alfabética é um sistema notacional, ou seja, ela é dotada de propriedades que regulam seu funcionamento. Assim, algumas questões precisam ser compreendidas pelo aprendiz: o que as letras notam? Como ocorre essa notação? O que de fato as letras representam? (FERREIRO, 1985).

Até compreender o funcionamento do Sistema de escrita alfabético (SEA) a criança constrói várias hipóteses para responder as questões acima. No início do processo de alfabetização (hipótese pré-silábica) as crianças não fazem relação entre as letras e sons, para elas as palavras estão relacionadas a alguma propriedade dos objetos, nesse sentido, elas imaginam que para escrever a palavra BOI deverá usar muitas letras porque este é um animal grande, tal aspecto é denominado pelas autoras de realismo nominal. Apenas a partir da hipótese silábica as crianças começam a pensar nas unidades sonoras das palavras, apesar de imaginar que as letras notam as sílabas e não as unidades sonoras menores (fonemas). Finalmente, no nível alfabético a criança consegue compreender como o SEA funciona.

O fato de a criança compreender o funcionamento do SEA não significa que ela esteja alfabetizada. Muitas crianças ainda imaginam que cada letra representa um único som, cometendo várias violações ortográficas. Além disso, outras crianças ainda podem dominar poucas relações grafema/fonema, trocando muitas letras o que pode dificultar a identificação da palavra por um leitor mais experiente.

Morais (1995) afirma que um sistema de notação pautado apenas no princípio alfabético, por si só, não garantiria uma transmissão de informações de forma eficaz. Sendo assim, a norma ortográfica é uma convenção social para resolver os problemas da notação alfabética. E essa norma tem que ser apreendida pela criança.

Ainda segundo o mesmo autor, os conceitos de sistema de notação alfabética e norma ortográfica têm sido tratados como sinônimos por alguns estudiosos. Porém, essa perspectiva

seria inadequada. Para compreender a diferença conceitual entre notação alfabética e norma ortográfica, é importante reconhecer que a variabilidade da linguagem oral não permitiria uma notação escrita fiel e única. A notação escrita das línguas que se utilizam do sistema alfabético apresenta restrições que são próprias do sistema alfabético e outras que são fixadas pela norma ortográfica de cada língua.

A norma ortográfica da língua portuguesa é dotada de regularidades e irregularidades. As primeiras apresentam princípios gerativos que podem ser compreendidos diferentemente das irregularidades.

Apesar de não haver uma hierarquia direta na aprendizagem das regras ortográficas é possível perceber que algumas são mais complexas do que outras e todas necessitam ser ensinadas sistematicamente, pois a aprendizagem de uma regra não geraria necessariamente a aprendizagem de outra regra.

Além disso, não há uma determinação de qual regra deverá ser ensinada primeiro algumas propostas curriculares, livros didáticos e outros documentos orientam para cada ano escolar os conhecimentos, habilidades que precisam ser enfocadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental contemplando municípios de todo o país.

Neste programa, o material didático utilizado nas formações (cadernos com discussões em torno do currículo e ensino no ciclo de alfabetização) propõe que direitos de aprendizagem em torno dos eixos da língua portuguesa (leitura, análise linguística, produção de textos e oralidade) sejam garantidos no ciclo de alfabetização.

Apesar de não ser um documento oficial, entendemos que em virtude do PNAIC ser um programa nacional de formação de professores alfabetizadores consideramos importante compreender como estes direitos de aprendizagem estão contemplados nos livros didáticos, já que estes são recursos importantes no trabalho do professor e também distribuídos nacionalmente pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No quadro de direitos de aprendizagem de análise linguística são apresentados os direitos em torno do sistema de escrita alfabética, conhecimentos ortográficos e normativos da língua. Nesta pesquisa, nosso foco de atenção será em torno dos direitos de aprendizagem de ortografia, tendo como sugestão de acordo com o ano escolar e a norma ortográfica iniciar, aprofundar ou consolidar os conhecimentos.

Assim, priorizamos nesta investigação o 3º ano, considerado o último ano do ciclo de alfabetização. O objetivo geral desse estudo é analisar as atividades contempladas em dois livros didáticos de 3º ano aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013, de acordo com os direitos de aprendizagem apresentados no PNAIC.

A seguir abordaremos sobre algumas discussões teóricas em torno da norma e do aprendizado da ortografia para que possamos analisar melhor os dados apresentados.

A norma ortográfica da Língua Portuguesa

A norma ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita das palavras, como tal não tem nenhuma relação de obrigatoriedade, sendo necessária a aprendizagem da norma, através de um ensino formal. “Ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. (MORAIS, 2002, p.8).

A norma ortográfica do português apresenta regularidades e irregularidades. Essas últimas requerem do aprendiz uma tarefa de memorização por não haver um princípio gerativo que justifique determinada notação; as regularidades podem ser compreendidas, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam.

Os casos de regularidades e irregularidades estão presentes na relação entre sons e letras. Em nossa língua as correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 1995, 1998)¹.

As relações *regulares diretas* são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema. Por exemplo, o **p** representará sempre o fonema /p/ (**p**ato, **c**apa, **ch**apéu, entre outras); a mesma coisa acontece com os grafemas **b**, **t**, **d**, **f**, e **v** (**b**acia, **t**atu, **c**adeado, **café** e **v**elho).

As correspondências *regulares contextuais* ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição em que a letra aparece dentro da palavra. Por exemplo: o uso do **c** ou **qu**, relaciona-se ao som /k/, dependendo da vogal que forme sílaba (**c**asa, **pequ**eno).

As correspondências *regulares morfológico-gramaticais* são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 1998). No primeiro caso, por exemplo, tais regras estão presentes sobretudo em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com **s** ou com **z**, dependendo da classificação gramatical da palavra (**portuguesa**, **pobreza**). Outros exemplos

¹ Como indica esse autor (cf. Morais, 1995, 1998), para analisar as regularidades e irregularidades das relações som-grafia numa língua, é necessário tomar como referência um dialeto. Em nosso caso, tomamos como modelo a idealização do que seria o dialeto de pessoas com longa escolaridade em Recife.

são os casos dos adjetivos que indicam lugar de origem **ês** (francês); dos coletivos terminando com **l** (cafezal), dentre outros.

As correspondências som-grafia baseadas em regras morfológico-gramaticais estão presentes ainda nas flexões verbais. Por exemplo, **U** no final de verbos na terceira pessoa do passado perfeito do indicativo (**cantou**), dentre outros.

No caso das *correspondências irregulares* não existe uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra que deverá ser usada. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos (MORAIS, 1998). Como por exemplo, a notação dos fonemas /s/ (**seguro**, **cidade**, **auxílio**, **cassino**, **piscina**, **cresça**, **força**, **exceto**).

As correspondências fonográficas acima mencionadas são iniciadas e consolidadas principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e de acordo com as necessidades dos educandos novos momentos são vivenciados nas etapas seguintes.

No PNAIC, em relação à ortografia, o quadro de direitos de aprendizagem apresentado sugere que no ciclo de alfabetização sejam ensinadas as regularidades diretas, algumas regularidades contextuais e algumas irregularidades de uso mais frequente, como pode ser observado abaixo. (Referencia do caderno do Pacto caderno da unidade 1)

Abaixo apresentaremos o quadro dos direitos de aprendizagem com foco nos conhecimentos ortográficos.

Análise Linguística: outros Conhecimentos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A

Legenda: I – introduzir; A – aprofundar; C – Consolidar

Quanto às regularidades diretas, as relações vão sendo estabelecidas pela criança no momento da apropriação do SEA. Ao compreender o princípio alfabético ela deduz que cada letra representa um som e que cada som é representado por uma única letra. Nesse sentido, os grafemas que compõem esse grupo parecem estar perfeitamente ajustados à compreensão sobre a escrita atingida pela criança, mas muitas trocas de letras são feitas no momento da escrita, necessitando de atividades que permitam reflexões sobre as correspondências

grafofônicas.

O domínio das correspondências regulares contextuais é mais complicado para os alunos do que o domínio das correspondências regulares diretas, pois é necessário que eles compreendam que a escrita é ortográfica e, sendo assim, não existe sempre uma correspondência direta entre letras e sons (cada letra representando um único som e vice-versa).

Como nas irregularidades não são estabelecidas regras que permitam uma reflexão, o recurso da memorização das palavras poderá ajudar na grafia das mesmas.

Diante do que foi exposto é importante discutirmos como se dá o aprendizado da ortografia considerando as especificidades da norma.

O aprendizado da norma ortográfica

A forma como a notação escrita é apresentada aos alunos depende, entre outras coisas, da concepção que o educador tem em relação a ela. Ou seja, ele pode ter uma visão da notação escrita como o manejo de um código e, nesse caso, o bom desempenho do aluno estaria dependente do processo de memorização, independente da possibilidade com o trabalho reflexivo das regularidades.

Diferentemente da visão apresentada acima, concebendo a notação da escrita como um sistema de representação o docente distinguirá o sistema alfabético da norma ortográfica (MORAIS, 1995) e verá que, para escrever “como se deve”, o aprendiz terá que compreender (e não só memorizar) muitas das propriedades da ortografia de nossa língua, a fim de segui-la.

Concebemos que a notação escrita é um domínio específico de conhecimento e como tal deve ser entendida dentro de suas propriedades. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender o processo de aprendizagem da notação escrita como uma construção gradativa de conhecimentos. Sabemos que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e testa essas hipóteses, porém ela também começa a perceber que existe uma convenção que limita as possibilidades ao escrever. Essa descoberta pode ser facilitada pelo professor, que vai apresentar ao aprendiz tais convenções.

Estudos apontam que não há estágios fixos no aprendizado da ortografia. Nunes, Buarque e Bryant (2001) afirmam, por exemplo, que o domínio das regras hierárquicas, que correspondem às regras do tipo contextual não envolve todas essas regras ao mesmo tempo, algumas são aprendidas mais cedo que outras.

Além disso, o domínio das regras não acontece igualmente, ou seja, o fato da criança dominar um tipo de regra não subentende o domínio de regras semelhantes, pois parece existir

uma complexidade distinta entre regras, mesmo dentro do mesmo tipo, tornando algumas mais fáceis de apreensão que outras.

O estudo desenvolvido por Meireles e Correa (2005) também aponta que certos “contextos ortográficos” são mais fáceis para as crianças do que outros: são mais fáceis os “contextos” ligados tanto às regularidades contextuais como os contextos morfológico-gramaticais. As autoras explicam, ainda, que existe uma hierarquia interna nas regras ortográficas. Inicialmente as crianças consideram apenas algumas particularidades sobre elas e, à medida que vai aumentando a idade e a escolaridade, a regra passa a ser utilizada de forma mais consistente.

Essas autoras evidenciaram, por exemplo, que, em relação à nasalização diante das consoantes, as crianças tenderiam, inicialmente, a omitir o marcador de nasalização. Posteriormente, fariam uso dos marcadores indiscriminadamente, podendo utilizar, por exemplo, o ~. Após esta fase, constatariam que a nasalização em final de sílaba, diante de consoantes, é feita com o uso do **M** ou **N**. O emprego do **N** diante de consoantes apareceria primeiro, enquanto que o **M** só seria completamente adquirido em um estágio posterior.

Apresentando as coleções analisadas

Nesta pesquisa objetivamos analisar as atividades contempladas em dois livros didáticos de 3º ano aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013, de acordo com os direitos de aprendizagem referente à análise linguística e mais especificamente a ortografia apresentados no PNAIC.

Para isso, adotamos a pesquisa qualitativa utilizando como método de investigação a análise de conteúdo documental dos livros didáticos. Dentre os livros das coleções priorizamos neste momento apresentar os dados referentes ao 3º ano de ambos os livros. Iniciamos as análises realizando uma leitura detalhada das diferentes partes: apresentação, sumário, orientações ao professor e as atividades propostas.

Além de ter acesso aos livros buscamos as informações contidas nos guias do PNLD de 2010 e 2013 das duas coleções selecionadas, conforme apresentamos abaixo.

Ano PNLD	Coleções	Editora	Autores
2010	Língua Portuguesa – coleção Aprendendo sempre	Ática	Claudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues
2013	Projeto Buriti	Moderna	Marisa Martins Sanchez

A coleção “Língua Portuguesa – coleção Aprendendo sempre” de acordo com o guia do PNLD 2010 organiza-se em unidades temáticas e é marcada por continuidade e progressão.

Ainda, segundo o guia, há uma ênfase inicial no trabalho com letras e palavras, exercícios de fixação dos conhecimentos transmitidos e desafios que levam a criança a comparar sua escrita espontânea com a convencional. As convenções do sistema e as questões ortográficas são retomadas, ampliadas e sistematizadas. No Manual do Professor, destacam-se as orientações ao longo das atividades, para que os alunos façam as modificações e ajustes necessários aos padrões ortográficos. (BRASIL,2009)

O livro do 3º ano da Coleção Aprendendo Sempre se organiza em dez unidades temáticas e uma proposta de projeto a ser desenvolvido. O livro se divide em seções, das quais, a seção “Língua: reflexão e uso”, a seção “A escrita das palavras” e também a “Vamos brincar” se enquadram no nosso foco de análise, por objetivarem, segundo as autoras do livro, a reflexão sobre o uso da nossa língua, além de fazer com que o aluno pensem em como as palavras são escritas, como elas se relacionam, etc.

Com aparecimento nesse terceiro volume da coleção, a seção “Vamos brincar?” foi pensada pelas autoras exclusivamente para colaborar no processo, que as mesmas chamam de “apropriação da escrita ortográfica”, tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades relacionadas às regularidades, a tonicidade das palavras e à acentuação gráfica.

O manual do professor do livro também apresenta um aporte teórico para o trabalho com ortografia trazendo como sugestão de leitura um texto intitulado “A norma ortográfica: uma convenção que unifica a escrita das palavras” que discute a importância da norma ortográfica e diferencia o seu aprendizado do aprendizado do SEA.

De acordo com o guia do PNL 2013 a coleção Projeto Buriti destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos variados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem. A proposta de alfabetização, centrada no primeiro volume, promove uma reflexão sobre as palavras, examinando suas partes orais e escritas. O trabalho reflexivo tem continuidade na forma como a obra explora as correspondências som-grafia de nossa língua, visando a ajudar os alunos a consolidarem o domínio daquelas convenções e a se apropriarem de algumas questões ortográficas. O trabalho proposto nos eixos da oralidade e da produção de textos escritos também revela cuidados de contextualização, de progressão e de articulação com os demais eixos didáticos (BRASIL, 2012, p. 127).

Apresenta como pontos fortes da coleção o ensino da escrita alfabética e da compreensão de textos de leitura. Traz como crítica certa ênfase no ensino de nomenclatura gramatical.

Nessa coleção os livros estão organizados em nove unidades. Para cada uma são propostos dois textos de gêneros variados e atividades específicas relacionadas aos conteúdos estudados. No volume do 3º ano são encontradas cinco seções distribuídas ao longo das unidades. Após o texto 1 encontramos “Para ler e escrever melhor” e “comunicação oral”, no texto 2 aparece novamente “Para ler e escrever melhor” e “Memória visual”, “Comunicação escrita” e “Fazer arte”.

Nas seções “Para ler e escrever melhor” e “Memória visual” são propostas atividades de apropriação do sistema de escrita e das convenções ortográficas.

Para ler e escrever melhor: Nesta seção, são propostas análises e reflexões acerca dos fenômenos linguísticos. Para o trabalho com ortografia, foram selecionadas as ocorrências que frequentemente oferecem mais dificuldade.

As atividades que abrem o estudo têm o objetivo de levantar as hipóteses de escrita dos alunos. O trabalho com dicionário procura familiarizar o aluno com esse suporte, apresentando o modo como é organizado, as informações que ali podem ser encontradas e como consultá-las.

Memória visual: Nesta seção, estão reunidas as ocorrências ortográficas estudadas na unidade. São propostas atividades lúdicas que exercitam a observação e atenção. (SANCHEZ, 2011, p. 24)

Para atender aos objetivos propostos buscamos juntamente analisar as propostas de atividades identificando as convenções ortográficas contempladas nos dois volumes e após essa verificação, identificamos quais conhecimentos estavam contemplados conforme os direitos de aprendizagem propostos no material didático do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Desse modo, elaboramos duas tabelas de modo a identificar o que está contemplado nos dois livros e as relações das normas ortográficas com os direitos de aprendizagem do PNAIC.

Na tabela abaixo identificamos as convenções ortográficas presentes em cada volume.

Tabela 1: Convenções ortográficas presentes nos livros analisados.

Convenções ortográficas	Livro 3º ano – 2010	Livro 3º ano - 2013
Regulares diretas	-----	-----
Regulares contextuais	- uso de R/RR - Uso do M/N/NH/ ~, para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua.	- uso de R/RR - Uso do M/N/NH/ ~, para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua.

	- uso do C/QU - uso do J formando sílabas com A, O e U.	- uso do C/QU
Regulares Morfológico-gramaticais	-----	- ESA/ EZA (substantivos derivados de adjetivos e que terminam com segmento sonoro /EZA/ se escrevem com EZA. - adjetivos que terminam com o OSO se escrevem sempre com S
Irregularidades	- uso do G e J antes de E e I X (Uso do H inicial) X (Som do “S” e do “Z”	- uso do G e J antes de E e I - letras S, SS, C e Ç com som S - LI e LH - som de S e som e Z com som de S - som do X

Podemos observar na tabela acima que ambos os livros focam o trabalho da ortografia com as regularidades contextuais e irregularidades. Observamos que as regularidades diretas não são contempladas nas atividades propostas pelos livros. Esse fato pode ser explicado porque as regularidades diretas são aquelas correspondências que não impõem muitas dificuldades para o aluno. Além disso, ainda durante a apropriação do SEA o trabalho com essas regularidades já é iniciado quando o foco é o estabelecimento das relações grafofônicas.

Na coleção Projeto Buriti identificamos que aparecem também atividades envolvendo regularidades morfo-gramaticais, porém quando essas regularidades aparecem não é exigido o domínio de tais regularidades. Entretanto, nas palavras apresentadas a criança não se faz distinção entre as correspondências morfológico-gramaticais e as irregularidades.

Direitos de aprendizagem contemplados nos livros didáticos analisados

Neste momento identificamos os direitos elencados para o 3º ano do ciclo de alfabetização relacionando-os às normas ortográficas presentes nos dois livros.

	Direitos de aprendizagem: Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais e irregularidades	Livro 3º ano – 2010	Livro 3º ano - 2013
1	Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).		
2	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C	X	X

	antes de A, O, U / QU antes de E, I.		
3	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.		
4	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.		
5	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.	X	
6	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.	X	X
7	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.		
8	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.		
9	Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.		
10	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.	X	X
11	Irregularidades mais frequentes	- uso do G e J antes de E e I - X (Uso do H inicial) - X (Som do “S” e do “Z”)	- uso do G e J antes de E e I - LI e LH - som de S e som e Z com som de S - letras S, SS, C e Ç com som S - som do X

De acordo com a tabela acima podemos perceber que na coleção Aprendendo Sempre são identificados cinco direitos no livro do 3º ano, tendo três focos nas irregularidades. Na coleção Projeto Buriti, identificamos quatro direitos, sendo as irregularidades apresentando cinco regras.

Comparando os dois livros quanto às regularidades percebemos que três são comuns nas obras, as regularidades contextuais quanto ao domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I; domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba; domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras. Quanto às irregularidades identificamos que nos dois livros focam o uso do J e G antes de antes de E e I, Som do “S” e do “Z”.

Com o objetivo de discutirmos a abordagem presente nas obras de forma mais aprofundada analisaremos detalhadamente sequências de atividades envolvendo a regularidade contextual relativa ao uso do M e N nasalizando final de sílabas. De acordo

com os direitos de aprendizagem apresentado no PNAIC essa regularidade deveria ser aprofundada e consolidada no 3º ano.

Os usos do M e N nas atividades propostas pelos dois livros didáticos analisados

No livro da coleção “Aprendendo sempre” tal regra é proposta na unidade dois, sendo desenvolvida em seis questões. No livro Projeto Buriti, a regra é trabalhada em duas unidades, três e nove. Na unidade 3 três questões são propostas, na unidade 9 são apresentadas sete questões.

Observando o manual de orientação ao professor, na coleção “Aprendendo sempre”, não há um detalhamento em relação a como o professor deve direcionar o trabalho com a regularidade contextual em estudo. Ao longo das atividades são apresentadas apenas as respostas que os alunos devem dar as questões sem nenhuma outra orientação ou informações sobre possibilidades de ampliação da discussão.

Na coleção Projeto Buriti, são apresentadas orientações para que o professor compreenda a regularidade que está sendo trabalhada, indicando sugestões de outras atividades, como o uso de jogos.

De acordo com o manual de orientações dessa coleção (p. 55), “Essa ocorrência ortográfica é chamada de regular, pois há uma regra clara de uso”. Na página 120, novas explicações são destacadas, tais como: “Em alguns casos em vez do uso do til, o som nasal das vogais é apresentado pelas letras M e N. Não ocorre nasalização com M e N no início da palavra. Em alguns casos pode ocorrer nasalização da vogal anterior ao M ou N que estará na sílaba seguinte”.

As quatro primeiras atividades apresentadas na coleção “Aprendendo sempre” conduzem o aluno a perceber a presença da marca de nasalidade, como, por exemplo, solicita que seja observada a diferença entre pares de palavras (lobo/lombo, etc); leva o aluno a perceber por onde o som “sai” quando são produzidas palavras com sons nasais; por fim, é solicitado que os alunos separem dentre um grupo de palavras aquelas que são orais e as que são nasais, além de começar a chamar atenção para a formação da sílaba com a presença dos grafemas **M**, **N** (marcam o final da sílaba) e o uso do til. Convém ressaltar, que a única palavra usada para que os alunos observem o uso do til é LEÃO.

Esse trabalho inicial é importante para conduzir o aluno a diferenciar os sons nasais dos orais, pois em fase de consolidação da alfabetização é percebido muitas vezes que os alunos apresentam omissões dos grafemas M ou N mantendo a formação silábica consoante-

vogal (ex: escrevem POBO* no lugar de POMBO).

, Na questão 5 solicita que o aluno observe as letras que aparecem após o **M**, mas não sugere que a criança elabore uma sistematização para o que foi trabalhado até o presente momento. E imediatamente na questão 6 apresenta a regra para o aluno e propõe uma atividade de aplicação da mesma.

Para favorecer uma tomada de consciência do aluno seria importante oportunizar uma discussão coletiva sobre o que os alunos observaram no decorrer das atividades e levantar hipóteses sobre que conhecimento poderia ajudá-los a saber quando usar o M e o N.

No livro da coleção Projeto Buriti, na unidade 9 São trabalhadas as atividades com uso do M, N e til. Traz três textos, sendo uma tirinha, um fragmento de texto literário e um texto adaptado. Inicia a seção com uma atividade de encaixe de letras para formar três palavras, samba, jantar e carvão.

Em seguida apresenta uma tirinha destacando o uso do til em duas palavras. Traz quatro questões: a primeira explora a compreensão leitora e as outras três leva os alunos a tomarem consciência sobre a presença da nasalização marcada pelo til. Um ponto interessante da atividade é a sugestão de realização coletiva o que permite aos alunos construir e refutar hipóteses sobre a presença da nasalização.

Logo em seguida existe uma sistematização do próprio autor sobre o que é o sinal do til e o que ele marca. As questões 2 e 3 exploram as possibilidades do uso do til utilizando a formação do plural.

A partir da questão 4 é iniciada a discussão sobre o uso do M e N como marca de nasalização, porém em nenhum momento sistematiza a regra ou solicita que os alunos percebam o uso desses grafemas. Esse fato pode ser explicado porque na unidade 3 o trabalho foi direcionado para essa regularidade contextual e o foco da unidade 9 foi apresentar mais uma marca de nasalização além daquelas já estudadas (uso do til). Porém, mesmo na unidade 3 percebemos pouca exploração por meio de atividades que permitisse ao aluno a sistematização da regra.

Na unidade 3 antes do livro sistematizar a regra trabalhada apresenta um texto e solicita que os alunos grifem as palavras que apresentam M e N depois de vogal, apenas 3 palavras aparecem no texto (tempo, embora e cansado). Na questão seguinte pede que o aluno conclua que consoante aparece depois do M e que consoante aparece depois do N.

Depois dessa atividade o livro apresenta a sistematização da regra e propõe atividades

para que os alunos exercitem a regra.

Convém ressaltar que no exercício anterior o aluno só poderia concluir que antes de P e B deveria usar M e antes de S deveria usar N. A resposta das questões posteriores só poderia ser dada se o aluno observa-se a regra dada pelo livro e não a partir de suas conclusões, pois o N não é usado apenas antes do S.

Considerações finais

Esse estudo mostra que das correspondências regulares/irregulares propostas pelo PNAIC sete não foram contempladas nos livros analisados. Apesar de sabermos que esse não é um documento oficial entendemos que é uma sugestão dada por um programa de formação nacional para professores da rede municipal e estadual e, possivelmente, terá algum impacto na prática desses professores. Além disso, os livros didáticos também são distribuídos pelo Governo Federal o que pode também interferir na prática docente.

Esse estudo nos revela, ainda, que os livros didáticos ainda não apresentam de forma sistemática um trabalho que valorize as especificidades da norma ortográfica, apesar de ambos os manuais assinalarem que o trabalho com ortografia nos livros abarcará uma maior reflexão, quando analisamos mais detalhadamente as atividades apresentadas ao longo da obra, observamos que o tratamento ainda privilegia atividades com pouca reflexão que favoreçam a tomada de consciência da regra pelo aluno.

Referências

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2010** : Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2013**: letramento e alfabetização e língua portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

MEIRELES, E.S. CORREA, J.. **Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Criança**. Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol 21. n 01 Brasília. Jan/Abr 2005.

MORAIS, A. G. de **Representaciones Infantiles sobre la Ortografía Del Portugués**. Tese de doutorado na Universitat de Barcelona para obtenção do título de doutor. 1995. P. 1-292.

Morais, A. G. de **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A.G (Org.).**O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática**. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SANCHEZ, Marisa Martins (org). Projeto Buriti: português. São Paulo: Moderna, 2011.

MEDIAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Andreia Silva de Assis
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
CAPES
andreiad.silva@hotmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
FAPERJ
lizdaiana@ig.com.br

Rachel Alice Mendes da Silva Dias
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
FAPERJ
chelalice@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti
Doutora em Linguística
Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF-RJ-Brasil
elinafff@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

O presente artigo pretende ampliar as discussões entre professores e livro didático, buscando potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento dessa proposta, selecionamos o livro didático utilizado no 1º ano de Ensino Fundamental. Entendemos que, diante da necessidade de se fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, auxiliando o processo de alfabetização, os docentes possuem um papel cada vez mais decisivo.

Palavras-chave: livro didático, mediação docente, alfabetização.

Abstract

The present article intends to enlarge discussions among teachers and school-book in order to potencialize the teaching-learning process. For the development of this proposal, we have selected the school-book used in the first grade of the elementary school. It is understood that , according to the necessity of using reading and writing social practices, assisting the literacy process, teachers have a role increasingly decisive.

Key-words: School-book; scaffolding; Literacy.

INTRODUÇÃO

Sabendo da importância que o livro didático assume no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais, ele se tornou objeto de preocupação não apenas das autoridades competentes, mas também de pesquisadores da educação cientes dos prejuízos que podem acarretar o uso indevido desse material. E essa preocupação não é em vão: muitas vezes ele se torna o único material de consulta do aluno, tornando-o um único meio de se alcançar o conhecimento. No entanto, sabemos que por melhor que seja o livro didático não substitui o professor, tão pouco pode ser considerado místico e sagrado. Partimos da premissa que a utilização do livro didático está presente no processo de ensino, e muitos, entre pais, professores e comunidade escolar, acreditam que o sucesso educacional está restrito ao seu uso contínuo e minucioso, não devendo o professor e não podendo o aluno deixar de cumprir qualquer tarefa proposta por ele.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo fazer uma breve análise acerca da utilização do livro didático, adotado para o primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, como instrumento no processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Sabemos que muitas vezes, o livro didático não contempla a realidade do aluno, e isso sem dúvida acarreta perdas lastimáveis, no entanto, como teremos livros que abordem questões regionais se não temos “fábricas didáticas” em todas as localidades? Acreditamos que cabe ao professor fazer as pontes necessárias para que essas perdas sejam mínimas.

Assim, no momento da escolha do livro, o professor observa se o mesmo contempla as propostas apontadas pelo PCN e se está de acordo com sua realidade escolar, já que durante certo período de tempo apenas duas pessoas o terão como instrumento de apoio: o professor e o aluno. No entanto, com uma grande diferença, o professor escolheu o livro didático de acordo com sua metodologia e necessidades que julga como primordial aos seus alunos e ao aluno é dado o direito de usá-lo sem escolha. LUQUETTI & CRISÓSTOMO (2010)

Devemos sempre ter em mente que o livro didático é apenas um apoio pedagógico ao professor, não devendo ser o único utilizado no processo de aprendizagem do aluno, já que por melhor que seja ele não está completamente pronto e acabado a todas as realidades, visto que em cada escola, em cada turma, tem-se uma clientela única e específica, não podendo o livro ser o melhor para cada realidade.

Nesta questão, entra o papel do professor mediador, que busca em outras fontes o complemento necessário para o desenvolvimento de sua aula de maneira eficaz e atrativa para o aluno. Para LAJOLO 1996:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (Lajolo, 1996, s.d.).

Na verdade, o problema do comodismo e do conformismo de grande parte dos docentes favorece a onipotência do livro didático em sala de aula, sejam por falta de preparo, seja por descaso com o próprio sistema educacional, os docentes simplesmente não preparam nada além do proposto pelo livro didático.

Acreditamos que uma boa formação acadêmica e continuada ajude os professores a fazerem as adaptações e correções necessárias.

LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os livros didáticos sempre foram motivos de preocupação do Estado, e na tentativa de seu controle, foi criado o Decreto-Lei 1006 em 1936 a Legislação do Livro Didático para fiscalização de sua produção, importação e utilização. No entanto, desde esse período, o livro já era considerado um forte instrumento de educação política e ideológica.

Em seu artigo científico, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da Universidade Católica de Pelotas, Rose Mary Leite, professora de Língua Portuguesa, aborda a questão da ideologia contida nos livros didáticos,

A escola assume, então, o papel de reprodutora e mantenedora dos interesses da classe dominante, e esses fatos não são novos, da mesma forma que o fracasso escolar não o é, sendo que o que ocorre são variações de índices (evasão, repetência) e graus de necessidades e dificuldades. Para instrumentalizar essa direcionalidade da educação, para a manutenção dos sistemas políticos dominantes, o livro didático,

ferramenta de trabalho de muitas escolas hoje é patrocinado pelo próprio poder público, apresenta-se como o meio que ajuda a manter essa hegemonia do poder, conduzindo, ainda que muito sutilmente, para que não existam mudanças. Torna-se um meio de controle. (LEITE, s.d.)

Sendo o poder público (estados e municípios) o órgão que dirige e controla todo o sistema educacional, inclusive patrocinando o livro didático, acreditamos então que essa ideologia contida nesse instrumento de apoio ao ensino está em acordo com as necessidades e objetivos do mesmo.

Assim, o livro didático não pode ser encarado como único instrumento no processo de ensino-aprendizado, devendo o professor ter em mente seu papel enquanto mediador do conhecimento, e dar ao livro didático o valor que realmente tem diante da magnitude do processo do saber: o de suporte didático. Por melhor que seja o livro didático, ele não substitui a ação do professor.

Dessa forma, encontramos em SILVA (2009, p.113):

(...) a importância do livro didático não está apenas no papel que ele exerce no processo ensino-aprendizagem, mas, também, pela função política e ideológica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual, como diria Bourdieu, tem, além de suas funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico do estado, no caso o Estado brasileiro, tendo em vista a atuação deste em relação ao livro didático. SILVA (2009, p.113)

Mesmo sabendo que o livro didático constitui um produto cultural que obedece as regras vigentes do poder público, é destinado ao processo de ensino-aprendizagem podendo servir adequadamente ao seu objetivo se o docente fizer as adaptações necessárias para atender a sua clientela. Embora ele pareça exercer um papel significativo no sistema educacional, na verdade desempenha uma importância artilosa para o funcionamento do próprio sistema: reproduzir os valores de uma sociedade.

Sendo o detentor de ideologias e valores de uma sociedade, o livro didático acabou por constitui um meio mais fácil para a transmissão do ensino cotidiano, e muitas vezes acabando sendo o único livro que o aluno tem acesso. Em se tratando de uma clientela carente, sem preparo e inexperiente, não podemos esperar que saibam e tenham consciência da natureza do livro didático ao estudá-lo. Até mesmo porque são crianças do 1º ano do Ensino Fundamental,

não tem experiência para determinarem o que há de melhor para os mesmos, por isso precisam que seus docentes tenham a consciência de observar, analisar e fazer as correções necessárias no livro didático com o intuito de promover uma educação de qualidade e uma base forte que de sustentação para os conhecimentos que virão nos anos posteriores.

Nesse sentido, não pode o professor ter os fatos expostos no livro didático como verdades universais e metodologias infalíveis, pois refletem a o olhar do autor no ano em que o livro foi publicado. E isso, se não corrigido pelo professor, pode levar o aluno a internalizar um fato como absoluto, uma vez que para o mesmo tudo que está contido num livro didático são concebidas como verdades absolutas e inquestionáveis. No entanto sabemos que os livros didáticos são feitos por seres humanos, logo são passíveis de erros. Quem de nós nunca escutou uma criança dizer: “não foi isso que a tia disse!” ou “meu livro disse isso.” Isso gera problemas basilares posteriores de difícil correção, pois o que é aprendido nos anos iniciais fica para a vida toda.

CAMINHOS POSSÍVEIS E MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo as reflexões de Sandra Azzi (2009, p. 56), em seu artigo desenvolvido a partir da tese de doutorado, orientado por Selma Garrido Pimenta, ressalva que, “(...) Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”. Destaca-se a responsabilidade docente, e a constante reflexão sobre a concepção pedagógica manifestada pela práxis.

Para tanto, é necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem na qual tem sido uma questão central de debates pelos educadores/pesquisadores nas últimas décadas. Tomando como princípio norteador, entram em cena as preocupações em torno do fracasso escolar. Essas preocupações abrangem o processo de alfabetização. Destacam-se, também: a evasão escolar, repetências, dificuldades de aprendizagem dos alunos no uso da língua escrita, interpretação de texto, normas gramaticais, dificuldade da língua padrão, produção de textos orais e escritos, variedades linguísticas, formação do docente, prática do modelo tradicional, concepções de língua/linguagem, e talvez o mais relevante à relação professor-aluno.

Os dilemas no processo ensino-aprendizagem prevalecem pela mediação, por parte do professor, de uma concepção própria de linguagem que determina o seu trabalho pedagógico,

em alguns casos desconsiderando a língua materna de seus alunos. Esse dilema pode ser apontado como fator principal e determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, é de suma importância que o educador alfabetizador, preocupe-se em implantar melhorias no ensino, investindo em métodos inovadores, sobre os diferentes modos de se ensinar, a fim de reconhecer os subsídios que dão forma à sua prática pedagógica.

Nessa temática vários estudos já debatiam a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino, na configuração da linguagem como definição dos caminhos mediadores entre aluno e professor, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. KATO (1995) ressalta que o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção nesse processo. GERALDI (1997) assegura que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. KRAMER (2010) garante o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. Portanto, a opção pedagógica abrange uma hipótese de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que vai ao encontro da concretização do ensino.

Na ampliação da alfabetização escolar, faz-se necessário o acompanhamento individual do aluno, de modo a fomentar uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem e a inseri-lo no “mundo das letras”. Uma maneira de auxiliar o aluno é selecionando bons materiais com um repertório literário adequado e de qualidade e, também, utilizando na sala de aula os clássicos já consagrados da literatura infantil.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB Lei nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p. 65) possuem uma característica inovadora comum quanto ao trabalho com projetos educativos na escola: “ao nortear a ação pedagógica através das referências e dos parâmetros básicos, esse conjunto de leis permite ao educador grande autonomia de ação, capaz de levar em conta, antes de tudo, as realidades de cada aluno, de sua escola e de sua região”. Nesse sentido, a LDB, por sua vez, exige explicitamente a elaboração de projetos pedagógicos que definem a identidade, os objetivos e a metodologia a serem desenvolvidos pela escola. Baseado neste parecer da Lei, é que deve ser adotado nas escolas o trabalho com projetos, uma vez que esta nova postura pedagógica é introduzida através de projetos de trabalho que é um plano de ação com atividades diversificadas gerando situações de aprendizagem que favorecem aos alunos à busca de conhecimentos.

As relações professor-aluno são fundamentais ao processo de desenvolvimento do educando. O professor é o mediador entre o conhecimento e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos ao disponibilizar, por meio de recursos e metodologias, o seu próprio saber. A intencionalidade de sua prática pedagógica é responsável pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem. A prática educativa é mediada pela intervenção do professor e participação do aluno dentro da sala de aula: nas perspectivas de ampliações de saberes, de culturas e na valorização da diversidade sociocultural. Bem entendida, isso pode ser conferida, pela perceptividade do saber mediado através da interação professor-aluno, ambos, construtores em ação. É sabido que noutros momentos, a educação e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, estava relegada a uma educação rígida, engessada nos bancos escolares e, transmitida por um ensino elitizado. Todavia, delimitada na apreciação dos currículos fechados onde se defendia que o problema do aluno que não conseguia aprender estava tão somente atinente à sua incapacidade de aprender. Aspectos linguísticos eram desconsiderados até então. Assim, grupos populares eram estigmatizados na sua essência, na sua identidade cultural.

Por essa razão, considerou restritivas, esse tipo de visão conforme, LUQUETTI & ARRUDA (2010), quando falam que a aculturação e a identidade cultural podem se tornar a mesma coisa quando se aborda formulações sociais que tentam recriar o insucesso escolar a partir dos fracassos sociais. Isso porque ainda há resquícios do “colonialismo cultural” empregadas aqui no Brasil desde 1500, valorizando-se a cultura estrangeira e fazendo com que outras formações étnicas ficassem relegadas à inferioridade, ou até mesmo, em certos casos, à exclusão total. Esse processo de aculturação dentro da escola, quando isso é latente, significa repudiar sua própria exegese, para não falar de sua identidade cultural.

ABORDAGENS DE LIVRO DIDÁTICO: UMA BREVE ANÁLISE

Tradicionalmente, o estudo da língua materna no Brasil esteve associado à exploração de conteúdos da gramática, mais precisamente à análise estrutural de conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e à memorização de nomenclaturas e regras. Nessa perspectiva, os livros didáticos reproduziram sempre essa realidade, e o aluno se viu frequentemente compelido a um ensino-aprendizagem da língua desvinculado dos seus contextos de uso e comprimido nos limites da palavra e frase.

Devemos considerar que, com o passar dos anos, muitas mudanças ocorreram no decorrer da história quanto às formas de se compreender e ensinar a leitura e a escrita que, conseqüentemente, refletiram na forma como hoje se configura o livro didático. Na perspectiva de tornar o processo de escrita e leitura mais significativo para os discentes é necessário afastar aquele processo mecânico e sistematizado da prática escolar, no entanto, deve-se repensar tal processo e apresentar aos alunos uma variedade de gêneros textuais, presentes nos livros didáticos, como um instrumento facilitador que provocará mudanças significativas nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A metodologia contemplou a abordagem qualitativa, priorizando os aspectos dinâmicos, complexos e subjetivos dos significados que os professores atribuem as suas práticas escolares referentes à alfabetização, focando na análise de livros didáticos. E também, apontar a diversidade do uso dos gêneros textuais, seu tamanho, fonte utilizada, fontes complementares aos estudos, as atividades propostas tanto na parte da compreensão do texto como na parte destinada as questões específicas, as ilustrações, entre outras questões que irão surgir no momento da análise.

Portanto selecionamos o livro didático, organizado pelo grupo Exponente, adotado pelas turmas do 1º ano nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes.

O livro é constituído em quatro unidades, cada uma em torno de uma temática específica: Unidade 1: Eu e meus amigos /Unidade 2: Meu amigo bicho/ Unidade 3: Eu e minha escola/ Unidade 4: Minha casa, minha escola.

Cada unidade do livro é dividida nas seguintes partes: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções lógico-matemáticas, Linguagens.

Em relação à análise do material textual: o livro apresenta 38 textos distribuídos; a distribuição dos gêneros textuais nos permite verificar que o livro apresenta certa diversidade, com um total de 38 textos e 19 gêneros textuais; o gênero textual mais frequente é o texto didático com 8 ocorrências. Já as fotografias (de animais, crianças, pessoas trabalhando, da natureza, entre outros) representa a segunda maior ocorrência no livro; alguns gêneros só aparecem uma vez em todo o livro, são eles: rimas, pintura em telas, adivinhas, anuncio, cardápio, cartaz educativo, entrevistas, letra de música, mensagem codificada, calendário, fragmento de poema, verbete.

No que se refere à frequência e distribuição dos textos quanto ao tamanho:

TAMANHO	
Curto (- 50 PALAVRAS)	20

Médio (ENTRE 50 E 100)	13
Longo (+ 100)	<u>5</u>
TOTAL	38

Outra questão a ser analisada diz respeito ao tamanho dos textos. Dos 38 textos encontrados no livro 20 são curtos, enquanto 13 apresentam tamanho médio e apenas 5 são considerados longos.

Na parte de análise das questões de compreensão dos textos, o livro apresenta 22 atividades de compreensão do texto: Percebemos que a maioria das questões solicita ao aluno retirar informações explícitas do texto (encontramos 19 casos desse tipo). Essa atividade aparece em todas as unidades do livro, consideram-se tais atividades importantes, pois podem ajudar a criança a compreender melhor os textos e também apropriar-se de algumas palavras.

Exemplo: pg. 29

Questão 6: A que animal se refere a letra da canção?

Texto: Tem gato na tuba (Braguinha e Alberto Ribeiro)

No âmbito das Inferências, o número de atividades que permitem as crianças inferirem sobre o texto é considerável totalizando de 15 atividades, possibilitando ao aluno perceber o que está implícito no texto, estimulando-o a reler para que se obtenha uma melhor compreensão do texto proposto.

Exemplo: pg. 64

Questão 42: Por que Felipe disse que aquele era um dia especial?

Texto didático: Feliz aniversário, Felipe!

As atividades propostas com o objetivo de ativar conhecimento prévio foram encontradas 12 questões voltadas para perceber os conhecimentos que os alunos já possuem sobre determinado conteúdo.

Exemplo: pg. 57

Questão 1b: O que você sabe sobre eles [dinossauros]?

Texto didático: Os dinossauros

Na parte de exploração dos vocabulários e imagens, encontramos 9 atividades que remetem a categoria exploração dos vocabulário, dentro do conjunto de interpretação de textos, o que permite o aluno explorar o vocabulário do texto dando a chance de aumentar o sentido do texto e enriquecer o próprio vocabulário.

Exemplo: pg. 29

Questão 8 A e B: Marque no texto as palavras serafim e tuba.

A) Com ajuda do seu professor e seus colegas, procure no dicionário o significado dessas palavras.

B) Escreva o significado de cada uma delas, com suas palavras, nas linhas abaixo:

Texto: Tem gato na tuba (Braguinha e Alberto Ribeiro)

A Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de ensino, ocupa a quinta posição dentre as atividades mais frequentes no livro, estas compõem 7 das atividades de todo livro didático.

Já no aspecto da produção textual, verificamos que o livro propõem atividades significativas de acordo com a proposta da unidade em questão, depois de cada texto trabalhado existe um espaço para o aluno produzir um pequeno texto e também ilustrá-lo. Também encontramos nesse espaço muitas atividades de pesquisa em internet, jornais e revistas.

Com esses apontamentos sobre o livro didático analisado, verificamos uma grande diversidade de gêneros textuais explorados, oferecendo ao aluno a compreensão e/ou aprofundamento da diversidade de textos que circulam na sociedade. No que concerne às atividades de compreensão, encontramos uma variedade de categorias que permitem aos alunos desenvolver importantes habilidades, como ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, entre tantas outras.

Constatamos que o livro apresenta coerência com a perspectiva do letramento, com significativos textos e atividades que envolvem os diversos gêneros textuais. No entanto, verificamos também que por ser um livro didático oriundo de outra região do Brasil, não aborda questões referentes às riquezas locais assim como a história e a origem de seu povo. Como constatamos, não existe livro perfeito, existe livro de acordo com as propostas sugeridas para um bom processo de ensino-aprendizagem, e este livro em questão está amparado no PCN para o ensino satisfatório de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Mais uma vez ressaltamos que cabe ao professor, importante instrumento mediador do conhecimento, fazer as adaptações e pontes que julgar necessário para que o conteúdo do livro didático encontre sentido para cada indivíduo em sala de aula, levando-se em consideração sua realidade e seus conhecimentos prévios.

CONCLUSÃO

Os livros didáticos, com algumas exceções, sempre foram considerados de qualidade imprecisa, não cumprindo seu objetivo de amparar o processo educativo. No entanto, sua qualidade tem melhorado consideravelmente nos últimos anos, tendo presença marcante na sala de aula e, infelizmente em alguns casos servindo até mesmo como substituto do professor, quando na verdade ele deveria ser mais um elemento de apoio ao trabalho docente.

Acreditamos que os livros didáticos precisam ser melhorados ainda mais em alguns aspectos, mas o que os torna ineficazes para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz não são suas situações ideológicas, mas sim a forma como alguns educadores tem tomado a partir dele.

Como já foi dito, o livro didático deve ser apontado apenas como uma sugestão, um auxílio pedagógico para as aulas, e não como manual rígido para uma dar aula, como se ele fosse uma fonte legítima de transmissão do conhecimento. A falácia que se tem propagado no meio educacional é que se o professor cumprir o que está determinado pelo livro didático, tem-se uma educação de qualidade. No entanto, temos que estabelecer o que queremos educar e para que queremos, de forma a sabermos que metodologias devemos adotar.

Enquanto professores mediadores do conhecimento, temos que formular estratégias de trabalho para usarmos de forma eficaz, crítica e proveitosa o livro didático, já que em muitas escolas seu uso é obrigatório seja pela escola, seja pelos pais que acreditam que livro estudado é educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. **Trabalho docente, autonomia pedagógica e formação de professores**. In Pimenta, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

- LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) um manual de usuário**. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acessado em: 03 de Maio de 2013.

- LEITE, Rose Mary. **A ideologia contida nos livros didáticos**. (Centro Universitário Franciscano de Santa Maria) Disponível em <<http://celsul.org.br/Encontros/07/dir2/14.pdf>> acessado em 06 de maio de 2013.

- LUQUETI, Eliana; ARRUDA, Sérgio. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA ESCOLA: A CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. In PEIXOTO, Maria Cristina; AZEVEDO, Leny; ANDRADE, Marcelo. *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*, MG: Unimontes, 2010. p. 151-164.

- LUQUETTI, Eliana Crispim França; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. **A ideologia presente nos livros didáticos de língua portuguesa**. Trabalho apresentado na V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2010.

- MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

- SILVA, Edissa Fragoso da. **Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes – RJ, 2009.

- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

- _____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

- _____. **Linguagem e Escola**: Uma Perspectiva Social. 7. ed. São Paulo: Ática 1989.

ALFABETIZAÇÃO E INFORMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO SOBRE O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA – PR

Claudia Binotto
Professora de Educação Básica
Mestranda em Cultura, Escola e Ensino
Programa de Pós-Graduação em Educação UFPR-Curitiba-Brasil
claubinotto@gmail.com

Ricardo Antunes de SÁ
Doutor em Educação
Professor credenciado do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR-Curitiba-Brasil
antunesdesa@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental.

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo exploratório realizado com 15 professores do Município de Curitiba – PR. Com o propósito de analisar e verificar as práticas pedagógicas dos professores que utilizam o laboratório de informática e sua relação no processo de alfabetização. Este trabalho acomete sobre Contribuições para Aprendizagem e Alfabetização no Laboratório de Informática. Constatou-se que há saberes e habilidades que os alfabetizando adquirem neste ambiente escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias aplicadas à Educação. Laboratório de Informática.

Abstract

This article presents partial results of an exploratory study carried out with 15 teachers in the city of Curitiba-PR. The purpose is to analyze and verify the pedagogical practices of teachers who use the computer laboratory and their relationship in the process of literacy. This work involves the contributions to Learning and literacy in computer laboratory. It was noted that there are knowledge and skills that the literacy students acquire in the school environment.

Key-words: Literacy. Technologies applied to education. Computer laboratory.

Introdução

O uso das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Seu uso como instrumento mediador para ensinar e para aprender vem pressionando a escola na reconfiguração das práticas docentes, na forma de organizar e planejar o processo pedagógico escolar, nos seus tempos e movimentos.

Os alfabetizandos começam a interagir com a tecnologia muito antes de entrar para a escola, pois vivem em um mundo repleto de imagens atrativas e tecnologias digitais, em que os brinquedos e os diversos recursos midiáticos estão cada vez mais sofisticados, despertando o desejo por descobrir o novo. O trabalho com as tecnologias proporciona o contato com diferentes linguagens, o que remete à questão da imagem, do som, do movimento etc.

Na maioria das escolas se percebe a presença do computador e da internet. Vários pesquisadores vêm discutindo sobre o uso das tecnologias presentes no espaço escolar e sua integração ao processo didático-pedagógico.

É preciso considerar que tudo o que é criado pelo homem para satisfazer as necessidades da vida em sociedade é considerado tecnologia. A linguagem humana é também considerada uma tecnologia. Sobre isso, Coscarelli (1999, p. 8), já afirma: “Tão importante quanto à tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais”.

Bueno (1999) conceitua tecnologia como sendo:

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para ampliar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p. 87).

O termo tecnologia vai além de meros equipamentos, ele permeia toda nossa vida. A inserção das tecnologias no ambiente escolar, aqui enfatizando o uso do computador, são recursos incentivadores da aprendizagem e colaboradores no processo de desenvolvimento de habilidades e conceitos importantes para que os alfabetizandos participem da sociedade do conhecimento.

No cotidiano das pessoas as tecnologias participam do dia a dia com a função de informar e entreter ao mesmo tempo. Os mais habituados com o que podemos chamar de

cultura digital são os nativos digitais¹ termo criado para denominar as gerações recentes: crianças e jovens que crescem e se desenvolvem nesse meio.

A inserção de equipamentos tecnológicos na sala de aula como ferramentas multidisciplinares evidencia a importância da nossa reflexão sobre estas novas ferramentas de ensino. De acordo com Preto (2000),

[...] Enfrentamos o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que nos propomos a ensinar. ... Passamos de um mundo onde as interações eram concebidas como sendo sempre interações lineares para um mundo de interações não lineares. ... Elas desencadeiam interações comunicacionais por meio de encadeamentos, multiplicidades, singularidades, incertezas, desordem e hipertextualidade. (PRETTO, 2000, p. 161-182).

O presente artigo procura retratar de forma resumida uma pesquisa que tem como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores que utilizam o laboratório de informática em escolas públicas de um município do Estado do Paraná e sua influência no processo de alfabetização dos sujeitos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alfabetização e Tecnologias

A introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente. Naquela época os equipamentos tecnológicos eram grandes e sua comercialização ainda era muito incipiente no mercado mundial (DE OLIVEIRA SOUZA, 1999, p. 9). Ao passar dos anos, com o desenvolvimento científico e tecnológico, os computadores evoluíram técnica e tecnologicamente e hoje estão presentes em muitas escolas.

Moran (2000) ressalta que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação pode proporcionar processos de comunicação mais participativos, tornando a relação professor-aluno mais aberta, interativa. A aula não é um espaço determinado, mas tempo e espaço contínuos de aprendizagem que podem ser caracterizados por diferentes estilos de professores e alunos, tecnologias e conteúdos.

Para Almeida (2001),

¹ Nativo digital é um termo criado em 2001 pelo educador norte americano Marc Prensky para designar aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Tecnologias como: videogame, Internet, telefone celular, MP3, iPod, etc.

[...] Temos assim a oportunidade de romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a a comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento, aproximando o objeto do estudo escolar da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, nos transformando em uma sociedade de aprendizagem e também da escrita. (ALMEIDA, 2001, p. 03).

Neste panorama de tecnologias digitais a alfabetização, pensada como forma de aprender a ler e a escrever, consiste em promover a inclusão do sujeito em aspectos de convívio social, cognitivo, cultural, linguístico, entre outros, ocasionando mudanças na vida do sujeito de forma que este se torne alfabetizado.

Para ser considerado alfabetizado faz-se necessário ir além da aquisição da decodificação de signos, é preciso fazer uso da leitura e da escrita na sua amplitude como função social nas atividades do cotidiano. A alfabetização, desta maneira, passou a ser pensada como um processo de aprendizagem em que as interações são estabelecidas visando a aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizandos.

Soares (1998) define que:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tem acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p. 33).

Para Soares (2004), se faz necessária a distinção entre os dois termos, alfabetização e letramento², onde, na visão da autora, são inseparáveis: “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES 2004, p. 47).

O conceito de alfabetização para Freire também vai além do código escrito, ele defende um significado abrangente em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia (o ser humano muito antes de inventar códigos linguísticos já era capaz de ler o seu mundo). Para Freire (1998, p. 49) “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Desta forma, para tornar as práticas de leituras significativas, é preciso aprender a ler com práticas de leitura e é preciso aprender a escrever, escrevendo, compreendendo e se apropriando aquilo que é lido.

²Soares (2004, p.47) define: Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) a alfabetização é entendida como:

[...] o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança: é o ‘processo decifrativo do código na leitura e o processo composicional do código na escrita’ (PMC, 2006, p.203-204 *apud* SOARES, 1998).

[...] Afirmar que uma pessoa está alfabetizada significa dizer que ela já se apropriou do funcionamento do sistema alfabético e de outros microaspectos da linguagem escrita. Estar ou não alfabetizado traz implicações para o processo de aprendizagem escolar e social; disso depende, em primeira instância, a condição de letramento de um cidadão, cujo processo não tem um fim definido, pois acontecerá durante toda a vida e está relacionado a diferentes áreas do conhecimento. (PMC, 2006, p. 203-204).

A Informática na Educação

A informática, as redes telemáticas e midiáticas de comunicação têm revolucionado a forma como a humanidade lida com a informação, como o tempo, estabelecendo relações locais, regionais e globais de forma antes inimaginável. A educação escolar, portanto, o processo de escolarização que decorre e é influenciado pelo conjunto da sociedade e suas tecnologias, pode incorporar o uso do computador, enquanto tecnologia digital, no sentido de possibilitar aos alfabetizandos um processo de apropriação dos códigos iniciais da língua mediada pelos recursos tecnológicos; potencializar a leitura e a escrita, assim como desenvolver a (re)construção de outros conhecimentos importantes para a vida em sociedade e para os futuros anos de escolarização.

Em meio a este cenário, o papel da escola, sem dúvida, não é mais mera transmissão de informações. Como afirmou Freire (2002, p. 52), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Cabe salientar, então, a importância do educador como mediador na criação de espaços coletivos para a ação comum, na utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos. Como mais um recurso para interagir com a língua, a informática constitui uma linguagem rica para apropriação e desenvolvimento do processo de construção da língua escrita e oral.

Em relação às primeiras intenções de utilizar a informática nas escolas municipais de Curitiba, consta nas Diretrizes Curriculares (2006) que:

[...] no ano de 1997, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba começa a elaborar o processo de implantação de laboratórios de informática em todas as escolas da RME. O computador foi introduzido na escola como recurso auxiliar e complementar do processo educativo, entendido como mais um instrumento do qual o professor pode se valer para trabalhar o conhecimento. O papel do professor

continuou sendo o de mediador do processo ensino-aprendizagem (PMC, 2006, p.64-69).

No cotidiano escolar da rede municipal de Curitiba, por orientação da mantenedora – a Secretaria Municipal de Educação – antes de levar o aluno ao laboratório de informática é preciso haver um planejamento do que será desenvolvido e de quais objetivos se pretende alcançar. O professor deve planejar a aula com antecedência de acordo com o currículo escolar (assunto/conteúdo) e disponibilizar os recursos necessários, auxiliando o educando no desenvolvimento da atividade, sempre interagindo a técnica ao conhecimento e às habilidades requeridas.

O laboratório de informática, neste caso, pode ser considerado um recurso tecnológico no qual os professores buscam meios para enriquecer o trabalho pedagógico escolar, o que pode auxiliar na revisão, ampliação e transformação nas atuais formas de ensinar e aprender.

O uso de tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem vem evoluindo consideravelmente nos últimos anos, podendo trazer efetivas contribuições à educação. O uso consciente e crítico dessas tecnologias prevê o conhecimento de novas formas de ensinar e aprender, bem como de produzir, comunicar e representar o conhecimento.

Para Moran (2007), a matéria-prima da aprendizagem é a informação organizada, significativa, a informação transformada em conhecimento. Somos cada vez mais consumidores de informações, porém não significa que possuímos mais conhecimentos. Segundo Moran (2007, p. 103), “[...] é pela educação de qualidade que avançaremos mais rapidamente da informação para o conhecimento, pela aprendizagem continuada e profunda que chegamos à sabedoria”.

Educar utilizando a tecnologia digital, notadamente, o computador, segundo Moran (2007),

[...] exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação. ... O que muda então no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. ...é um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante que exige atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico. (MORAN, 2007, p. 118).

Os caminhos da pesquisa

O presente estudo exploratório vem se desenvolvendo sob uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. Uma pesquisa é considerada qualitativa quando permite uma

complexa análise de um assunto ou tema e envolve uma abordagem interpretativa da matéria estudada. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico, o terreno, como no simbólico, a linguagem. Segundo Gauthier (1994),

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da linguagem, sem recorrer ao distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio. (GAUTHIER *apud* LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 1994, p. 47).

Realizou-se um estudo exploratório com o fito de coletar os dados que pudessem responder às questões levantadas acerca da prática dos professores que, envolvidos com o processo de alfabetização, lecionam nas séries iniciais utilizando como recurso pedagógico os laboratórios de informática. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004):

O estudo exploratório é importante porque, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 2004, p. 148).

Para o desenvolvimento deste estudo exploratório elegeu-se duas escolas com notas de classificação inferiores a seis no IDEB³ de 2011; duas escolas com notas superiores a seis na classificação do IDEB duas escolas com notas mais expressivas, com classificação superior a sete no IDEB, totalizando seis escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Santa Felicidade e que possuem laboratório de informática.

A Rede Municipal de Educação de Curitiba comporta nove Núcleos Regionais de Educação (NREs)⁴, sendo que esta pesquisa circunscreve-se ao Núcleo de Santa Felicidade.

O Núcleo Regional de Santa Felicidade, no município de Curitiba-PR, constitui-se de dezoito unidades escolares, sendo que para esta pesquisa, *a priori*, somente seis escolas foram selecionadas, utilizando os índices do IDEB⁵ como critério de escolha das escolas.

³IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos.

⁴Os nove NREs são: Bairro Novo (NRE-BN), Boqueirão (NRE-BQ), Boa Vista (NRE-BV), Cidade Industrial de Curitiba (NRE-CIC), Cajuru (NRE-CJ), Matriz (NRE-MZ), Pinheirinho (NRE-PN), Portão (NRE-PR) e Santa Felicidade (NRE-SF).

⁵Segundo o Ministério da Educação, o IDEB vem possibilitando às escolas ter um parâmetro para avaliar a cada dois anos o trabalho pedagógico realizado cotidianamente. São avaliados três parâmetros: variação do IDEB entre 2009 e 2011; o cumprimento da meta 2011; e o valor do IDEB comparativamente ao índice. Para cada um desses parâmetros são aplicados critérios, cujo resultado é transferido para uma tabela de classificação. As escolas que atingirem este valor de IDEB (igual ou superior a 6) provavelmente possuem boas taxas de aprovação e notas médias na Prova Brasil igual ou acima da indicada por estudiosos do tema. A despeito das

A pesquisa realizou-se com 15 professores que atuam nas salas de aula de alfabetização de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e com os professores de Laboratório de Informática⁶ das escolas municipais pertencentes à regional de Santa Felicidade, no período de agosto a outubro de 2012, no turno da manhã.

Optou-se pela entrevista estruturada (questionário fechado). De acordo com Gil (2008, p. 109), podemos compreender a entrevista como sendo: “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, podemos compreender como uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Análises da pesquisa

Neste trabalho investigativo sobre a prática docente, elaborou-se uma entrevista estruturada para os professores alfabetizadores com questões que permitissem o levantamento de algumas categorias de análise preliminar.

Para este artigo selecionou-se a seguinte categoria: contribuições para aprendizagem e alfabetização no laboratório. Essa retrata as seguintes perguntas realizadas junto aos alfabetizadores: a) Você percebe que, por meio do uso dos recursos tecnológicos do laboratório de informática, seus alfabetizandos têm apresentado aprendizagem? b) Para você, o uso do laboratório tem trazido contribuições para a alfabetização dos seus educandos? Explique.

Contribuições para Aprendizagem e Alfabetização no Laboratório de Informática

A relação entre educação e tecnologia, segundo Valente (1999), não se resume ao simples ensino da utilização de artefatos tecnológicos (nesse sentido fica claro que a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como mediadora dos processos didático-pedagógicos), como ferramenta, com a função de problematizar, mediar e incentivar a (re)construção do conhecimento, capaz de promover a aquisição de habilidades específicas, com a necessária compreensão de como colocar em prática o conhecimento adquirido na compreensão da realidade social.

metas oficiais de várias escolas não serem igual ou superior a 6, é relevante às escolas brasileiras ambicionarem essa meta, inclusive para demandarem do poder público condições para atingi-la ou superá-la.

⁶ Cada escola é responsável em organizar e distribuir seu corpo docente. Algumas destinam um professor para atuar no laboratório de informática, atendendo todas as turmas.

De acordo com Masetto (2000), os professores necessitam incorporar as novas tecnologias na prática docente. Isso porque:

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem que no caso serão de aprendizagem. (MASETTO, 2000, p. 144).

O uso dos recursos tecnológicos (computador) tem a finalidade de possibilitar aos alfabetizando a aquisição de posturas crítico-reflexivas, com vistas a desenvolver capacidades cognitivas, sociais e culturais para sua ação cidadã e enfrentamento das complexas demandas da atual sociedade globalizada.

Averiguou-se, conforme a questão⁷ (a), que os professores entrevistados afirmaram que o uso do laboratório trouxe contribuições para a alfabetização. Tais contribuições podem ser observadas na fala do professor CX quando expõe: “Percebe-se que há avanços nas crianças em relação à aprendizagem. É como se fosse uma aula de reforço para os conteúdos”. O professor B1 comentou que: “Sim, com certeza. Eu acho que facilita bastante o aprendizado. O aluno aprende de outra maneira pelo fato de ser lúdico e interativo. Esta trazendo um bom desempenho para os educandos”.

O professor B2 apregoou que o ambiente do laboratório de informática auxilia na alfabetização de forma que: “[...] a prática e os exercícios no laboratório fazem com que eles fixam o conteúdo que é trabalhado na sala de aula”.

Para incorporar os recursos tecnológicos na escola, segundo Almeida (2005), é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, as teorias educacionais, a aprendizagem do aluno, a prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade. Cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que provoquem o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a coautoria e a articulação entre informações e conhecimentos, com vistas a construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto.

No que se refere à investigação realizada com os professores, se o uso do laboratório tem trazido contribuições para a alfabetização dos seus educandos, que concerne à questão⁸

⁷ (a) Você percebe que por meio do uso dos recursos tecnológicos do laboratório de informática, seus alfabetizando têm apresentado aprendizagem?

⁸ (b) Para você, o uso do laboratório tem trazido contribuições para a alfabetização dos seus educandos? Explique.

(b), notou-se que o ambiente do laboratório auxilia no desenvolvimento de aspectos da aprendizagem, como se pode observar nas falas descritas na sequência, de alguns alfabetizadores:

“Eu percebo avanços no reconhecimento das letras, as sílabas, produção de textos. O interesse é maior utilizando este recurso” (Professor C1).

“Vejo resultados na escrita, ditado de palavras e na realização das atividades” (Professor C2).

“O uso do laboratório tem trazido bastante resultado. Percebo resultados na coordenação motora, reconhecimento das letras, na leitura, na percepção e atenção. As crianças aprendem de uma maneira diferente” (Professor DX).

“Sim. Através de jogos a criança vai formando palavras, pesquisando, solicitando informações, o resultado aparece nas suas produções” (Professor EX).

“Sim, os jogos de alfabetização ajudam a desenvolver tanto a fala quanto a realização de atividades de informática” (Professor F1).

“Acredito que os alunos têm melhorado e percebo na escrita e na matemática, como raciocínio lógico. Eles conseguem relacionar o que é realizado no laboratório com as atividades da sala de aula” (Professor FX).

A verdadeira função do aparato educacional para Valente (1995) não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

De acordo com Valente (1997),

[...] O mundo atualmente exige um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual, com capacidade de constante aprimoramento e depuração de idéias e ações. Certamente, essa nova atitude não é passível de ser transmitida, mas deve ser construída e desenvolvida por cada indivíduo, ou seja, deve ser fruto de um processo educacional em que o aluno vivencie situações que lhe permitam construir e desenvolver essas competências. E o computador pode ser um importante aliado nesse processo. (VALENTE, 1997, p. 20).

Considerações Finais

Como resultado preliminar do estudo exploratório, alguns apontamentos surgiram no intuito de pensar sobre a realidade encontrada nas instituições de ensino pesquisadas, uma vez

que a Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba-PR possui, em todas as suas unidades de ensino, os laboratórios de informática e os professores os utilizam para complementar suas atividades didático-pedagógicas.

Diante da análise da categoria contribuições para aprendizagem e alfabetização no laboratório de informática organizada a partir de uma das perguntas elaboradas e das respectivas respostas apresentadas pelos professores, constatou-se que o ambiente do laboratório de informática, para estes alfabetizadores pesquisados, tem se mostrado de grande serventia para desenvolver aspectos referentes à aprendizagem dos alunos.

Os alfabetizadores consideram que o uso do computador é mais um recurso para reforçar os conteúdos apresentados aos alfabetizandos e deste modo auxiliar na construção do conhecimento.

A introdução do computador na educação tem provocado uma verdadeira revolução na nossa concepção de ensino e de aprendizagem. O computador pode ser usado também como ferramenta educacional. Para Valente (1995) o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador. Os computadores podem ser usados para ensinar. A quantidade de programas educacionais e as diferentes modalidades de uso do computador mostram que esta tecnologia pode ser bastante útil no processo de ensino-aprendizado.

Os professores entrevistados afirmaram que o uso do laboratório tem trazido contribuições para a alfabetização dos seus educandos por ser um recurso interativo, lúdico e que desperta o interesse dos alfabetizandos, facilitando, assim, a aquisição de conhecimentos. Fazem referência aos saberes e habilidades que as crianças adquirem como melhora na leitura e na oralidade, reconhecimento de letras, registro de letras, palavras e textos, coordenação motora, atenção, raciocínio e suas produções.

Este resultado impulsionou a continuidade desta pesquisa no sentido de coletar mais informações acerca dos aportes que as TIC proporcionam no processo de alfabetização dos sujeitos escolares por meio de sessões de observação em duas turmas de alfabetização de 1º e 2º anos que fazem uso do laboratório de informática semanalmente para obter elementos do processo real da alfabetização.

Referências

ALMEIDA, M. **Tecnologia de informação e comunicação na escola:** aprendizagem e produção da escrita. Série Tecnologia e Currículo–Programa Salto para o Futuro, nov. 2001. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto24.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Integração das tecnologias na educação.** Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. **Cadernos de pesquisa.** v. 39, n.136, jan./abr. 2009. p. 269-283.

COSCARELLI, Carla Vianna. **A nova aula de português:** o computador na sala de aula. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Presnovaaula.doc>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** – princípios e fundamentos (V.1). Curitiba, 2006. p. 64-69.

DE OLIVEIRA SOUZA, Wilson. Internet e cultura: um novo olhar, veloz e voraz. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 14, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÊSSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa:** Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, Jose Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Autores Associados, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VALENTE, José A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

A FABRICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DA ESCRITA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Daisinalva Amorim de Moraes
Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
daisinalva@hotmail.com.

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre o que os professores sabem e o que dizem sobre suas práticas cotidianas de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino na região metropolitana de Recife, que utiliza o método fônico para alfabetizar. Nessa pesquisa, discutimos o ensino da leitura e da escrita a partir de métodos tradicionais de ensino e na perspectiva construtivista da aprendizagem e o conceito de estratégias e táticas na fabricação do cotidiano. Em nossa metodologia entrevistamos oito professoras do 1º ano do ensino fundamental. As professoras revelam conhecimentos diversos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, saberes construídos na formação e na ação, fabricados cotidianamente.

Palavras chave: alfabetização – prática pedagógica – fabricação do cotidiano

Abstract

This paper aims to present an analysis of what teachers know and what they say about their everyday practices of reading and writing in the early grades of elementary school of a school system in the metropolitan area of Recife, which uses phonics to teach literacy. In this research, we discuss the teaching of reading and writing from traditional teaching methods and the constructivist view of learning and the concept of strategy and tactics in the manufacture of everyday life. In our methodology, we interviewed eight teachers of the 1st year of elementary school. The teachers reveal different knowledge about the teaching and learning of reading and writing, knowledge built in the formation and action, made daily.

Keywords: literacy - teaching practice - making everyday

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os professores vêm frequentemente sendo convocados à incorporarem/reincorporarem em suas práticas cotidianas “inovações” pedagógicas sem que eles tenham sido consultados, tendo que negar os seus saberes (saberes teóricos e práticos). Ao impor essas inovações, prescritas em programas ou projetos educacionais, as redes de ensino desconsideram os saberes e fazeres dos professores suas histórias e crenças, acionados cotidianamente.

De acordo com Maria do Rosário Mortatti (2000), historicamente as disputas entre formas e ensinar estão presente no ensino da leitura e da escrita a partir do século XIX e estiveram mediadas por disputas métodos “antigos“ e “novos” métodos que defendiam propostas pedagógicas as quais deveriam ser seguidas pelos professores e os materiais didáticos por eles utilizados. Essas propostas eram posteriormente substituídas com base em um novo método que norteariam novamente os materiais didáticos. A disputa entre os métodos tradicionais de ensino são influenciados por linhas teóricas acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura que numa disputa entre diferentes métodos (métodos sintéticos e métodos analíticos) concebem a competência de leitura como domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e da escrita (codificação/decodificação).

A partir dos anos 1980, no entanto, no Brasil, baseados em teorias construtivistas, as práticas e os materiais didáticos tradicionais foram bastante criticados. Tomando-se como base a teoria psicogenética de Piaget, as contribuições de Wygotsky e seus seguidores, os avanços da linguística (psicolinguística, sociolinguística) provocando mudanças significativas no ensino. Essas mudanças tinham como foco os processos de aprendizagem – o como se aprende – em detrimento do como se ensina, foco do ensino baseado nos métodos. Com a descoberta da psicogênese, pela pesquisadora Emília Ferreiro e Ana Teberosky, baseadas nos estudos de Piaget, foi possível explicar, a aquisição da linguagem escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes da escolarização e que segue uma linha evolutiva nos diversos meios culturais, denominando de Construtivismo.

Essas descobertas contribuíram para mudanças de como tratar a língua materna baseados em uma concepção de língua como sistema, com princípios e propriedades a serem compreendidas pelos aprendizes, influenciando as linhas teóricas que enfatizam os sentidos construídos/produzidos pelo leitor/escritor e suas habilidades de utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura e produção de texto.

As mudanças teóricas, no entanto, não resolveram as dificuldades relativas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, baseados em indicadores institucionais de avaliação, alguns estudiosos têm atribuído essas dificuldades às inovações pedagógicas, especialmente ao construtivismo, que aconteceram no Brasil a partir dos últimos trinta anos. Esses estudiosos desconsideram os diferentes aspectos subjacentes ao sistema de ensino (sociais, econômicas, políticas), imprimindo movimentos de resistência às práticas construtivistas, defendendo a eficácia dos métodos, em particular o método fônico, para resolver os problemas da alfabetização no Brasil.

Motivados por essas questões, estamos desenvolvendo pesquisa de doutoramento em que buscamos respostas para alguns questionamentos: Como os professores estão organizando suas práticas? O que eles sabem e o que fazem no cotidiano da sala de aula na perspectiva de formar alunos leitores e produtores de textos ou, como esses professores fabricam suas práticas cotidianas? Nesse texto, apresentaremos um estudo exploratório sobre questões que envolvem o estudo, mais especificamente a análise de entrevistas realizadas com professoras envolvidas na pesquisa, buscando refletir sobre o que diz a teoria e o que revelam as professoras sobre suas práticas de ensino.

A Organização da Prática Pedagógica

A Rede de ensino em que as professoras atuam adotou um Programa que utiliza o método fônico para alfabetizar. Esse método está baseado em uma concepção associacionista de aprendizagem que define a alfabetização como um mecanismo de conversão de um código de comunicação oral em outro de registro escrito, definido como decodificação, que consiste em compreender regras que regem o funcionamento do código, que consiste em aprender a transformar fonemas em grafemas. O Programa esteve na Rede durante três anos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, e utiliza materiais próprios: *Livro Letras e Sons- livro 1, Livro Letras e Formas – livro 2, Livro Chão de Estrelas e Coletânea de textos*), com o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica levando os alunos a descobrirem o princípio alfabético, além de fortalecer a aprendizagem das letras (nome, forma, escrita), automatizar a ordem alfabética, ler automaticamente algumas palavras e desenvolver as habilidades de expressão oral.

Esses materiais se destinam ao desenvolvimento da técnica de decodificação remetendo a concepção da escrita como código (código fonográfico), com exercícios que visam

automatizar o domínio de algumas relações entre fonemas e grafemas, prescritos em sequências imutáveis, em um tempo determinado, em uma ordem pré-determinada. Para a organização das atividades diárias os professores recebem uma rotina diária em que as atividades são definidas e monitoradas a cada bimestre.

Os Métodos Tradicionais de Ensino e a Concepção Construtivista de Ensino

Durante muito tempo a aprendizagem da leitura e da escrita esteve condicionada a um modelo cognitivista de aprendizagem e o seu ensino relacionado aos métodos. *Método Sintéticos* (que parte das unidades menores para as unidades maiores – letras, sílabas e palavras – método silábico, método alfabético, método fônico) e *Método Analítico* (que parte das unidades maiores para as unidades menores – das palavras, das frases ou de pequenos textos), baseados em um modelo associacionista da aprendizagem que concebe a escrita como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), e a leitura como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação).

O Programa implantado na Rede de ensino baseia-se nesse modelo de ensino, concebendo a aprendizagem da leitura e da escrita como uma complexa articulação de processos conscientes e inconscientes, acreditando que sem estimulação apropriada à criança é incapaz de descobrir por si só a maneira como o sistema alfabético representa a linguagem oral e que a tomada de consciência do princípio alfabético requer uma instrução adequada relacionada à consciência dos fonemas. Nessa direção, propõe o ensino através do *método fônico*, na crença de que a consciência do fonema e a sua relação com grafema correspondente possibilita a aquisição do princípio alfabético.

Desde os anos 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), através de sua pesquisa sobre a psicogênese da língua defende que a capacidade para ler e escrever não estaria diretamente relacionada à correta articulação dos sons da fala, nem à percepção visual e motricidade manual infantil, enfatizados em livros e manuais que adotam métodos tradicionais, mas ao conhecimento da natureza do nosso sistema de escrita. De acordo com essas autoras, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças elaboram hipóteses e, nessa construção, resolvem problemas e formulam conceitualizações, característicos de diferentes etapas.

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabético se apoia na concepção de escrita que considera a língua como sistema, cuja apropriação constitui um trabalho conceitual que exige do aprendiz a capacidade de pensar e refletir sobre os sons da fala e seus correspondentes

gráficos, na perspectiva do reconhecimento do princípio alfabético, e não apenas a percepção e memorização dos fonemas que compõem o sistema.

De acordo com Chartier (2008), as diferenças desses modelos de aprendizagem – os modelos cognitivistas e construtivistas – teria explicação nas duas metodologias de trabalho científico por eles utilizadas:

os primeiros cognitivistas aplicam exercícios, em situações com protocolos muito controlados, e analisam os efeitos do treinamento na grande tradição da psicologia experimental; os segundos observam as crianças em “situações ecológicas” (como manipulam um material, respondem a uma instrução, avaliam a própria ação), recolhem esses dados e descrevem processos longitudinais de desenvolvimento, na grande tradição da psicologia genética (Wallon, Piaget, Vygotsky). (p. 168).

Para essa autora (idem), as duas abordagens concordam com a descoberta e o domínio do código, mas discordam quanto a sua forma de aquisição. Para os *cognitivistas* o aprendente descobre as regras da combinatória quando são levados a percebê-las claramente. Essas regras são adquiridas progressivamente por meio de exercícios sistemáticos, adquirindo automaticamente as palavras por meio de treinamento. Para os *construtivistas*, um ensino direto é eficaz se o aprendente puder “entendê-lo”. As crianças têm representações do escrito e seu funcionamento que podem levá-las a não integrar as novas informações que lhes são dadas. Assim, elas (re) constroem regras de correspondências parciais, de maneira localizada, servindo-se de material que domina, modificando as representações errôneas (anteriores) que forjaram para si mesmas, em situações-problema, que o professor deve programar astuciosamente. Para os construtivistas

um método que programa uma progressão *a priori* traz o risco de provocar o fracasso de muitas crianças. Por outro lado, quando conduz atividades de escrita espontânea (que manifestam o nível que as crianças estão em relação à sua “construção do código”), o professor tem elementos para acompanhar (e não pré-programar) de maneira mais flexível as etapas de entrada na leitura. (Chartier, p. 169).

As discussões sobre os processos de aprendizagem investigados por Emília Ferreira no final dos anos 1970, as descobertas da linguística textual e posteriormente as ideias de letramento influenciaram sensivelmente o significado da alfabetização contribuindo para mudanças nos materiais didáticos, que centraram os conteúdos da aprendizagem em diferentes gêneros textuais e a atividades de leitura e escrita de textos. Nos anos 1990 as pesquisas apontaram para a necessidade de se repensar as práticas de ensino, retomando-se as atividades

específicas de apropriação do sistema de escrita, sem perder de vista o desenvolvimento do letramento.

Em relação às práticas escolares de leitura e escrita dos professores, urge a necessidade de compreender: qual é o conhecimento que dirige a sua conduta em relação a esse ensino ou quais são os saberes que influenciam os seus fazeres cotidianos na sala de aula? O que leva esses professores a escolherem essa e não aquela atividade, esse e não aquele jeito de ensinar? Ou, ainda, o que os levam a negarem determinados conhecimentos que lhes são oferecidos (prescritos), afirmando outros?

A construção de práticas de ensino da leitura e da escrita: as táticas e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem

De acordo com Certeau (2009) “os sujeitos inventam o seu cotidiano, enfatizando a cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação)”. O consumo ou recepção cultural desses sujeitos são considerados como uma maneira própria de agir socialmente, em um movimento de microresistência.

Certeau (2009) levanta dois conceitos fundamentais para se compreender e analisar as práticas cotidianas: táticas e estratégias. A estratégia é “o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou de saber”. As táticas constituem-se por uma ação calculada ou pela manipulação de força quando não se tem um próprio, quando estamos dentro do campo do outro, no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculamos a relação de força.

As *estratégias* são capazes de produzir e impor, enquanto que as *táticas* só podem manipular e alterar. As táticas se distinguem das estratégias pelas maneiras de fazer de caminhar, de ler, entre outras, intervindo em um campo que os regula, introduzindo uma maneira de tirar partido dele. Nessa perspectiva, a prática de ensino é uma forma de fazer e uma operação sobre essa forma de fazer, constituindo-se em formas heterogêneas em relação aos sistemas e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes.

Para Tardif (1999), nos fazeres dos professores são utilizados saberes profissionais, os saberes da ação, que são conhecimentos específicos da ação. A prática profissional, portanto, não se constitui em local de aplicação do saber científico, mas da transformação desses saberes,

em função das exigências do trabalho, os saberes da prática. De acordo Ferreira (2007, p. 60) esse conhecimento é pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, experimental, intuitivo e cotidiano. Ela afirma que o saber do professor não é neutro e está relacionado às suas experiências de vida e a sua história profissional na relação com os alunos e com outros atores da escola.

Em relação ao ensino da língua escrita, CHARTIER (1998), defende que os saberes teóricos não tem dado conta das expectativas dos professores. Eles preferem o “como fazer”, as “atividades práticas” mais do que as explicações sobre esse fazer. Esses professores, em geral, nutrem-se muito mais das trocas que acontecem nas formações do que das informações científicas, visto que essas receitas são mais flexíveis do que os textos teóricos expostas em publicações didáticas (CHARTIER, 1998, p.186).

Estudos recentes sobre práticas de alfabetização, vem mostrando que, em suas práticas cotidianas, os professores utilizam-se de diferentes estratégias de ensino, baseados em sua formação, suas crenças e ideologias e experiências profissionais, o que nos faz acreditar que não existe um modelo ou um método único, utilizado pelos professores no cotidiano escolar e que na urgência de resolver problemas da sala de aula, eles utilizam-se de estratégias e táticas para resolver as necessidades da prática.

Albuquerque (2006), em sua pesquisa sobre mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa, verificou que as professoras desenvolviam uma coerência pragmática, utilizando-se de diferentes dispositivos relacionados ao trabalho pedagógico, na busca de corresponder às mudanças didáticas e pedagógicas a que são solicitadas na tentativa de realizar práticas diferentes e inovadoras.

Nessa perspectiva, como já apontado anteriormente, o presente estudo teve o objetivo de discutir questões teóricas que envolvem o fenômeno da alfabetização e analisar entrevistas realizadas com professoras da rede de ensino que utiliza o *método fônico* para alfabetiza.

Metodologia

Analisamos entrevistas de oito professoras de diferentes escolas de uma rede pública de ensino da região metropolitana do Recife, participantes da nossa pesquisa, que atuam no 1º ano do ensino fundamental e utilizam o método fônico para alfabetizar, conforme tópico a seguir.

A construção de práticas de alfabetização: relatos de professores que trabalham com o método fônico

Analizamos as respostas das professoras sobre as questões relacionadas às prescrições do programa, como era a sua prática antes do programa e como ela realiza sua prática hoje. As respostas foram categorizadas em aspectos gerais do programa, a organização da prática pedagógica, apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e escrita de textos, conforme apresentamos abaixo:

Aspectos gerais do programa

Todas as professoras falaram que o programa é confuso, muito metódico, muito burocrático, com mil formulários para preencher, sem lógica, com a intenção apenas de treinar os fonemas, contribuindo para uma decodificação sem sentido. Mesmo assim, apontam algumas vantagens, destacando que os livros são coloridos e fáceis de manusear e com as atividades específicas de alfabetização, como ditados, atividades de troca de letras e de formação de palavras a partir do fonema ou letra inicial, troca da primeira letra da palavra buscando a mudança de sentido e exploração dos sons. Mas, também apontam desvantagens, como a importância de um trabalho contextualizado, as dificuldades de trabalhar com o fonema, a ausência de um trabalho com a compreensão textual e as dificuldades com o tempo. Destacam, apenas, a “Coletânea de textos”¹ como um dos materiais que possibilita uma aprendizagem contextualizada. A Coletânea de Textos disponibiliza diversidade de gêneros textuais, possibilitando a leitura e compreensão de textos, o que contribui para a alfabetização na perspectiva do letramento. Essa Coletânea de Textos foi retirada do 1º ano por causa do tempo que era insuficiente para realizar todas as atividades previstas no programa.

Em relação ao material disponibilizado pelo programa, as professoras mostram-se insatisfeitas porque antes desse material elas trabalhavam com histórias e música (música da baratinha, pirulito que bate bate), enfim com textos de diferentes gêneros, especialmente, aqueles próximos do universo das crianças. Nesse trabalho elas perguntavam sobre o título do texto, refletindo sobre a escrita das palavras, mostravam a capa do livro para os alunos e perguntavam o que eles achavam do desenho. Cecília disse: “eu trazia música da baratinha, pirulito que bate-bate, ou livros de historinha, fazia interpretação oral e texto coletivo. Escrevia

¹ A Coletânea de Textos era um material que disponibilizava uma diversidade de textos: poemas, parlendas, contos, entre outros.

e depois fazia reescrita do que foi feito no coletivo e, a partir dessas atividades, realizava as atividades de apropriação.

A organização da prática pedagógica

As professoras disseram não utilizar o planejamento do programa, na íntegra, revelam que não obedecem ao que foi previsto na grade definida pelo programa e que em suas práticas fazem atividades diferenciadas dependendo das necessidades e dificuldades dos alunos, demonstrando formas diferenciadas de uso dos materiais na sala de aula. Cecília diz o seguinte: “Faço atividade no caderno para os alunos que não conseguem fazer as tarefas do livro”. Essa professora disse que no tempo que sobra, usa o livro didático e faz as atividades que gosta, trabalha com a escrita espontânea de palavrinhas e coloca aquele aluno que está mais adiantado junto daquele que está mais lento.

As professoras chama atenção, também, sobre o tempo disponibilizado para as unidades, questionando o controle desse tempo em relação as ações do professor. Essa é uma das características das organizações de ensino que adotam métodos de ensino, as letras, sílabas e palavras são apresentadas, memorizadas em um determinado tempo para aprender, passando para outra lição. As professoras acreditam que o controle em relação às atividades propostas pode dificultar a aprendizagem dos alunos já que o grupo classe é heterogêneo, os alunos possuem diferentes níveis de aprendizagens. Suely diz que “alguns alunos precisam de mais tempo e de atividades diferenciadas para aprender”. Além disso, falam da dificuldade de realização de todas as atividades previstas na rotina no tempo determinado para a unidades/unidades, e que essa falta de tempo, limita a atenção que eles precisam dar aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, o que exige um trabalho mais individualizado.

Apropriação do sistema de escrita alfabética

As professoras são obrigadas a realizar atividades de identificação de fonemas e relacioná-los aos grafemas correspondentes, o que caracteriza o método fônico. Elas revelam, no entanto, que não realizam, na íntegra, o que prescreve o programa, em vez disso, selecionam atividades, fazem adaptações e recriações que consideram importantes para a aprendizagem dos alunos. Em relação ao trabalho com o fonema, elas dizem que como não conseguem pronunciar os fonemas, por isso trabalham com a nomeação e a identificação das letras.

Quando perguntei sobre as atividades de apropriação do sistema que elas realizavam, uma professora respondeu:

Eu gosto de criar *ditados de troca-letas*, por exemplo, estou trabalhando o fonema, aí você pega e coloca a palavra menina nos cordões com a plaqueta, uma criança vem e vai tentar *formar outras palavras com a mesma palavra, com a letra de menina...* Tem outra atividade também interessante que é a *lista de palavras começadas com a mesma letra, com o mesmo som*, aí a criança vai procurar, *identificar a semelhança e diferença nas palavras*. Às vezes ele coloca assim, troca a primeira letra e deixa assim, as três últimas iguais, pra eles perceberem que se trocar uma letra da palavra a palavra modifica o sentido. (Suely da Escola Djaci Glicério)

A professora Tânia destaca a falta de orientação para o trabalho com as diferentes realizações de determinados fonemas, como por exemplo, o fonema /k/ que em alguns contextos escreve-se com a letra **q** e em outros com a letra **c** (casa). De acordo com a orientação do programa, é para trabalhar um fonema/grafema por semana, sem o tratamento necessário a essas características do sistema de escrita alfabético. Quando perguntei sobre as atividades que elas selecionavam, as professoras revelaram conhecimentos sobre uma tipologia de atividades relacionadas a apropriação do sistema de escrita. As atividades selecionadas foram de formação de palavras, de identificação de fonemas ou das letras, e ainda chamam atenção sobre o trabalho com as semelhanças e diferenças entre palavras.

A leitura e escrita de textos

Das oito professoras entrevistadas, seis disseram realizar atividades de leitura e compreensão de texto, demonstrando insatisfação com os textos propostos pelo programa, os textos do livro didático e dos minilivros, por serem textos sem sentido. O Projeto, conforme vimos acima, não coloca como meta de trabalho a compreensão de textos, os minilivros possuem como única finalidade a leitura de palavras com o fonema/grafema estudado. Mesmo assim, falam do desencadeamento de uma prática a partir de textos de diferentes gêneros e, a partir desses gêneros, elas propõem atividades de segmentação e localização de palavras, identificação de letras.

Em suas falas elas criticam o programa por não possibilitar o trabalho com a compreensão de textos, para elas os textos existentes no livro didático possui orientação limitada, não contribuindo para a compreensão e para a inserção dos alunos as funções sociais da leitura e da escrita. A professora Regina e a professora Suely falam dos minilivros, cuja

leitura tem, apenas, a finalidade de leitura de palavras (decodificação) com os fonemas estudados, conforme veremos abaixo:

...eles são mais assim pra você trabalhar a fonêmica da linguagem mesmo. É só pra treinar aquele fonema. Ele leu Lalá... uma coisa assim sem início, meio e fim. Não tem um raciocínio lógico é assim pra treinar aquele fonema. Você trabalha o fonema M então eu vou trabalhar Moema, Mimi, Moeu. (Regina da Escola. Antônio Januário.)

Para Suely essas historinhas limitam-se a repetição/memorização do padrão silábico. “Aquele historinha que é só Laila, lua, tudo com L e no final ele fica sem entender o que é, não contribui para a apropriação dos usos e funções da leitura e da escrita”. Todas as professoras falaram sobre a necessidade da leitura de textos, não deixando liberdade para o professor, e com isso, prejudicando o rendimento dos alunos, “eles saem escrevendo palavras simples e memorizadas e vocabulário reduzido”.

Considerações finais

A fala das professoras revela saberes construídos tanto na sua formação como construídos na prática. Esses saberes, no entanto não são considerados quando determinados projeto e programas são implantados nas Redes de ensino. Saberes relativos às atividades específicas de alfabetização e às práticas de letramento. Além de saberes relativos à organização da prática pedagógica (a contextualização, o tempo, a heterogeneidade, o uso do livro didático, a organização dos alunos). Conforme vimos em toda a análise, esses conhecimentos diferem do que o projeto prescreve para a organização do ensino e sobre as concepções de alfabetização. Os professores não desconsideram o trabalho com os sons, alguns dizem sentir dificuldade. Outros dizem que o trabalho com os sons não é suficiente. Todos falaram de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, em que se faz necessário o investimento em atividades de apropriação do sistema (atividades específicas de alfabetização), mas que simultaneamente a essas atividades é possível e necessário introduzir as crianças no letramento.

Em relação à organização da prática pedagógica, todas as professoras criticaram o tempo insuficiente para a realização das atividades definidas pelo programa, a falta de flexibilidade, a desconsideração aos diferentes níveis de aprendizagens das crianças. Mas que, apesar do controle, não deixam de realizar atividades que acreditam contribuir para a aprendizagem dos alunos, visto que em suas práticas anteriores ao programa demonstram

conhecimento sobre a necessidade do trabalho com as atividades específicas de apropriação, mas também do letramento.

Quando propõem atividades diferenciadas para os seus alunos, as professoras revelam uma concepção de aprendizagem diferente do programa, que propõe atividades iguais para todos. Estas professoras compreendem os diferentes níveis de aprendizagem e suas diferentes necessidades. Quando a professora diz que: “... no tempo que sobra, uso o livro didático e faço as atividades que gosto, trabalho com a escrita espontânea de palavrinhas e coloco aquele aluno que está mais adiantado junto daquele que está mais lento”, a professora revela o conhecimento desses diferentes níveis e a importância da escrita espontânea para a reflexão sobre a escrita das palavras pelos alunos, entre outros.

A desobediência aos encaminhamentos do programa revelam fabricações cotidianas diante de conteúdos e a forma de ensinar considerados por elas como confiáveis ou facilitadores das aprendizagens que os alunos deverão construir.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa: apropriações de professores**. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009, 16ª Edição.

CHARTIER, Anne Marie, **Práticas de Leitura e Escrita: histórias e atualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO e TEBEROSKY. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre Artes Médicas, 1985

MORTATTI, M. R.. L. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP/CONDEPE. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis: Vozes, 2002

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS FONOLÓGICOS NO AVANÇO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS SILÁBICAS

Danieli Dias da Silva
Aluna do Curso de Pedagogia
Universidade Federal do Pampa – Rio Grande do Sul-Brasil
Bolsa PET-Pedagogia
dani.dias.silva@hotmail.com

Patrícia Moura Pinho
Coordenadora e Professora
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Rio Grande do Sul-Brasil
patriciamourapinho@ig.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho aborda as questões de alfabetização que engloba o nível silábico da psicogênese da escrita. Enfatizando a consciência fonológica em alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Jaguarão/RS. O trabalho busca verificar se há uma contribuição dos jogos fonológicos no processo de alfabetização. Os resultados obtidos apresentam um avanço dos sujeitos empíricos desta pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Nível silábico. Jogos fonológicos.

Abstract

This paper addresses the issues of literacy that encompasses the level of psychogenesis syllabic writing. Emphasizing phonological awareness in students of a class of second year of elementary school of the Municipal Jaguarão/RS. The work aims to verify if there is a contribution of phonological games in the literacy process. The results show an improvement of the empirical subject of this research.

Keywords: Literacy. Syllabic level. Games phonological.

1 INTRODUÇÃO

O contato com alunos em processo de alfabetização, durante práticas de estágio, constitui-se em um desafio para os estudantes em formação inicial, pois as crianças apresentam atitudes únicas, cada uma com seu entendimento sobre a escrita, cada uma numa etapa de aquisição da linguagem, portanto nem sempre aquilo que dará certo com uma terá o mesmo resultado com a outra.

Durante o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são realizadas diversas intervenções com jogos didáticos diariamente, e isso instigou a nossa curiosidade em saber como as crianças pensam sobre a escrita durante a ação de jogar. Percebemos que muitos alunos obtinham um melhor desempenho quando, durante o jogo, intervínhamos perguntando sobre suas opiniões e ações. De acordo com Kishimoto (2010, p. 89), o jogo é um veículo promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, pois dentro da escola ele passa a ser um aliado para o ensino, já que o mesmo é considerado uma estratégia para aproximar os alunos dos conteúdos a serem trabalhados na escola, promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

Em virtude de todo o exposto acima, propomo-nos a investigar se era possível o avanço no nível de escrita de crianças silábicas através de jogos fonológicos, considerando que, para Ferreiro & Teberosky (1999, p. 209), o nível silábico é quando a criança se dá conta de que a escrita representa sons e não o objeto em si. Ela se encontra tentando dar um valor sonoro às letras que compõem a escrita, mas percebe os fonemas como um todo na sílaba.

Os estudos sobre a consciência fonológica contribuem para que possamos compreender o princípio alfabético, pois, para que isto ocorra, é preciso que se entenda que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas. Segundo estes estudos, para as crianças, reconhecer os fonemas é muito mais difícil do que identificar palavras ou sílabas. Nessa perspectiva, o professor precisaria fazer com que a criança percebesse que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala.

É preciso enfatizar que entendemos que não é somente através de jogos que a criança aprende, mas, nesta pesquisa, buscamos saber se há alguma contribuição desses jogos fonológicos no avanço de crianças silábicas, visto que quando estas se encontram neste nível, o professor deve buscar meios de fazer com que a criança note os fonemas e compreenda

como separá-los, pois é o nível fonêmico que a criança deve atingir para entender como o alfabeto funciona.

Foi com este fundamento teórico que o CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – da Universidade Federal do Pernambuco, elaborou um Manual de Jogos de Alfabetização e confeccionou os mesmos, que compõem uma caixa didática enviada pelo Ministério da Educação para as escolas em 2011. Tal material foi utilizado no trabalho empírico desta pesquisa.

Investigamos as possíveis contribuições dos jogos fonológicos para o avanço de nível psicogenético em crianças silábicas de uma turma de segundo ano da Rede Municipal de Ensino de Jaguarão/RS. Como objetivos específicos, elencamos:

- ➔ Testar e avaliar o nível psicogenético da escrita de crianças de uma turma de segundo ano da Rede Municipal de Ensino de Jaguarão/RS.
- ➔ Selecionar as crianças silábicas e caracterizar o momento de escrita de cada uma delas neste nível psicogenético.
- ➔ Intervir pedagogicamente no processo de alfabetização de crianças silábicas através do uso de jogos fonológicos.
- ➔ Fazer o levantamento de avanços no nível psicogenético de escrita através da prova das quatro palavras e uma frase.

2 SITUANDO OS LUGARES TEÓRICOS DA PESQUISA

O processo de alfabetização é histórico, social e cultural, pois ao longo dos anos muitas transformações foram ocorrendo, mais precisamente na década de 1990, começam a surgir discussões sobre os jogos no processo de alfabetização, especialmente com a emergência do construtivismo nas discussões didáticas escolares.

O construtivismo dissemina a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é nada, em nenhuma instância, como algo terminado. Solé e Coll (2006, p.10) nos dizem que “a concepção construtivista [...] partindo da consideração social e socializadora da educação escolar, integra contribuições diversas cujo denominador comum é constituído por um acordo em torno dos princípios construtivistas”. O que os autores nos revelam é que não há um método construtivista a ser seguido, como se fosse um livro de receitas, o que existe é uma perspectiva construtivista.

Esta posiciona o conhecimento e todo o processo de ensino e de aprendizagem como uma construção mediante as realidades sociais tanto do aluno quanto do professor. Na efervescência dessas discussões, várias pesquisas foram feitas sobre o assunto.

Fortuna (2000, p.150) nos diz que “do ponto de vista psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo”. Vygotsky contribuiu muito nas discussões iniciadas pelo construtivismo, ao defender também a ideia de que a criança aprende através da interação com o objeto mediado pelo outro e/ou pela linguagem. Vygotsky (1998) descreve sobre o uso do jogo, pois no decorrer do jogo a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, que é a capacidade que a criança tem de resolver problemas com o auxílio de outros indivíduos mais experientes. Ao falar de jogos, tomando como cerne também o viés sociocultural vygotskyano, Santos (2011, p. 21-22) nos remete a uma reflexão sobre o brincar dentro da escola:

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante, é que, também, a escola pode cumprir com a função não só de ensinar, mas de educar. Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Muitas vezes, o jogo é visto como um momento de divertimento, distração da criança, sendo que a escola, algumas vezes, é considerada um lugar onde se deve manter o foco apenas no conteúdo, sem nenhum tipo de ensino diferenciado. Assim não se percebe que no jogo a criança também aprende, pois este momento significa aprendizagens diferentes, e a criança se sente confiante para expressar seus sentimentos, pois ela toma decisões e há uma troca de pontos de vista que promove o desenvolvimento da autonomia.

Os jogos são classificados de diferentes formas por autores que discutem esse assunto, sendo assim, o tipo de jogos que utilizaremos para desenvolver nossa pesquisa serão os jogos de regra. Os jogos de regra possibilitam à criança um maior desenvolvimento, pois ela pode hipotetizar e questionar sobre o porquê dos seus erros e acertos, possibilitando ao professor que intervém um olhar sobre como ela pensa durante o jogo. (KISHIMOTO, 2010; SANTOS, 2011).

Muitos autores dizem que devemos ensinar nossos alunos de forma mais prazerosa, organizada e planejado. Sendo assim, o jogo nos permitiria isso em alguns momentos do planejamento didático na alfabetização. No processo de alfabetização, o jogo pode contribuir

para uma melhor reflexão sobre o sistema de escrita, possibilitando aos alunos um novo aprendizado.

As crianças ficam mais motivadas a usar a sua inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos, quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. (KISHIMOTO, 2010, p.107).

São esses obstáculos superados durante o jogo que podem ser de grande relevância durante o processo de alfabetização, principalmente com os jogos fonológicos, pois a criança passa por diversos níveis durante este processo, e acreditamos que um dos mais complexos de se superar seja o nível silábico, visto que é preciso reconhecer os sons da fala para transcrevê-los.

Ferreiro & Teberosky (1999, p.209), ao definir a hipótese silábica, nos revelam que quando a criança começa a tentar atribuir um valor sonoro para a escrita, ela “passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*¹. [...] “Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes”. Ferreiro (2001, p. 24-25) distingue esta tentativa que a criança faz, de dar valor sonoro à escrita, em dois eixos: um deles é o eixo quantitativo, em que o descobrimento da quantidade de letras que se usa para escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes sonoras que se emite quando se fala, sem fazer as relações grafema/fonema correspondentes, ou seja, qualquer letra pode marcar as sílabas de uma palavra. Por exemplo, “XJD” como escrita da palavra BONECA. E o eixo qualitativo refere-se às partes sonoras semelhantes entre as palavras correspondendo às letras convencionadas na escrita. Por exemplo, usando a mesma palavra acima – BONECA – podemos ter as escritas “OEA” ou “BNC”, e demais combinações que representem pelo menos uma letra de cada sílaba. Dessa maneira, “a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável”. (FERREIRO, 2001, p. 25).

Grossi (2010 p.27) argumenta que o nível silábico “é a correspondência quantitativa entre sílabas orais e letras escritas, e da sua conciliação com a hipótese da quantidade mínima de letras numa palavra, bem como com vários outros problemas linguísticos imbricados neste nível”. Nesta mesma reflexão, Grossi faz uma distinção entre as correspondências

¹ Grifo das autoras.

quantitativa e qualitativa, pois as crianças podem apresentar maneiras distintas ao perceber os sons da fala:

Esta vinculação pronúncia-escrita conduz à hipótese de base do nível silábico, que é a correspondência **quantitativa** de sílabas orais com letras isoladas. A correspondência **qualitativa** dos sons às letras é inerente à outra área da alfabetização e pode ou não ocorrer junto com a vivência do nível silábico na leitura e na escrita. Realmente o que define o nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las. (GROSSI 2010, p. 30).²

A consciência fonológica está relacionada à faceta linguística da alfabetização e propõe que a criança interaja com os sons da fala, refletindo sobre as relações grafofônicas, condição para a construção do sistema de escrita alfabético (COSTA, 2003; FREITAS, 2005). Além de reconhecer os usos e funções da língua escrita e falada, as crianças precisam compreender a relação entre os sons e as letras, sendo a consciência fonológica uma das possibilidades de ser trabalhada nestes casos, estimulando a criança a perceber que cada palavra é constituída por diversos sons. Os jogos fonológicos elaborados pelo CEEL/UFPE contemplam didaticamente esta faceta linguística da alfabetização, abordando primordialmente a operação sobre os sons da fala, através da análise das palavras até sua unidade mínima: o fonema.

3 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tendo como objetivo investigar as possíveis contribuições dos jogos fonológicos para o avanço do nível psicogenético em crianças silábicas, propomo-nos a avaliar o nível psicogenético da escrita de crianças de uma turma de segundo ano, baseando-nos no ditado das quatro palavras e uma frase, elaborado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), para que, assim, pudéssemos selecionar as crianças silábicas e caracterizar o momento de escrita de cada uma delas neste nível psicogenético, ou seja, de que forma escreviam silabicamente, usando vogais, consoantes ou outras grafias e símbolos.

A pesquisa teve duas análises, sendo uma quantitativa, que expressa os dados coletados no pré-teste e no pós-teste, em termos do número de crianças em cada nível. A análise qualitativa foi baseada na descrição dos jogos, interpretação e discussão das respostas fornecidas pelas crianças, no intuito de demonstrar como se deu o processo de contribuição dos jogos.

² Grifos da autora.

Conforme Lüdke & André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Com a análise qualitativa, tivemos o objetivo de avaliar a qualidade dos avanços dos alunos durante o jogo, verificando o desempenho dos mesmos, para que assim pudéssemos dar exemplos de como os jogos fonológicos contribuem para a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Portanto, a execução desta pesquisa ocorreu semanalmente, a partir de intervenções com os jogos fonológicos criados pelo CEEL/UFPE. Ao término destas intervenções, realizamos um novo teste, para verificar as possíveis mudanças expressas pelos alunos, em suas produções escritas. As intervenções foram gravadas e posteriormente analisadas, gerando uma nova análise, pois no momento do jogo com as crianças não foi possível fazer todos os apontamentos necessários, até mesmo porque isso atrapalhava as interações com elas. Durante a transcrição das gravações, novas análises foram possíveis.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O pré-teste e o pós-teste foram realizados através da prova de quatro palavras e uma frase, baseada nos estudos das psicólogas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (*Psicogênese da Língua Escrita*, 1999), a fim de verificar o nível de escrita que estes alunos se encontram. Realizamos testes com 15 (quinze) crianças de uma classe de segundo ano de uma Escola Municipal de Jaguarão/RS, tendo em vista que as palavras do pré-teste aplicado foram escolhidas a partir de um mesmo universo semântico, no caso um grupo de alimentos (bala, chiclete, pirulito, pão. A menina comprou bala.). A partir do pré-teste, constatamos que sete alunos se encontram no nível pré-silábico, dois no nível silábico e seis alunos, no nível alfabético.

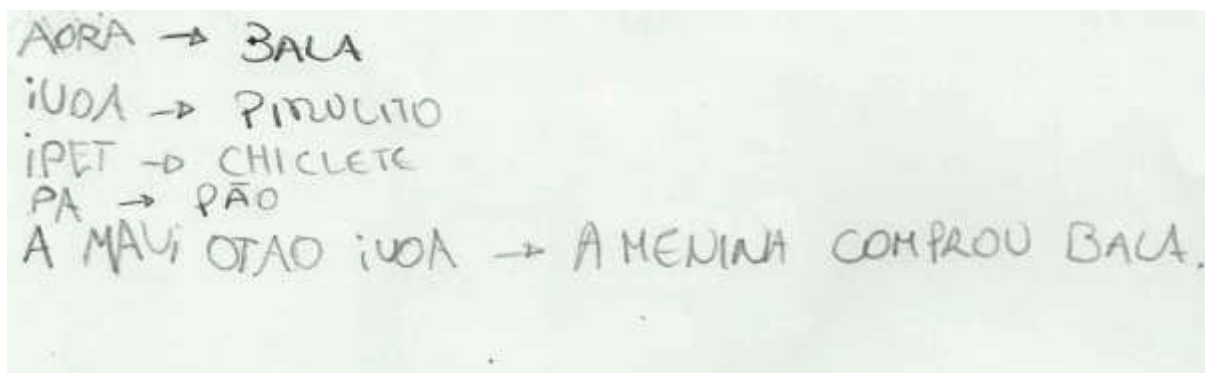
Considerando que nosso foco eram as crianças silábicas, nossos sujeitos empíricos, conforme os dados quantitativos apontados acima, são dois alunos, um menino e uma menina. O menino é um aluno tímido, pouco fala em sala de aula, se comunica mais pelo gesto, é bastante observador, compreende as informações rapidamente. Já a menina é agitada, gosta de conversar, é mais desatenta, demonstrando insegurança nos seus afazeres. Ressaltamos que nos deteremos somente na análise das produções da menina, haja vista que o espaço deste

trabalho se torna restrito para aprofundarmos as discussões sobre os dados compilados nos testes e sessões de intervenções com os jogos fonológicos, usados com as duas crianças. Dessa forma, este texto é apenas um recorte desta investigação.

Como comentamos anteriormente, o nível silábico pode apresentar duas caracterizações, sendo um o silábico sem valor sonoro, que é quando o aluno ainda não faz relação grafema/fonema, mas sabe quantas sílabas é necessário para escrever determinada palavra. Já no eixo silábico com valor sonoro, a criança já estabelece uma relação grafema/fonema, utilizando as consoantes ou vogais que constitui certa palavra. Ferreiro e Teberosky (1999, p.209) caracterizam o silábico como nível 3, descrevendo-o da seguinte maneira:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita*³. [...] a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Considerando os aspectos teóricos apontados acima, cabe-nos agora ilustrá-los através da descrição e amostragem da produção escrita das crianças. No primeiro ditado, a aluna apresentou a seguinte escrita:



Em sua escrita silábica, a menina usa vogais e consoantes. Especialmente utiliza as vogais correspondentes à escrita convencional da palavra, como em BALA = “AORA” e PIRULITO = “IUOA”. O uso de consoante correspondente à escrita convencional da palavra ocorre em CHICLETE = “IPET”, quando a menina usa a letra T para representar a última sílaba da palavra. Percebemos que nas palavras acima ela complementa sua escrita com mais

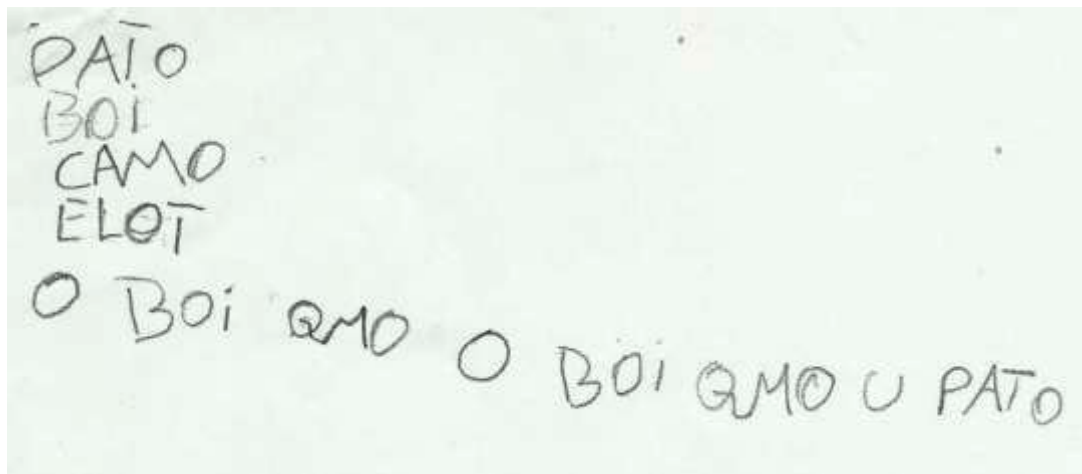
³ Grifo das autoras.

letras além das que representam cada sílaba, na forma convencional. Na escrita da frase (A MENINA COMPROU BALA), ela segmenta convencionalmente as palavras, usando mais vogais do que consoantes.

Ao realizar a primeira intervenção utilizamos o jogo “Bingo dos sons Iniciais”, este jogo tem como objetivo fazer com que a criança reconheça as letras iniciais das palavras, comparando os sons e reconhecendo as sílabas como unidades sonoras. Neste primeiro momento de intervenção foi possível perceber as trocas de sons que a aluna faz, as trocas mais notáveis são as das palavras iniciadas por “B” e “M”, pois ela não faz relação com a letra e o som, o mesmo acontece com as letras “G” e “R”, pois são trocas sem nenhuma semelhança sonora. Nessa mesma intervenção também foi utilizado o jogo “Caça-rimas”, este jogo tem como objetivo fazer com que os alunos compreendam que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais no final de sua escrita. Os alunos devem encontrar figuras que rimem, pois o jogo se constitui apenas de imagens. Quando se trata de reconhecer os sons finais das palavras a aluna consegue identificar sem nenhuma dificuldade.

Em outra sessão jogamos os jogos “Batalha das Palavras” e “Trinca Mágica”, estes jogos tem como objetivo principal fazer com que as crianças compreendam a segmentação silábica como unidade fonológica. No decorrer dessa sessão a aluna apresentou avanços no momento de reconhecimento das quantidades de sílabas, apesar de demonstrar grande insegurança para jogar sozinha.

A aluna demonstrou avanço dentro do nível silábico, pois em algumas palavras não conseguia fazer relações grafema/fonema, o que demonstra que ela apresentava avanço do silábico sem valor sonoro para o silábico com valor sonoro. Podemos perceber isto em seu último ditado, após as intervenções com os jogos:



Na produção escrita, a aluna demonstra que avançou do nível 3 (silábico) para o nível 4 (silábico-alfabético) na escrita das palavras CAMELO e ELEFANTE, atingindo o nível 5 (alfabético) em duas das palavras escritas (PATO E BOI) e também na frase (“O BOI QMO O BOI QMO U PATO), apesar das repetições que faz nesta última. Consideramos importante destacar que a menina já domina a segmentação das palavras desde o primeiro ditado.

Durante as primeiras intervenções com jogos, é visível que a dificuldade que a aluna têm para ler é maior que para escrever. No momento em que é pedido para que escreva determinada palavra presente no jogo, ela faz com mais facilidade do que quando pedimos para que leia as palavras apresentadas nos jogos. Por exemplo, pedimos à aluna que escrevesse as palavras “bode”, “bola”, “faca”, “lata”, a mesma escreveu ortograficamente.

No final da intervenção, pedimos para que lesse o que escreveu anteriormente, e ela conseguiu ler apenas duas sílabas de duas palavras. Apesar de o processo de alfabetização envolver a leitura e a escrita, estes são processos diferentes, ou seja, não é porque uma criança já aprendeu a ler que ela também já sabe escrever, ou vice-versa. De acordo com Cagliari:

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. (CAGLIARI, 1999, p. 104)

Apesar da aluna ainda não estabelecer a mesma relação de escrita e leitura, ela teve avanço na escrita. Já estabelecendo relação entre os sons das letras, fato que não ocorria claramente no início das intervenções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de ressaltar que esta pesquisa ainda não está finalizada, pois ainda analisaremos outros testes e possíveis avanços. No entanto, este trabalho nos proporcionou um novo olhar às questões de consciência fonológica e as possíveis contribuições sobre os jogos fonológicos. Por mais que a criança não aprenda somente através de jogos, este é um forte aliado aos professores de alfabetização, pois, de certa maneira, eles contribuem para os processos de leitura e escrita.

É preciso enfatizar que os avanços apresentados pela aluna foram percebidos pelas demais professoras da escola, pedindo-nos que, se possível, façamos intervenções com novas crianças, pois a pesquisa apresentou resultados positivos tanto para a escola quanto para a aluna e para nós pesquisadoras.

6 REFERÊNCIAS

- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- COSTA, Adriana Corrêa. Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 38. Nº 2. p. 1 – 204, junho, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2005. p. 179-192.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização vol. II – Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In. : XAVIER, M. Luisa et al. **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (p. 142-164).

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM SALAS DE RI. REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Dayane Gonçalves
E.E. “Antônio Pires Barbosa”/ SEE – Campinas-SP
dayyane.g@gmail.com

Adriana Lia Frizman
UNICAMP/FCM/ Campinas-SP
FAPESP
adrifri@fcm.unicamp.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

As reflexões relatadas no presente estudo foram formuladas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de RI (Recuperação Intensiva no ciclo) em uma escola da rede estadual de educação do município de Campinas/SP. As análises apresentadas constituem um desdobramento reflexivo de práticas pedagógicas, que buscaram romper as barreiras das dificuldades de aprendizagem dos alunos e dialogar sobre possibilidades de desenvolver na escola um ensino mais significativo.

Palavras-chave: Alfabetização, Fracasso escolar, Aprendizagem significativa.

Abstract

The reflections reported in this study were formulated from pedagogical practices developed in RI rooms (Intensive Recovery in the cycle) in a state school education in Campinas/SP. The analyzes presented are an unfolding reflective of teaching practices, which sought to break down the barriers of learning disabilities from students and dialogue on the possibilities for developing a more meaningful teaching in the school.

Key-words: Literacy, School failure, Significant learning.

Introdução

As práticas de alfabetização propostas pelas escolas de ensino fundamental relacionam-se com diversos aspectos que incluem: as propostas e concepções de ensino, a postura do educador frente ao processo da aprendizagem, o relacionamento com os alunos e suas famílias e os programas e políticas públicas que envolvem a legislação que normatiza e organiza o ensino. Refletir sobre todos estes aspectos do ensino focando as práticas de leitura e escrita torna-se importante, quando se pretende compreender o cenário educacional e realizar práticas pedagógicas mais significativas e coerentes com as necessidades reais dos alunos.

O presente trabalho é um desdobramento reflexivo das práticas de alfabetização desenvolvidas em duas turmas de RI (Recuperação intensiva no ciclo), em uma escola da rede estadual de educação do município de Campinas/SP.

O trabalho desenvolvido com estes grupos de alunos foi organizado segundo os objetivos elencados pelo Programa Intensivo no Ciclo (PIC), recentemente renomeado de RI, proposto pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que na Resolução: SE- 86, de 19 de dezembro de 2007 instituiu o Programa “Ler e Escrever”.

A criação deste programa teve como objetivo alfabetizar todos os alunos com idade de até oito anos e recuperar a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos que frequentam as etapas finais do ciclo I, conforme é citado na Resolução: SE – 86.

A existência das salas de RI justifica-se devido às diversas situações de aprendizagens presentes nas escolas, que possuem alunos não alfabetizados, regularmente matriculados em turmas das etapas finais do ensino, ou seja, matriculados no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Desde o ano de 1997, quando a Secretaria da Educação instituiu, segundo consta na: Deliberação CEE Nº 9/97 e na Indicação CEE Nº 8/97, homologada pela Resolução SE de 4.8.97, o regime de “Progressão Continuada” no ensino fundamental, os alunos passaram a percorrer as etapas do ciclo sem a alternativa da reprovação, mesmo que o processo de alfabetização não tenha sido concretizado.

No Parecer que instituiu a “Progressão Continuada” a reprovação escolar é entendida como: “um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido.” Neste mesmo documento, a “Progressão Continuada” é vista como uma alternativa que contribuirá com a situação educacional das escolas, pois o

aluno sendo aprovado poderá dar continuidade na aprendizagem e assim os recursos financeiros destinados à instituição escolar serão aplicados em outros investimentos, conforme o Parecer.

A concretização do regime de Progressão Continuada provocou muitas modificações no cenário educacional das escolas da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Ao excluir a reprovação durante as etapas do ciclo, os alunos com dificuldades de aprender não foram impedidos de continuar a sequência do ensino, no entanto, isso não garantiu a construção das habilidades e conhecimentos necessários para consolidar a formação básica, como a capacidade de ler com fluência e compreender um texto escrito, bem como redigir um texto coerente de autoria própria.

Se os altos índices de reprovações registrados nas décadas passadas indicavam que os alunos não conseguiam progredir nos estudos por não ter adquirido os conhecimentos necessários para frequentar as próximas etapas, a Progressão Continuada normalizou os índices, porém as avaliações externas revelam que as dificuldades de aprendizagem continuam presentes na escola, apesar das estratégias de recuperação da aprendizagem previstas na implementação da Progressão Continuada.

Além do regime instituído nas escolas e das políticas educacionais que norteiam as práticas pedagógicas, outros aspectos complementam a discussão das ações educativas realizadas no interior da escola e contribuem com o desempenho escolar dos alunos. Alguns desses aspectos decorrem das condições de vida das famílias: a grande quantidade de faltas às aulas, não encontrar na família um estímulo para estudar. Outros remetem a fatores intra-escolares relacionados aos anteriores, como as situações de indisciplina. Ainda, em casos específicos, a falta de acompanhamento especializado compromete as possibilidades de uma escolarização bem sucedida.

O ensino nas salas de RI reflete essa complexidade, que se torna evidente durante as ações pedagógicas. Assumir a tarefa de aproximar alguns alunos da língua escrita, quando já existe a vivência de situações de fracasso escolar e a desconfiança na possibilidade de superação das dificuldades, se apresenta como um grande desafio, principalmente quando se pretende buscar novas alternativas ao ato de ensinar a ler e escrever.

Salas de RI: Reflexão referente às práticas de alfabetização:

“Não é porque o professor ensina, que o aluno automaticamente aprende. Aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses...” (CAGLIARI, 1998)

As dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita trouxeram à escola de ensino fundamental a necessidade de buscar alternativas de ensino mais eficazes. A organização das salas de RI foi à alternativa encontrada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo para amenizar as dificuldades de alfabetização, apresentadas por alunos que ultrapassaram as séries iniciais (1º, 2º e 3º anos do ciclo I).

Em comunicado emitido no dia 19 de dezembro de 2007, a Secretaria da Educação mencionou o PIC esclarecendo:

“Prosseguir a escolaridade sem ter desenvolvido suficientemente as competências de ler e escrever causa prejuízos cada vez maiores para os alunos. Este projeto tem como finalidade impedir que isso aconteça, adequando o currículo destas séries às necessidades de aprendizagem daqueles que não tiverem alcançado o nível necessário nos primeiros anos de escolarização.”.

Nos grupos organizados segundo o programa RI, os alunos apresentam dificuldades para ler e escrever, bem como, podem apresentar dificuldades relacionadas aos conteúdos das outras áreas do conhecimento e alguns apresentam dificuldades de relacionamento e convivência com o ambiente escolar.

No início do trabalho com as turmas de RI era comum ouvir dos alunos: *“Eu não sei fazer nada”*, *“Quero aprender a ler, mas não consigo”* ou *“Queria aprender a ler, mas é muito difícil”*. O sentimento de não conseguir realizar as tarefas despertava nos alunos insegurança para colocar em prática todos os seus conhecimentos sobre a escrita, o que dificultava o desenvolvimento das atividades.

Observando o comportamento dos alunos que apresentavam mais dificuldades para realizar as tarefas individuais ficou perceptível que ao longo da escolaridade, as crianças criaram “artifícios” para esconder suas próprias dificuldades. Entre as estratégias de sobrevivência encontradas estavam: copiar dos outros colegas as respostas para evitar expor seu próprio conhecimento e esconder a atividade realizada para não apresentar suas conclusões.

Os pais de alguns alunos chegavam a colaborar com a insegurança dos seus filhos, quando verbalizavam, no coletivo, que não eram capazes de aprender. Expressões como: “*Meu filho é um burro*” ou “*Minha filha é uma jumenta, não consegue aprender*” foram ouvidas no início do trabalho com estes grupos de alunos.

Diante dessas vivências, conduzir os alunos à reflexão e a aquisição da língua escrita tornou-se um desafio, marcado pelo desejo de superação das dificuldades enfrentadas e pelo desejo de conquistar mais qualidade nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas, basearam-se na perspectiva do letramento e promoveram vivências que permitiram aos alunos refletir, pensar e analisar o sistema de escrita, pois ao se estabelecer que aprender a ler e escrever não se pauta, simplesmente, no ato de juntar letras, entende-se que a leitura e escrita é um conhecimento cultural e social, com grandes significados para humanidade.

Ao relacionar o processo de leitura e escrita com a perspectiva do letramento, contemplamos nas ações, as funções sociais do ato de ler e escrever. O termo letramento é utilizado neste trabalho, com o sentido apresentado por KLEIMAN (2005, p. 6): “*Letramento é o conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana*”.

A escrita, na sociedade moderna possibilita interações intensas com a comunicação, seja no mercado de trabalho, na rotina do cotidiano, na divulgação de informações e ou notícias diárias, assim como em muitas situações “*em que não é possível atingir todos os objetivos ou realizar apenas falando*” (KLEIMAN, 2005, p.05). Nessas situações a escrita se torna fundamental.

Baseado nos significados da língua escrita e no conceito de Letramento, o diálogo com os alunos foi reestabelecido buscando o resgate do desejo de aprender, que em alguns alunos havia se deteriorado muito. Através do trabalho com projetos incluímos na ação pedagógica os temas de interesse que foram pesquisados pelo grupo de alunos.

A metodologia do trabalho com projetos seguiu as orientações expressadas por de HERNÁNDEZ (1998):

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida (...). A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos. (p. 61)

Com esta proposta de trabalho os alunos assumiram a postura de dizer quais eram os temas que desejavam estudar, bem como puderam auxiliar na tarefa de escolher os caminhos que o ensino percorreria, expressando suas preferências e ouvindo as preferências dos colegas de classe.

Nas turmas em que a metodologia foi aplicada ficou evidente como os alunos conseguem escolher e dialogar com os temas de interesse, mesmo quando possuem dificuldades para ler e escrever.

A intenção da prática pedagógica desenvolvida foi à tentativa de distanciar do contexto da sala de aula o que Cagliari (1989) há muito tempo nos alertou:

A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. Na alfabetização isso pode trazer problemas sérios para certos alunos. Estamos tão acostumados a ler e escrever na nossa vida diária, que nem percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximos. (p.99).

Dialogando com a perspectiva social da escrita proposta por Cagliari impregnamos a prática pedagógica de opções entre as quais os alunos deveriam escolher. Além dos temas, algumas das atividades propostas eram apresentadas pelos próprios alunos, conforme foram sentindo mais confiança e segurança em relação às práticas de ensino e ao papel que poderiam desempenhar.

Nos momentos das aulas de leitura e escrita eram propostas atividades aos alunos, buscando a interação com a escrita, a construção de conhecimento e a elaboração de hipóteses (Soares, 2010).

O conflito e a troca de ideias entre os alunos foram estimulados durante as aulas, permitindo que cada um compartilhasse com o grupo os saberes que estavam sendo construídos. Saber que as ideias e os questionamentos podiam ser discutidos e expressados em sala de aula, pois o grupo iria ouvir e decidir junto quais eram as melhores soluções aproximou os alunos do trabalho pedagógico.

A visão de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve centrar-se no professor, pois este transmite aos alunos todos os conhecimentos necessários para aprender, foi transformada e ampliada. O foco foi deslocado para as condições de aprendizagem dos alunos e assim, partindo das reflexões que realizam quando em contato com a língua foi possível observar a formulação de hipóteses e conclusões sobre o sistema de escrita.

Nesses momentos percebemos que as crianças precisam refletir sobre a escrita para compreender como é o seu funcionamento, porém os sentimentos de medo e receio não podem estar presentes, pois a exposição das ideias que os alunos estavam formulando poderia ficar restrita.

Durante os trabalhos de pesquisa os alunos tiveram que ler textos, não porque era uma tarefa escolar e sim porque precisavam descobrir conhecimentos que se relacionassem com o tema trabalhado. Tiveram que escrever para registrar suas descobertas e mais tarde poder divulgá-las à comunidade.

Esses movimentos em que estabelecemos diálogos com a leitura e escrita permitiram o desenvolvimento da aprendizagem com significado. As tarefas realizadas tornaram-se importantes para o trabalho proposto e por isso precisavam ser expostas à comunidade.

A inclusão na prática da possibilidade de divulgar os trabalhos realizados em sala de aula despertou nos alunos o interesse de apresentar as pesquisas da melhor forma possível e para que isso ocorresse era necessário que os textos apresentados fossem escritos corretamente, suscitando maiores cuidados com a escrita ortográfica das palavras. Escrever corretamente tornou-se uma preocupação para a maioria dos alunos, principalmente para os que apresentavam algumas dificuldades na produção textual. Eles sempre recorriam aos colegas de turma para solicitar informações sobre a escrita das palavras a serem registradas. Essa estratégia esteve presente em muitos momentos do trabalho com os projetos, nos quais o registro escrito se fazia necessário e os alunos mostraram independência para escrever, expressar seus novos saberes, conferir, corrigir e mesmo solicitar ajuda da professora e dos colegas.

A necessidade de registrar uma vivência, ou de escrever sobre uma descoberta, despertou nos alunos o interesse e a vontade de aprender a escrever. Ao longo do ano os alunos passaram a incorporar o uso deste conhecimento como um instrumento útil e necessário para comunicar-se, para lembrar e para relacionar-se com a comunidade escolar, com a família e a sociedade de um modo geral.

As percepções das funções e as possibilidades da reflexão sobre leitura e escrita em funcionamento aproximaram os alunos com dificuldades de aprendizagens em alunos alfabetizados, capazes de compreender o funcionamento da língua escrita.

Lições aprendidas com as turmas de RI:

Através das ações dos projetos de trabalho desenvolvidos com as turmas de RI, programa concebido para integrar no processo de aprendizagem da leitura e escrita, temas atuais, conceitos e procedimentos pertinentes tanto ao universo escolar como ao extraescolar, percebemos que os alunos foram capazes de apropriar-se do processo de aprendizagem proposto e que começaram a compreender o sistema linguístico.

Os atos de aprender a ler e escrever são marcados por muitas complexidades, porém ao interagir com estes processos, os alunos começaram a compreender e desmistificar o sistema linguístico, construindo relações com as funções e possibilidades que são permitidas criar, quando se sabe ler e escrever.

Para que os objetivos do trabalho fossem atingidos, compreendemos que a aquisição do conhecimento é uma construção social, que deve possuir funções e finalidades que não se esgotem na tarefa escolar, pois percebemos, nas relações estabelecidas com os alunos, que *“gostam de aprender coisas sérias, ensinadas com seriedade.”* (CAGLIARI, 1998, p.8)

Nesta perspectiva, conclui-se que quando os alunos sentem-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, como o que foi proposto nos trabalhos com as turmas de RI, passam a estabelecer relações de responsabilidade com sua própria aprendizagem, como se o processo a ser desenvolvido criasse um compromisso interligando os alunos.

Inserir práticas no cotidiano escolar, que aproxima os alunos de vivências que permitem refletir, pensar e estabelecer conclusões sobre os conhecimentos adquiridos é possível e necessário, mas para que isso possa realmente ocorrer, como pode ser percebido na citação de Street (2010, p. 49) existem aspectos relevantes a ser considerados nas ações pedagógicas:

A relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço.

Concluimos com o trabalho realizado que é possível compartilhar com os alunos os caminhos do processo e trazer à sala de aula conhecimentos que possam despertar o interesse em aprender. Vivenciamos o quanto é gratificante quando os alunos interagem e assumem responsabilidade pela prática concretizada.

No desenvolvimento deste trabalho, além de vivenciar muitas situações que comprovam o quanto a ação pedagógica pode ser significativa e ter os alunos como colaboradores do processo, também vivenciamos situações de angústias e conflitos, principalmente quando analisávamos a situação de fracasso escolar enfrentada pelos alunos, devido à organização escolar ditada pelas normas do sistema educacional.

Apesar do sentimento de alegria e satisfação com o processo de superação que os alunos começaram a estabelecer quando aprenderam a ler e escrever, as angústias apareciam devido à nossa compreensão da distância que ainda teriam que percorrer para atingir as metas definidas pela escola.

A prática pedagógica realizada nas salas de RI contribuiu para que os alunos se relacionassem com a aprendizagem da leitura e escrita de forma mais significativa e concreta, porém ainda está presente na vida dos alunos, a marca gerada pela situação de fracasso escolar. Essa marca, quando instituída na vida dos estudantes tem que ser enfrentada com seriedade para ser superada e não em apenas um ano de trabalho diferenciado.

Analisando as histórias dos alunos e as relações que estabelecem com a escola, se faz necessário repensar as políticas que norteiam a organização da escola, bem como o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, pois quando entendemos que *“o ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento”* (TULESKI e EIDT, 2007: p. 533), atribuímos às escolas, às famílias e a toda sociedade a função de aproximar os indivíduos aos conhecimentos socialmente construídos.

Se percorrendo as escolas de ensino fundamental, encontramos alunos que não estão alfabetizados e que estão matriculados em grupos de RI, torna-se relevante refletirmos sobre as práticas de alfabetização realizadas na escola, na tentativa de dialogar com possíveis alternativas para a educação desses alunos.

Por fim, é importante ressaltar que o presente estudo é um desdobramento reflexivo de práticas realizadas na escola de ensino fundamental, que buscaram romper as barreiras das dificuldades apresentadas pelos alunos e apresentar possibilidades de encaminhar o ensino da leitura e escrita para uma direção mais significativa.

Referências bibliográficas:

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *O mundo da escrita*. Em alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá - bé - bí - bó - bú*. São Paulo: Scipione, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Unidades Básicas do ensino de Português*. Em o texto em sala de aula. Geraldi (org.) São Paulo: Editora Ática, 1984.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005.
- São Paulo. (Estado). Deliberação CEE n.º 9/97 e Indicação CEE n.º 7/97, homologada pela Resolução SE de 1/08/1997.
- São Paulo. (Estado). Resolução SE nº 86, de 19/12/2007.
- São Paulo. (Estado). Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008.
- SOARES, Magda. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização*. Em Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010
- STREET, Brian V. *Os novos estudos sobre letramento: Histórico e perspectivas*. Em Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TULESKI, Silvana e EIDT, Nadia Mara. *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural*. Em “Psicologia em Estudo”, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz
Pedagoga e Mestre em Educação-
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), MG-Brasil
flaviamocruz@yahoo.com.br

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Doutora em Educação
Professora do departamento de Educação-Universidade Federal de São João del-Rei-MG-
Brasil
socorronunesmacedoufsj@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho apresenta uma investigação da prática de produção de texto em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e se caracteriza, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações no caderno de campo, filmagens das aulas e entrevista com a professora.

Palavras-chave: Alfabetização; Produção de Texto; Sala de Aula.

Abstract

This paper presents an investigation of the practice of producing text in a class of first year of elementary school to a public school and is characterized methodologically as a qualitative, ethnographic. The instruments used for data collection were observation and notes in a field notebook, filming the classes and interview with the teacher.

Keywords: Reading and writing process; text writing process; primary school.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem objetivo apresentar a análise de uma prática de produção de texto em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Buscamos entender como se constitui o processo de produção de texto numa prática alfabetizadora? Qual a metodologia adotada pela professora? Quais as estratégias utilizadas na prática de produção de texto? Como essas atividades são encaminhadas?

Os principais referenciais teóricos utilizados para o embasamento teórico das análises foram os que abordam as temáticas: alfabetização, letramento, produção de texto e gêneros textuais. Destacando os autores: Geraldi (1997, 2006), Leal (2005), Macedo (2001, 2005), Marcuschi (2004), Street (1984), Soares (1998).

O conceito de letramento com o qual trabalhamos é baseado nas proposições de Brian Street (1984; 2003) que concebe letramento como uma prática socialmente situada e se insere em uma concepção de língua como discurso e interação entre sujeitos concretos localizados socialmente. As práticas de uso da escrita na escola podem ser analisadas a partir do modelo de letramento autônomo proposto pelo pesquisador, que trata a escrita como responsável pelo desenvolvimento, o progresso e a mobilidade social. O modelo autônomo é considerado por muitos autores parcial e equivocado, pois seria basicamente aprender a escrita sem saber usá-la na sociedade. Em oposição, o mesmo autor aponta o modelo ideológico que leva em conta a pluralidade e a diferença, afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Segundo Street (2003), as práticas escolares de leitura e escrita são construídas nas interações discursivas em sala de aula, ou seja, são um tipo de prática social denominada letramento escolar.

Os sujeitos que vivem em uma sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita, em diferentes contextos, nos quais esta assume diferentes funções. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o letramento escolar torna-se função primordial da mesma: alfabetizar e letrar simultaneamente, conforme defendem Soares (1998, 2001), Macedo (2001) e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

2. ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

2.1 Contextualizando os termos Alfabetização/ Letramento e Produção de texto/ Gêneros textuais

Soares (2001) define alfabetização como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico)” [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita (p. 91).

Essa autora afirma que tal conceito tem sentido muito claro, ao contrário do letramento, que, segundo ela, ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 90). De acordo com a estudiosa, ambos os conceitos têm sido foco de interpretações equivocadas, ou fazendo-se necessário diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Enfim, para a autora, alfabetização e letramento são “processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (p. 92).

Mortatti (2008) afirma que

enquanto habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas- mas não a única- para o processo de aquisição da “tecnologia” da leitura e da escrita e para a promoção do letramento (MORTATTI, 2008, p. 108).

Já para Silva (2008), além de promover o “acesso à leitura e escrita”, a escola deve promover a formação de leitores e produtores de texto, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento. Para que essa promoção ocorra, não basta ter uma alfabetização centrada em atividades de codificação e decodificação, é necessário que ela esteja articulada às variadas práticas de letramento. Tal ideia é ampliada por Soares (2008), quando conceitua letramento como “habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto” (p.92).

Leal (2005) afirma que “o que se ensina na escola desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir um espaço dialógico para a produção de sentidos, transforma um texto escrito em um objeto fechado em si mesmo (p.54)”. Por outro lado, o aluno, ao produzir um texto, “escreve para ser

lido e compreendido”, e aguarda uma resposta do seu interlocutor, nesse caso o professor. Esse espaço dialógico se justifica quando “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 1997, p. 294).

Ao romper com a atitude responsiva ativa do outro, defendida por Bakhtin (1997), em lugar de uma resposta, o professor arquiva as produções ou simplesmente dá um visto ou uma nota. Nas escolas, “o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido (Leal, 2005, p.55)”. Isso quer dizer que o aluno, além de não esperar resposta ao texto produzido, sabe que está sendo avaliado.

Essa ideia é também defendida por Geraldi (2006, p. 65) o qual ressalta que “a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, os alunos escrevem para o professor (único leitor)” e nesse sentido o aluno se sente desestimulado a escrever, pois, além do seu texto não ser lido por outros interlocutores, vai ser avaliado e corrigido. E, em relação às condições de produção de texto escolar, são negadas à língua a “sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (BRITO, 1991 *apud* GERALDI, 2006, p. 128).

Os estudos de Leal (2005) em relação à prática de produção de texto na sala de aula apontam que um texto produzido por um aprendiz demonstra o produto de um sujeito que, da sua maneira, busca estabelecer um tipo de relação com seu interlocutor. São sujeitos que interagem verbalmente e, dessa forma, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico, a escola. Dessa forma, afirma que:

para compreender um texto, é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (p. 56).

Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor (interlocutor) visualize os textos produzidos pelo aluno “como instâncias discursivas individualizadas, atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes” (Leal, op. cit., p. 56). Quando as marcas desses determinantes são identificadas no texto, torna se possível a atitude responsiva ativa. Leal aponta, ainda, esses determinantes como:

conhecimentos prévios sobre um assunto, objetivos, propostas, jogos de imagens, visão de mundo, conhecimentos lingüísticos, os quais não se manifestam de modo idêntico e ao mesmo tempo nos aprendizes e produtores de texto (op. Cit., p. 65).

Esse é um grande desafio na identificação dessas marcas, pois requer do professor uma sensibilidade em lidar com as especificidades dos dizeres de cada aluno, manifestadas na suas produções.

Macedo (2005), na sua pesquisa intitulada “Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos”, investiga a prática de duas professoras do Ensino Fundamental, que lecionam em turmas de faixa etária entre 8 e 9 anos, de escolas municipais da região de Belo Horizonte. Nesse trabalho, Macedo analisa as interações discursivas presentes nas práticas de letramento existentes nas salas de aula, focalizando a prática de produção de textos e seus determinantes, afirmando que, ao produzir um texto, o sujeito, de forma significativa, deixa transparecer sua visão de mundo, apontando, assim, a importância de esse aprendiz produzir textos para outros interlocutores e ter clareza do que, para que, para quem e em que situação está escrevendo no processo de produção de texto.

Leal (op. cit.) enfatiza que o aprendiz aprende a escrever mantendo contato com “atos da escrita”, e para que essa ação seja colocada em prática torna-se necessário o encontro com interlocutores. Nessa mesma direção, Geraldi afirma que:

é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fale ou se escreve há um interlocutor. O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo (2007, p. 118).

Como afirma Bakhtin (op. cit.), o enunciado é constituído da “relação imediata da realidade com o locutor vivo” e para compreender a língua o enunciado requer uma “responsividade e por conseguinte um juízo de valor” (p. 352).

O trabalho com a produção de textos não é algo que se reduz apenas às séries iniciais, é um processo que se estende ao longo da escolarização, porém é de grande importância que esse trabalho seja “provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares” (Leal, op.cit., p. 66).

Morais e Albuquerque (2004) afirmam que “a escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (p. 69) e não apenas ensinar a codificar e decodificar textos, ou seja, a escrever e ler no sentido restrito. Dessa forma, é imprescindível que:

(...) sejam oferecidas condições para que as crianças entrem em contato com uma ampla diversidade de textos, em diferentes contextos de interação, para que possam ampliar capacidades comunicativas e assim, utilizar a língua, buscando os efeitos de sentido pretendidos (LEAL e MORAIS, 2006, p. 7).

Geraldi (1977) considera que a produção de texto “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua” (p.135) e aponta condições para que se concretize essa produção. É necessário que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer, tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer e o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha estratégias para a realização das condições apontadas acima.

Podemos definir, de acordo com Marcuschi (2002), o gênero textual como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 22-3). O autor ressalta ainda que:

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como a relação com inovações tecnológicas (op.cit., p.19).

Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas (2008, p. 155).

3. Aspectos metodológicos

A investigação acerca da prática de produção de texto em uma turma de alfabetização, a partir do contexto de uma escola pública municipal, da cidade São João del-Rei, tomou como critério metodológico a pesquisa de caráter qualitativo de cunho etnográfico.

Green (2005) enfatiza que:

a etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre a entrada em novos espaços e acesso a determinados, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem in situ e demandam atenção (p. 48).

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação na sala de aula, anotações de campo, gravações em vídeo das aulas de produção de texto e entrevista com a professora.

4. Analisando a construção de um anúncio

O anúncio foi construído na aula do dia 27/05/2010, a turma estava dividida em trios e uma dupla, como já é de costume naquela sala de aula. A pedido da professora na aula anterior os alunos levaram anúncios de jornais e revistas. A sequência abaixo explicita o momento inicial da atividade.

Sequência 1- “Vai poder vir aqui na frente socializar um anúncio que ele trouxe, qual é o objetivo daquele anúncio, o que está sendo anunciado, a gente vai começar pela Eduarda”.

1- Professora: *A Patrícia pediu como tarefa anteontem né? Pra vocês trazerem o que?*

2. Alunos: *Um anúncio.*

3- Professora: *Um anúncio. Teve gente que trouxe um monte, teve gente que não trouxe nenhum, né? E aí agora **a gente** vai socializar o anúncio, o que é isso? Socializar anúncios?*

4- Aluno: *Ler.*

5- Professora: *Vai poder vir aqui na frente socializar um anúncio que ele trouxe, qual é o objetivo daquele anúncio, o que está sendo anunciado, **a gente** vai começar pela Eduarda.*

6- Eduarda: *Não trouxe não.*

7- Professora: ***Você** não trouxe e esse aí é de quem?*

8- Eduarda: ***Eu** peguei.*

9- Professora: *Ah! **Você** pegou. Eduarda esse anúncio seu é de que? **Você** conseguiu ler alguma coisa, compreender?*

10- Eduarda: *Não.*

11- Professora: *Não? Olha **gente**, sabe esse anúncio da Eduarda? Mesmo quem não sabe ler eu vou passar para observar esse anúncio para **vocês** tentarem descobrir que tipo de anúncio é esse e o que é que ele ta anunciando. Primeiro vamos só observar. Todo mundo observando esse anúncio aqui. (Os alunos ficam em silêncio a espera da professora. A professora passa pelas mesinhas mostrando o anúncio).*

12- Professora: *Porque aí se o coleguinha não conseguir descobrir o que é, **vocês** vão ajudar o coleguinha. (Os alunos permanecem em silêncio).*

No primeiro turno, a professora lembra aos alunos sobre a tarefa solicitada no dia anterior, demonstrando que tem a aula do dia 26.05.10 como referência para o planejamento da aula do dia 28.05.10 e pergunta o que ela tinha pedido que eles trouxessem. Nesse mesmo

turno a professora utiliza o discurso de autoridade ao usar a primeira pessoa e o pronome vocês.

Os alunos respondem que era um anúncio (turno 2). Ela legitima o discurso dos alunos no (turno 3) e informa que os anúncios serão socializados na turma e pergunta o que é socializar anúncios. Um aluno responde que é ler (turno 4), a professora não se detém na resposta do aluno e define que os alunos vão até a frente para falar o objetivo do anúncio, o que está sendo anunciado e já determina que a primeira a falar vai ser a Eduarda.

Como já mencionado anteriormente, na contextualização da aula, a escolha da aluna é justificada pela professora, pelo domínio da linguagem oral que ela detém. Dessa forma, estimularia aos alunos mais tímidos a falar. No uso de “a gente”, a professora se inclui no processo, o que minimiza a assimetria na sua relação com os alunos. Eduarda diz que não trouxe, mas tem em mãos um anúncio, que afirma ter conseguido com outro aluno (turno 7). Seguindo o diálogo, a professora pergunta do que trata o anúncio da aluna (turno 8). O objetivo da professora era saber se a aluna tinha conseguido ler e compreender o anúncio, essa é uma preocupação constante dela, no tocante à leitura: a questão da compreensão do que está sendo lido. A aluna responde que não (turno 9).

A partir da resposta da aluna, a professora percebe que, assim como Eduarda, outros alunos não conseguiram ler os anúncios. No discurso presente no turno (10), *“Olha gente, sabe esse anúncio da Eduarda? Mesmo quem não sabe ler eu vou passar para observar esse anúncio para vocês tentarem descobrir que tipo de anúncio é esse e o que é que ele tá anunciando. Primeiro vamos só observar. Todo mundo observando esse anúncio aqui”*. Esse discurso da professora demonstra que ela tem como referência o anúncio da Eduarda. Ela se propõe, ainda, a passar nas carteiras mostrando o anúncio. Nesse turno, encontra as condições de produção de texto, defendidas por Geraldi (1997) que se referem a qual tipo de anúncio (o que) e seu objetivo (para que). Alertando aos alunos que, primeiramente, é para eles observarem o anúncio.

A professora retoma o discurso orientando os alunos no turno (11): *“Porque aí se o coleguinha não conseguir descobrir o que é, vocês vão ajudar o coleguinha”*. Como já mencionado anteriormente, há um interesse por parte da professora em promover essa interação entre os alunos, pois, segundo a mesma, a aprendizagem ocorre quando os alunos interagem nos grupos ou até mesmo fora deles.

A sequência abaixo se refere ao momento em que a professora instiga o conhecimento prévio dos alunos em torno do Gênero textual “Anúncio”.

Sequência 2 : “E esse anúncio é de que. Você conseguiu descobrir?”: discussão do anúncio da COPERTAL

1. Professora: *Olha só, vem cá Eduarda. A Eduarda vai falar pra gente que anúncio é esse e o que ela conseguiu ler do anúncio e o coleguinha vai fazer silêncio ta Gabriel Natan. Pode falar.*
 2. Eduarda: *Nesse ta escrito Copertal.*
 3. Professora: *Ta escrito Copertal. E esse anúncio é de que, você conseguiu descobrir?*
 4. Eduarda: *Eu acho que os homens que estão nesse carro é que protegem a natureza.*
 5. Professora: *Ela acha que esse anúncio ta anunciando, esse papel aqui ta fazendo um anúncio de proteção da natureza. Ela acha que os homens que estão nesse carro estão protegendo a natureza. Quem é que sabe outra coisa sobre esse anúncio?*
 6. Gabriel Natan: *Eu, eu tia.*
 7. Professora: *Um anúncio de que?*
 8. Gabriel Natan: *Eu to achando que esse daí... ele corta as matas.*
 9. Professora: *Mas olha se tem alguma coisa de cortar matas aqui. Isso aqui tem gente que conhece, porque na nossa cidade tem isso aqui.*
 10. André: *Ambulância.*
 11. Professora: *Ambulância? Aline.*
 12. Aline: *Eu acho que é vende-se carro.*
 13. Professora: *Você acha que é um anúncio de vende-se carro?*
 14. Larissa: *É uma kombi com um ônibus.*
 15. Professora: *uma kombi com um ônibus, mas você acha que ta anunciando o que aqui? O que ta sendo anunciado aqui?*
 16. Aluna: *Vendendo?*
 17. Professora: *Vocês nunca viram um carro escrito nele Copertal não? Aqui na nossa cidade? Olha o que que ta escrito aqui então, eu vou ler. Cooperativa de transporte alternativo de São João del Rei e região, aluguel de vans e microônibus. Então qual que é o anúncio aqui?*
 18. Ana Beatriz: *Eu sei.*
 19. Aluno: *De microônibus.*
 20. Ana Beatriz: *De microônibus e daquele...*
 21. Professora: *De vans.*
- (...)

A professora usa do discurso de autoridade no primeiro turno, quando determina o momento em que Eduarda vai falar, e pede: “e o coleguinha vai fazer silêncio, ta Gabriel Natan”, demonstrando que ela tem o controle da aula e também da turma. Para Bakhtin, “O discurso do professor é um discurso de autoridade, assim como o discurso da religião, a

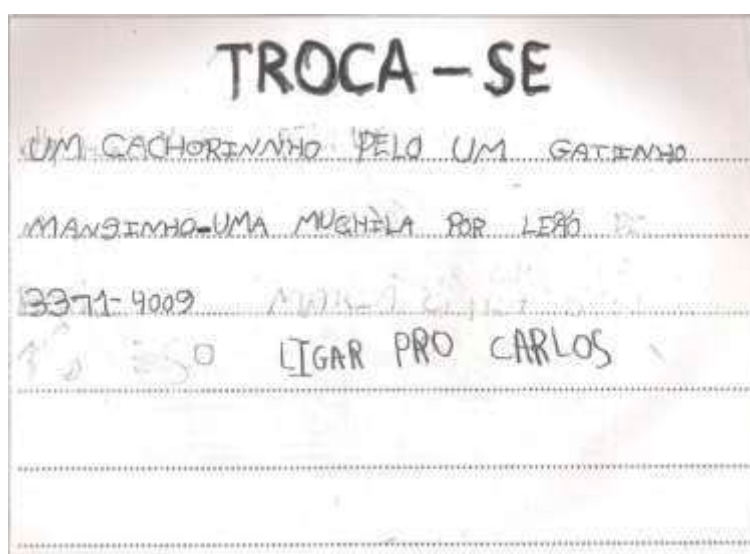
ordem militar etc” (1981 apud MACEDO, 2005). Também quando autoriza a aluna a falar “*Pode falar*”, há a marca desse discurso. No discurso “*A Eduarda vai falar pra gente*”, ela se inclui no processo, minimizando a assimetria presente na relação professor-aluno.

A aluna responde que está escrito Coopertal, (turno 2). A professora repete a resposta da aluna e instiga no turno (3): “*E esse anúncio é de que, você conseguiu descobrir?*”, evidenciando que ela não espera só a leitura do título do anúncio, mas a compreensão do que está posto no anúncio. Eduarda aponta uma hipótese acerca do suposto anúncio (turno 4). Então, a professora compartilha a resposta da aluna com a turma, (turno 5), e faz a pergunta “*Quem é que sabe outra coisa sobre esse anúncio?*” para a turma, utilizando esse discurso como estratégia para ampliar a discussão e envolver todos os alunos. Há um diálogo intenso do turno (6) ao turno (16). À medida em que os alunos expressam suas opiniões, a professora instiga os mesmos através de “provocações”, demonstradas no discurso “*Você acha que é um anúncio de vende-se carro?*”

O discurso apresentado no turno (15): “*mas você acha que ta anunciando o que aqui? O que ta sendo anunciado aqui?*” mostra que a professora insiste em saber dos alunos o que está sendo apresentado no anúncio, pois, até o momento, ela não tinha a resposta esperada.

No turno (17), ela faz uma leitura do anúncio para os alunos. Um aluno e Ana Beatriz afirmam que é de microônibus (turno 19 e 20) e, no 21, a professora apresenta a resposta para a turma.

Figura 26: A produção do anúncio troca-se



Fonte: Arquivo da pesquisadora

5. Resultados da pesquisa

Destacamos, durante a investigação, que a professora da turma teve uma prática pautada na produção de diferentes gêneros de textos nessa sala de aula. Os alunos produziram gêneros textuais como “Aviso”, “Convite”, “Anúncio”, “Manual”, “Tirinha”, “Bilhete”, “Lista”, e outros.

A partir do mapeamento das atividades de leitura e escrita desenvolvidas nessa sala de aula, podemos afirmar que a professora realizou um trabalho sistemático e articulado da leitura e da escrita. Nas atividades de leitura, houve um trabalho intenso com a história literária, em que a contação de histórias era constante.

Em relação à produção de texto, é afirmar que os alunos criaram textos em duplas, trios e/ou grupos ou ainda de forma coletiva e a individual ocorreu apenas uma vez, o que demonstra que a produção coletiva superou a individual.

Ficou evidente que as aulas de produção de texto foram planejadas pela professora, tendo em vista a necessidade específica de cada aluno. Tanto no planejamento quanto na execução das produções de texto havia vários objetivos a serem alcançados, o que permite afirmar que a professora utiliza uma metodologia que não é rígida na prática de produção de texto e também do uso de várias estratégias para colocar em prática essa metodologia.

Essas produções permitiram que a professora avaliasse o nível de escrita de cada aluno, levando em consideração a especificidade de cada um.

As análises evidenciaram que a professora valorizou e instigou o conhecimento prévio dos alunos na prática de sala de aula como estratégia didática para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando o papel importante que as interações orais tiveram nesse processo. As perguntas da professora tinham como objetivo, dentre outros, dar voz aos alunos, se posicionar em relação ao que eles falavam, valorizar e estimular as interações entre eles como parte fundante da prática da sala de aula.

Nas produções de texto, a professora trabalhou com suportes de gêneros textuais variados, com contexto de produção e com as condições de produção de texto, porém cabe ressaltar que em relação às condições de produção, percebemos um enfoque maior na leitura que na escrita.

Constatamos também que as produções dos alunos percorreram outros espaços além daqueles da sala de aula, sendo lidas por outros interlocutores além dos colegas de sala e a

professora, como os pais, alunos da escola, enfim a comunidade escolar. Foram muitos os avanços já incorporados em várias atividades na prática da professora e acreditamos que novas incorporações virão ao longo dos processos.

Um dos aspectos relevantes nessa pesquisa foi que não buscamos investigar o produto final, mas um processo de produção textual, isto é, a pesquisa teve como objetivo acompanhar a prática de produção nessa turma, conhecendo o processo de ensino aprendizagem envolvido na construção dessas produções e também dos gêneros textuais na sala de aula. Outros aspectos relevantes da prática da professora podem ser apontados como por exemplo, o trabalho rico com oralidade, contação de histórias, além de outros.

Entendemos ainda que a prática de produção de texto no Primeiro Ano do Ensino Fundamental é algo complexo, que demanda ainda muitas pesquisas, levando em consideração, principalmente, a recém inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, a carência na formação dos professores do Ensino Fundamental a esse respeito e também os suportes teóricos metodológicos que abordam a temática de produção de texto como apoio para o professor em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOSCO, Cláudia Starling. *Os gêneros textuais nas práticas escritas de crianças do primeiro ciclo de alfabetização: em situações reguladas pela professora e pelo grupo*. 2010. F. 179. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Et Al). *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. e ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educ. Rev.* [online], 2005, n.42, pp. 13-79.

LEAL, Telma F, MORAIS, A. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Leiva de F. V. *A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

MACEDO, M. do S. A. N, Cruz, F. A. M. de O. *Análise dos níveis de escrita e produção de texto de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas da Região das Vertentes*. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), 2009. Relatório final de pesquisa.

MACEDO, M. do S. A. N; Cruz, F. A. M. de O. Alfabetização em escolas públicas da Região das Vertentes-análise dos níveis de escrita e produção de texto de alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. *Mal-Estar e sociedade*, ano II, nº. 3, Barbacena, nov. 2009.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. *Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2001, V 7.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. LAIRA. Flávia G. Práticas escolares de letramento de professores do primeiro ciclo da região das vertentes: uma perspectiva etnográfica. 2006. Revista Vertentes, São João del Rei, n. 29, jan./julho. 2009.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.. *Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Dionízio, A. P et al. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, A.G; Albuquerque, E.B.C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? in: Albuquerque, E.; Leal, Telma. *Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos* . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004

SILVA, Magna do Carmo. *Práticas de alfabetização no ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?* Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu/MG, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, V. Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-139.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies?* Current issues in Comparative Education, vol 5 (2), Teachers College, Columbia University. 2003.

TENHO CINCO ANOS! E AGORA? EDUCAÇÃO INFANTIL OU ALFABETIZAÇÃO

Flaviana Demenech
Mestranda em Educação
Universidade de Passo Fundo – UPF-RS-Brasil
UPF, Rio Grande do Sul, Brasil
flavi_sti@hotmail.com

Flávia Anastácio de Paula
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- campus Foz do Iguaçu-PR-Brasil
fapaula@brturbo.com.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Trata-se de uma pesquisa cuja parte empírica partiu-se da coleta de dados sobre a idade das crianças na implantação do Ensino Fundamental com nove anos no Oeste do Paraná. Estudo sobre os fundamentos da mediação pedagógica com crianças pequenas para a intervenção do aprendizado da leitura e da escrita e dos processos de alfabetização. Embasados nos conceitos de desenvolvimento humano a partir da abordagem da Teoria Histórico-Cultural (THC) que concebe o ser humano como, social, histórico e cultural, compreendendo, deste modo, que a criança aprende através da mediação e da cultura. Nas últimas décadas, observa-se um movimento no sentido de considerar a criança um sujeito portador dos direitos humanos. A concepção da Infância é algo historicamente construído, pelo qual se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos, porém ainda temos muito trabalho para garantir tais direitos e reconhecimento as crianças. O objetivo deste texto é focalizar na implantação e os processos que ocorreram após o Ensino Fundamental de nove anos, e o que vem centralizando no processo do aprendizado da leitura e da escrita, isto é, compreender o lugar dessas crianças de cinco anos. Se as mesmas vão para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental e mediante a isso, o que se afeta no desenvolvimento da leitura e da escrita destes mesmos e se a idade afeta tais aprendizados.

Palavras-Chave: Alfabetização; Ensino Fundamental de nove anos; Direitos; Idade.

Abstract

This is a research whose empirical part broke collecting data on the age of children in the implementation of Elementary Education with nine years in the West of Paraná. Study on the fundamentals of mediation training with small children to the intervention of reading and writing and literacy processes. Grounded in the concepts of human development from the approach of Historical-Cultural Theory (THC) that conceives of human beings as social, historical and cultural understanding, so that the child learns through mediation and culture. In recent decades, there has been a movement to consider the child an individual bearer of human rights. The design of Childhood is something historically constructed, by which one can realize the great contrasts in relation to the sense of childhood through the ages, but still have much work to secure such rights and recognition children. The aim of this paper is to

focus on the implementation and the processes that occurred after the nine-year elementary school, and what is centralizing the process of reading and writing, that is, to understand the place of these children five years. If they go to kindergarten or elementary school and through it, which affects the development of reading and writing these same age and affects such learnings.

Keywords: Alphabetization; Elementary School for nine years; Rights; Age.

Introdução

Graves são os problemas elencados quando se discute a alfabetização brasileira, estes conhecidos por todos e abordado por várias instâncias. Apesar dos programas de governo que mudam a cada ciclo e das publicidades em torno dele, tais problemas se mantêm. Trata-se de desafios políticos, pedagógicos e metodológicos.

Olhar para a implantação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos implica olhar para as políticas educacionais e os processos que se ocasionam dentro da escola após uma nova lei. Embora as políticas educacionais e os debates a respeito do EF se remetam aos três passos de qualquer política: a formulação (processo de criação da lei), implementação (discussão e verificação da nova lei) e por último a implantação (colocando a lei em prática). O objetivo deste trabalho é focalizar na implantação e os processos que ocorreram após o Ensino Fundamental de nove anos, e o que isso vem ocasionando ao processo do aprendizado da leitura e da escrita.

A temática da ampliação da obrigatoriedade e da antecipação da idade tem sido estudada por diversos pesquisadores Arelaro (2005); Gorni (2009); Goulart (2007), porém ainda percebemos problemas, desafios e sucessos e insucessos dentro do ensino e principalmente na alfabetização.

Diante deste cenário, apresenta-se este estudo como um esforço em apresentar ao leitor a implantação e os processos que ocorreram após o EF, e o que isso vem ocasionando ao processo do aprendizado da leitura e da escrita, isto é, compreender o lugar destinado às crianças de cinco anos, se as mesmas vão para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental e mediante a isso, o que se afeta no desenvolvimento da leitura e da escrita destes mesmos e se a idade se relaciona tais aprendizados.

Material e método

Como caminho metodológico, partir-se-á da pesquisa empírica e documental. A pesquisa de cunho bibliográfico, realizada através do cotejamento dos conceitos, em especial, das relações que envolvem linguagem, desenvolvimento e aprendizado no trabalho pedagógico e na alfabetização. Para tanto, utilizar-se-á os seguintes autores: (BROTTO, 2008; MORTATTI, 2000; PINO, 2005; MUHKINA, 1995; ROGOFF, 2005; VIGOTSKI, 1994). Assim, compreender e entender, qual seria o melhor lugar para as crianças de cinco anos, bem como, trazendo uma pesquisa de campo já realizada anteriormente, com o objetivo de se averiguar como ocorrera a implantação do Ensino Fundamental de nove anos através das orientações aos professores, em 20 municípios do Oeste do Paraná.

Resultados

O Ensino Fundamental de nove anos vem sendo discutido desde 2005 e tem sua adoção apenas em seis de fevereiro de 2006, pela Lei nº. 11.274/2006 que vem consolidar a proposição de expansão, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001 que previa o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, sendo um direito constitucional e fundamental com liberdade de ensino e de estudo.

Após esta Lei ser promulgada a mesma gerou muitas polêmicas e discussões dentro dos municípios, tendo posicionamento em ambos os lados. Uma das polêmicas em torno da implantação foi o corte etário e a idade mais adequada para as crianças iniciar o Ensino Fundamental. A Lei 11.274/2006 determinou que a entrada devesse ocorrer aos seis anos, mas não indicou naquele momento se as crianças deveriam completar essa idade antes ou durante o ano letivo. Objeto posterior de vários pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou por seis anos no início do ano letivo para o país. Tal circunstância permitiu disputas e diferentes interpretações, entre elas aquela que está ocorrendo no estado do Paraná.

O Paraná,¹ o que o diferencia dos outros estados do Brasil? O que nos chama a atenção quanto a ele, é a sua implantação e legislação que se diferencia dos outros estados

¹ Um dos estados do Brasil e considerado o quinto mais rico, faz fronteiras com Mato Grosso do Sul, São Paulo, Santa Catarina, bem como, os países Argentina e Paraguai. Suas principais atividades econômicas é a agricultura, indústria e o extrativismo vegetal.

brasileiros, quanto ao EF de nove anos. Neste estado, a implantação começaria em 2007. Já no final de 2006, algumas instituições privadas entraram com uma ação na justiça reivindicando que as crianças de cinco anos ou seis anos incompletos pudessem ser matriculadas no primeiro ano nas escolas privadas. Em março de 2007, o Ministério Público (MP) estendeu essa reivindicação para todas as crianças do Estado, especialmente as públicas. Assim, sobre a idade das crianças temos um pêndulo nas orientações que resultam de uma disputa pelo público infantil e uma importante reorganização no qual o privado tenta normatizar o público.

Outra característica do estado do Paraná era a não universalização da Educação Infantil, sendo que muitas famílias mantinham suas crianças na Educação Infantil privada migrando para a rede pública no início do Ensino Fundamental. Ao ser implantado o EF de nove anos muitas famílias e suas crianças migraram um ano mais cedo para a rede pública.

Devido à disputa pela matrícula das crianças de cinco anos no Estado do Paraná, em carta à assessora técnica da Secretaria de educação à distância (SEED) a respeito de um questionamento da idade das crianças, o presidente do Conselho Estadual de Educação, Romeu Gomes Miranda orienta:

Informamos que, com fundamentos da Lei Federal 11.274/2006 e a LDB nº 9394/1996 essa deverá ser feita aos seis anos de idade como já expresso pelo Conselho Nacional de vários de seus Pareceres, aferido no início do ano letivo.

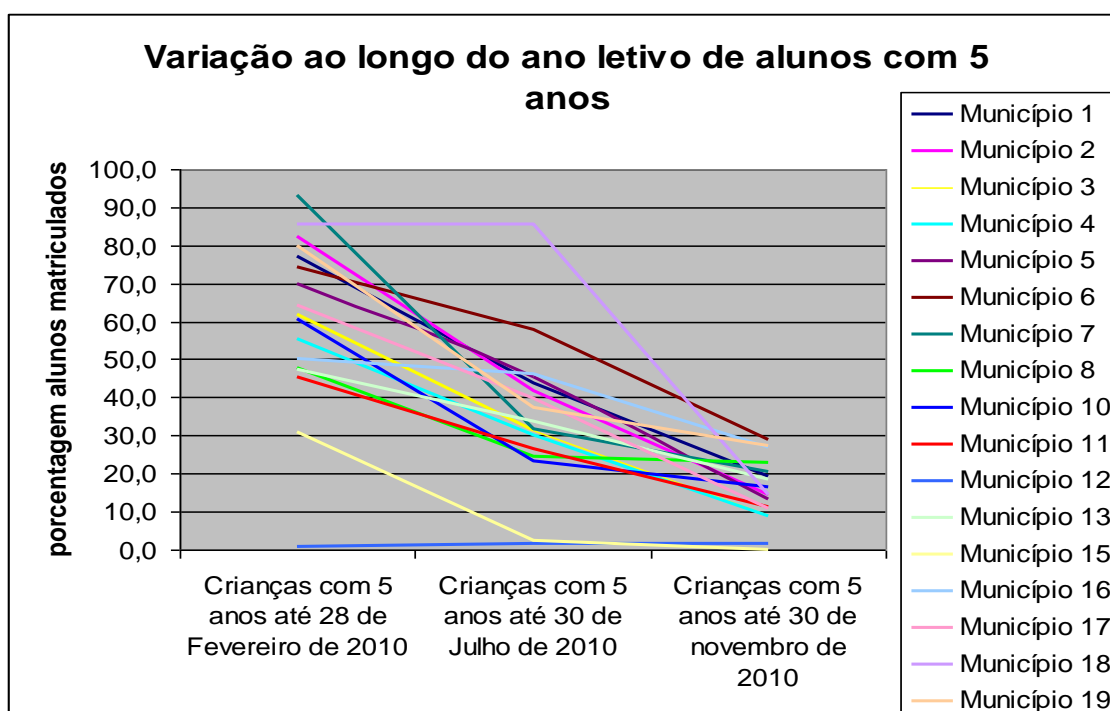
Entretanto, enquanto vigorar a Lei Estadual nº 16.049/2009, fica assegurado, no Estado do Paraná, o direito à matrícula no primeiro ano dos alunos que completarem seis anos até o final do ano em curso, ao pai ou responsável que invocar sua aplicação.

Assim, sugerimos atenção a legislação acima mencionada e as normas do CNE, e que seja feita a matrícula, no primeiro ano do Ensino Fundamental com nove anos de duração, das crianças que completarem seis anos no início do ano letivo em curso, ressalvando o dispositivo do parágrafo anterior (MIRANDA, 2009).

Pode-se observar neste ofício, embora dirigido à SEED e postado na página da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PR), que existia a orientação para que a matrícula no Ensino Fundamental fosse feita das crianças que completaram seis anos no início do ano letivo. Embora, os pais que evocassem, possam matricular as crianças de cinco anos neste nível de ensino. Mas, é isso que vem acontecendo?

Em trabalho anterior, Demenech (2010) coletou-se informações sobre a idade da matrícula das crianças do EF no oeste do Paraná para compreender parte do processo de implantação. O número de municípios eleitos para pesquisa foi de 40% do total de municípios do oeste do Paraná, ou 1% dos 399 municípios do estado. Optou-se pelos municípios localizados na direção sudoeste. Todos os municípios da abrangência do Núcleo Regional Educação- NRE – Foz do Iguaçu foram contatados, além de, alguns municípios do NRE-Cascavel e do NRE-Toledo. Foram analisados os dados obtidos através de questionários respondido via e-mail e completados via telefonemas pelas secretárias e coordenadoras de 64 escolas, a respeito da idade da matrícula das crianças. Os dados sobre a idade foram colhidos em 19 municípios.

Pode ser visto na Figura 1 que em dezenove municípios existe uma presença significativa de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos com cinco anos, durante o ano letivo de 2010 por escola.



Fonte: Demenech (2010).

Figura 1: Varição ao longo do ano letivo de alunos com cinco anos

Conforme mostra a figura, no início do ano o número de crianças com cinco anos decresce ao longo do ano letivo, no entanto, apenas dois municípios terminam o ano letivo com todas as crianças do primeiro ano com seis anos. Estes municípios e outros oito em todo

o estado formarão uma espécie de ‘ilhas’ no estado nas quais, as escolas públicas, o corte étário segue a deliberação nacional.

Observa-se que a maioria das escolas estudadas, apresenta um número elevado de crianças iniciando o ano letivo referente ao 1º ano escolar com cinco anos de idade. O fato mais alarmante é que ao fim do ano letivo em muitas dessas escolas esses alunos ainda não terão completado seis anos. Resumndo: alunos mais novos e turmas mais lotadas.

Portanto, a Lei Federal 11.274/2006 declara que no 1º ano do Ensino Fundamental com nove anos os alunos serão matriculados a partir dos seis anos. No entanto, no estado do Paraná, pela própria ausência de lugares para a infância hoje mais do que uma ampla aceitação das famílias, embora esperasse por uma expansão ou universalização da Educação Infantil, enquanto esta não vinha, tentou-se usar o que se tinha: a escola fundamental. Assim a Lei Estadual nº 16.049/2009 do Paraná permitiu que alunos de cinco anos fossem matriculados com cinco anos desde que completasse seis até o final do ano.

Sabe-se que o objetivo inicial do Ensino Fundamental foi ampliar o tempo das crianças nas escolas públicas, aumentar o tempo de convívio escolar das crianças da classe desprovida, proporcionar um aprendizado mais completo e diminuir a desigualdade entre aqueles que chegavam do ensino privado que tinham feito a Educação Infantil. Mas, outros discursos são construídos como o igualar o EF aos países do Mercosul, entre eles equiparar os anos de escolaridade obrigatória com outros países. No entanto, primeiro quem se acercou de receber esse atendimento, mesmo fosse à forma privada, foram às famílias que poderiam pagar. Em segundo lugar, este atendimento foi implantado para todas as escolas públicas, não obstante a ausência de vagas, de recursos municipais para fazer as adequações estruturais ou arquitetônicas e de parâmetros institucionais.

Constata-se que vivemos na ausência de fontes de recurso para atender as crianças em outros lugares além da escola; Na ausência de lugares para a infância; Na ausência de recursos para a Educação Infantil. Logo, a maioria dos municípios do estado do Paraná, entenderam que deveria por força da ação do Ministério Público e do eleitorado atender as crianças pequenas no Ensino Fundamental.

Um dos possíveis motivos dessa política educacional foi financeiro, pois a maior cota do investimento do FNDE (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*) seria creditado ao município. Este por sua vez, como política de redução de gastos adota os mesmos parâmetros do EF de nove anos, colocando as crianças do Pré no prédio das escolas

em meio período. Assim o dinheiro repassado do PDDE (*Programa Dinheiro Direto na Escola*) ajuda a cobrir gastos desse nível. Ficando disperso ou ‘bi-predial’ o atendimento com a Educação Infantil.

Sendo assim questionamos: qual seria a melhor proposta para uma criança de cinco anos, EF ou EI? Como ocorre o desenvolvimento do processo de alfabetização em uma criança de cinco anos? A idade interfere para o aprendizado da leitura e da escrita? Compreender a alfabetização, isto é, o lugar da infância, dessas crianças de cinco anos, se este aprendizado ocorreu na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Discussão: A inclusão das crianças de cinco anos no EF no Paraná

A política educacional paranaense para o EF foi modulada por decisões judiciais. Dessa forma a implantação do Ensino Fundamental de nove anos induziu a criação (senão manutenção) de estratégias político educacionais para o cumprimento das exigências judiciais. Assim, as decisões judiciais contribuíram para as reduções do tempo na Educação Infantil, quando as crianças foram matriculadas aos cinco anos no Ensino Fundamental.

Observa-se, no que se refere ao Paraná, ao início do ano letivo de 2010, no primeiro ano do Ensino Fundamental a maior parte dos alunos tinham ainda cinco anos, mas muitos alunos na metade do ano já terão completado seis anos e ao final do ano a maior parte deles terão seis anos. Este é um bom resultado administrativo mostrando a capacidade de ampliação das redes; outrora, percebe-se que o enxugamento das redes de Educação Infantil fosse grande, embora aos cinco anos as crianças ainda tenham o direito a Educação Infantil (Demenech, 2010).

Pedagogicamente no ano de 2012, havia municípios que:

Alfabetizam o 1º ano com cinco anos;

Alfabetizam no 1º ano com seis anos;

Alfabetizam no 2º ano aos seis anos;

Alfabetizam no 2º ano aos sete anos;

Turmas de 3º ano com sete para oito anos no 3º ano ainda estão na fase inicial do processo de apropriação do sistema de escrita, ainda que tivessem entrado aos cinco anos;

Também observamos relatos de muitas crianças de dez anos que estavam no 6º ano ainda com alfabetismo rudimentar.

Em diversos momentos percebemos que o importante para os pais era a escola cuidar das crianças e possibilitar-lhe o acesso aos bens culturais da leitura e da escrita.

Deste modo, o que nos vem a calhar neste momento é entender que a leitura e a escrita que se destinava para poucas pessoas, tornaram-se um dos fundamentos da escola obrigatória, laica, gratuita e objeto de ensino e aprendizado escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados, como afirma Maria do Rosário Mortatti:

Especialmente desde as últimas duas décadas, [do século XX] as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão (MORTATTI, 2006, p. 3).

Portanto, deve compreender a linguagem para poder ensiná-la de modo que se garanta sua natureza de interlocução social, isto é, em que os sujeitos agem e reagem conforme a situação concreta de interação em que se encontram.

O aluno precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. Portanto, o aprendizado escolar é necessário e indispensável para o homem, devido o seu desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A escrita pode (e deve) ser ensinada como algo que se desenvolve em decorrência da organização humana – de suas relações sócio-culturais, de trabalho, de suas necessidades históricas. A escrita não é a cópia ou o retrato fiel das manifestações dos falantes; ao contrário, ela representa a fala. E como representação escrita, tem especificidades que o professor precisa conhecer para melhor ensiná-las (BROTTO, 2008, p. 50).

De acordo com a autora Gorni (2009), o essencial é a priorização do componente pedagógico e a construção de uma base de sustentação sólida escolar, por isso, devemos nos ater de que as crianças são sujeitos de direitos e em condições peculiares de desenvolvimento, as mesmas estão se desenvolvendo a todo instante, são agentes e reagentes de transformação.

Sabe-se que na criança não é só a questão biológica que conduz o processo de aprendizado, e que a infância não é só um estágio, mas uma construção histórica, “O

desenvolvimento humano é um processo cultural. [...] Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e para aprender uns com os outros” (ROGOFF, 2005, p. 15).

Cada cultura atribui uma idade ao desenvolvimento da criança, uma vez que, cada geração continua a revisar e a amoldar-se sua herança cultural e biológica nas vivencia de cada um, cada povo. Como Vigotski (1994) afirmou que, em vez de tentar “revelar a criança eterna”, o objetivo é descobrir “a criança histórica”, assim como traz Rogoff (2005):

Para compreender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociocultural-histórica, é necessário examinar a natureza cultural da vida cotidiana, o que inclui estudar o uso e a transformação que as pessoas fazem das ferramentas e tecnologias culturais, e seu envolvimento nas tradições culturais dentro das estruturas e instituições da vida familiar e nas práticas de comunidade (ROGOFF, 2005, p. 21).

Assim sendo, para melhor apropriar as linguagens necessárias ao seu desenvolvimento, idealmente as escolas devem fazer várias alterações estruturais, arquitetônicas, curriculares para se adaptarem para receber as crianças de cinco anos. Como isto vem acontecendo? Acredito que quem deve se adaptar é a escola e não a criança. Logo, diagnostica-se o quão preocupante é essa situação no oeste do estado do Paraná e necessita de maiores estudos para compreender como as escolas e professores vêm executando ou transformando as indicações e prescrições.

Portanto devemos nos fixar que a infância é uma construção social, histórica, cultural e relacional, no sentido de dar visibilidade e voz a um segmento da população que durante séculos foi visto e falado pela voz e olhar do adulto. “As variações nas expectativas com relação às crianças passam a fazer sentido uma vez que tenhamos levado em conta diferentes circunstâncias e tradições” (ROGOFF, 2005, p. 18).

Por exemplo, a atenção prestada à idade cronológica e à idade em que se dão os marcos do desenvolvimento não é questionada por muitos estudiosos do desenvolvimento humano. Contudo, as próprias questões acerca da idade das transições são baseados em uma perspectiva cultural, e estão de acordo com instituições culturais que utilizam o tempo transcorrido desde o nascimento como medida do desenvolvimento (ROGOFF, 2005, p. 19).

Será que talvez esse seja o ponto principal para nossa discussão, compreender que estamos em constante transformação e que somos flexíveis ao aprendizado, logo, porque

insistimos em achar que no EF precisa excluir o lúdico. Porque ainda acreditamos que o aprendizado da leitura e da escrita exclui o lúdico? Pois, pensar em uma prática educativa é pensar em um letrar brincando, ocasionando em uma parceria permanente entre a EI e o EF.

O foco privilegiado para o desenvolvimento da alfabetização é a etapa inicial do Ensino Fundamental, assim sendo, o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos deve ser entendido como parte integrante de um ciclo de três anos denominado ciclo da infância. Um período voltado à introdução da alfabetização e ao letramento, sem minimizar o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

Tendo ciência de tudo isso elencado acima, posso considerar que, apesar da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos representar em si um fator positivo, o simples aumento da permanência da criança na escola não garante a qualidade das experiências de ensino. No entanto, a antecipação da idade não consiste em transferir para as crianças de seis ou cinco anos os conteúdos e atividades da 1ª série do EF de oito séries, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos do Ensino Fundamental de nove anos, considerando a alteração no perfil de seus alunos.

Considerando a grande quantidade de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental é imensa.

Matrículas no Ensino Fundamental Paraná		
Matrículas 1º ano	117.179 estudantes	Brasil: 1.942.144
Matrículas 2º ano	142.458 estudantes	Brasil: 2.319.605
Matrículas 3º ano	147.452 estudantes	Brasil: 2.460.498
Matrículas 4º ano	127.535 estudantes	Brasil: 2.581.357
Matrículas 5º ano	127.471 estudantes	Brasil: 2.706.595

Fonte: Censo Escolar de 2011 <http://www.qedu.org.br/estado/116-parana/censo-escolar>

Imenso é maior do que cem mil alunos. A partir deste quadro apenas podemos inferir que há no início do ano letivo de 2011 quase a metade no terceiro ano crianças com sete anos, a mesma proporção no segundo ano, e equivalente no primeiro. Isto, explica o aumento

abrupto de 20mil crianças a mais no terceiro e segundo ano. Vale lembrar que as escolas conveniadas não fazem parte do Censo.

Outro fator que agrega nossa discussão é a procura por esse atendimento do ensino fundamental no Paraná, enquanto a rede privada aumentou em 5,6% a quantidade de alunos em relação ao ano passado, as escolas públicas, estaduais e municipais tiveram uma queda no mesmo período: 1,03% e 1,9%, respectivamente (veja quadro abaixo).

Ensino Fundamental público perde vagas para privado

	2008	2009	variação
Rede privada	153.952	162.621	+ 5,6%
Rede municipal	783.692	769.073	- 1,9%
Rede estadual	752.717	744.913	- 1%

FONTE: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=950076&tit=Rede-particular-atrai-mais-alunos>

Pontuamos que é necessária uma pedagogia apropriada à criança dessa idade, de um espaço físico estruturado para sua educação, com mobiliário, materiais, brinquedos tanto na área interna como externa, necessidade de atividades, espaços e tempos que respeitam a forma da criança aprender e também profissionais capacitados para atender estas crianças, esteja as crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Embora pareça contraditório, este foi o discurso da rede privada para cativar pais e captar as crianças de cinco anos para suas redes. Ter espaço, infraestrutura e histórico de atendimento para a faixa etária.

Desenvolvendo diferença

O Ensino Fundamental tem outros ritmos e outra organização pedagógica diferente da Educação Infantil, segundo Paula & Demenech (2011), assim, o conteúdo a ser ensinado no EF para as crianças de cinco e seis anos deve abarcar características próprias destes níveis. As orientações do MEC para o primeiro ano prescrevem que este deve ser uma transição e que devem ser respeitadas características da Educação Infantil, caracterizado pelo lúdico e pela brincadeira sendo a mesma educativa e constitutiva do humano, Vigotski (1994).

As orientações para o 1º ano prescrevem que deve ser uma transição e ser respeitadas características da Educação Infantil, caracterizado pelo lúdico e pela brincadeira. O primeiro

ano é uma fase de transição da brincadeira para a organização. “O que foi dito acima poderia levar-nos à conclusão de que o ensino só terá êxito se estiver adaptado ao nível de desenvolvimento psíquico da criança” (MUKHINA, 1995, p. 50). Entretanto, como isto vai acontecer sem espaços apropriados ou formação docente apropriada.

É imprescindível compreender que a infância não é somente estágios ou etapas ou idades, mas uma construção histórica. Com o descreve Mukhina “O cérebro da criança é particularmente sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importante necessidade de dosar e variar a influência educacional” (MUKHINA, 1995, p. 43).

As etapas de desenvolvimento psíquico das crianças são de natureza histórica e, portanto, não podem ser estabelecidas de uma vez por todas. As etapas a que nos referimos são válidas para as crianças de uma sociedade moderna; todas as crianças dos países civilizados passam por elas de uma maneira ou de outra. Contudo, os costumes, as tradições e particularidades do sistema educacional de cada país podem fazer variar substancialmente os limites de cada etapa e o tempo em que transcorrem os períodos críticos (MUKHINA, 1995, p. 63).

E a brincadeira é uma marca do Homem que lhe permite transgredir, criar novas ordens, transformar a realidade e se transformar, segundo Pino (2005). E o que podemos perceber é que quando a criança entra no Ensino Fundamental ela é considerada grande demais para brincar, sendo que a ludicidade nos leva a romper com caminhos traçados, criando culturas, desenvolvendo símbolos e histórias, em nós humanos.

A atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos. “Na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com uma intensidade especial: no jogo surge outro tipo de atividade que posteriormente adquire relevância própria” (MUKHINA, 1995, p. 164).

A criança desenha, modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança (MUKHINA, 1995, p. 167).

Estudos de Goulart (2007) e Mukhina (1995) nos mostram que crianças com cinco anos, necessitam de uma pedagogia apropriada, um espaço físico estruturado para sua

educação com: mobiliário, materiais, brinquedos, tanto na área interna como externa, necessidade de atividades, espaços e tempos que respeitam a forma da criança aprender e também profissionais capacitados para atender estas crianças, estejam as crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com diferentes conhecimentos, constituídos culturalmente, entendendo-os tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas como de produção historicamente acumulada. Porque as crianças de cinco anos são capazes de aprender muitos outros conhecimentos e voar para muitos outros conhecimentos e lugares, mas romper de forma brusca e sem escolhas ou antecipar faz com que elas acabem perdendo algo da infância que é tão necessário para o seu desenvolvimento.

Considerações Finais

Em resumo, podemos afirmar que, o desenvolvimento da história da infância se dá devido aos momentos culturais e sociais existentes em cada época, ou seja, a concepção de infância sempre foi ligada aos modelos de sociedade. Portanto, com o passar a infância começa a ser questionada e repensada, assim, existe uma evolução do que é o conceito de infância, mas não do que é criança. Só vai haver uma conceituação e entendimento do sentimento pela criança e do que a mesma necessita após a Constituição Federal de 1988, com o direito a educação.

É importante esse estudo, para poder compreender-se que a infância não é somente estágio ou etapa ou idade, mas uma construção histórica, sendo que a brincadeira é uma marca do Homem que lhe permite transgredir, criar novas ordens, transformar a realidade e se transformar, que também nos leva a romper com caminhos traçados, criando culturas, desenvolvendo símbolos e histórias em nós humanos. O que acontece é que quando a criança entra no EF está sendo considerada grande demais para brincar, e esse é o fator prejudicial ao aprendizado da leitura e da escrita.

Contudo, em momento algum podemos definir a idade das crianças para se alfabetizar, pois, não temos pesquisas suficientes e muito menos dados, que nos permitam compreender qual a idade correta para cada aprendizado. O que é compreensivo e discutível é que cada criança tem seu contexto, espaço, aprendizado e que o cérebro é como um plástico,

moldável. Uma vez que, nosso cérebro é como um plástico, ou seja, moldável que pode aprender a qualquer idade um novo conhecido, o que diferencia a respeito do lugar da criança de cinco anos é a metodologia empregada para tal aprendizado.

Referências Bibliográficas

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ensino Fundamental: tendências e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 90, p. 113-135, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação, o Ensino Fundamental de 9 anos se tornou meta da educação. In: BRASIL. Congresso. Senado. 500 anos de legislação brasileira. 2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Estabelece o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05/02/2012.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema muitos sentidos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. Tese (Doutorado).

DEMENECH, Flaviana. **Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Aprendizado e Apropriação da Língua Escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos no oeste do Paraná**. Foz do Iguaçu, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Monografia (Graduação).

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Ensino Fundamental de Nove Anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Revista Eletrônica Escrita**, v. 1, p. 1-10, 2007.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação política pública Educacional**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2009.

MIRANDA, Romeu Gomes. **Ofício nº 1023/2009 de 10 de novembro de 2009**. Conselho Estadual de Educação CEE-PR. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.undimepr.org.br/principal.php?menu=4>>. Acesso em: 22 junho 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o “**Seminário Alfabetização e letramento em debate**”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MUHKINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

PARANÁ. **Lei nº. 16.049 de 19 de Fevereiro de 2009**. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Publicado no Diário Oficial nº. 7915 de 19 de Fevereiro de 2009.

PAULA, Flávia Anastácio de & DEMENECH, Flaviana. “Temos cinco anos”: Um registro sobre a antecipação da idade na implantação do Ensino Fundamental de nove anos no oeste do Paraná. **Revista Contrapontos**, Vol. 11 - n. 2 - p. 115-124 / mai-ago. 2011.

ROGOFF, Barbara. **A natureza do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LEITURA E ESCRITA NOS BLOGS EDUCATIVOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Silveira Meireles
Universidade Federal de Minas Gerais
gabrielasilveirameireles@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O trabalho visa analisar as atividades de leitura e escrita de dois *blogs* educativos, visando sinalizar o currículo neles produzidos. O referencial teórico-metodológico por mim adotado consiste nas teorizações foucaultianas. Nas análises foi possível perceber dois enfoques – um voltado para os diferentes gêneros textuais e outro focado no método silábico e na reprodução de atividades. Os blogs surgem enquanto instrumento de transformação da prática docente no que se refere à alfabetização.

Abstract

The work aims to analyze the activities of reading and writing two blogs educational curriculum aimed signal produced them. The theoretical and methodological framework adopted by me is in Foucault's theories. In the analysis it was possible to realize two approaches - one facing the different genres and the other focused on the syllabic method and reproduction activities. The blogs appear as a tool for transformation of teaching practice in relation to literacy.

Introdução

O presente trabalho resulta da minha experiência enquanto professora alfabetizadora no primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de Juiz de Fora e se inspira no meu trabalho de doutorado, iniciado na Universidade Federal de Minas Gerais, onde estudo o currículo dos *blogs* educativos. Meu objetivo aqui é analisar as atividades de leitura e escrita de dois *blogs* educativos, visando sinalizar o currículo neles produzidos. O referencial teórico-metodológico por mim adotado consiste nas teorizações foucaultianas, a partir da qual utilizo a Análise do Discurso de inspiração foucaultiana para realizar as minhas análises. Utilizo ainda as contribuições dos Estudos de Gênero (LOURO, 2007) e dos Estudos da Cultura Visual (2010).

Para a escrita da minha história... A criação do meu *blog*!!

Na tentativa de mostrar de onde tudo começou, descrevo aqui como me tornei professora alfabetizadora. E desde já exponho o seguinte: não foi por acaso. Foi uma escolha! Desde sempre eu quis trabalhar com as crianças mais pequenas. Sendo pedagoga, eu preferia as séries iniciais e dentre elas, a educação infantil e o primeiro ano. Quando fiz o concurso para docente, ingressei na escola da prefeitura e logo a diretora me informou: “Há duas vagas no primeiro ano e duas vagas no terceiro ano”. Claro que escolhi o primeiro ano! Adorei! Fui para casa feliz da vida e passei as minhas férias todinhas preparando materiais (cartazes, fichas, atividades, textos, fantoches, bonecos, jogos, brinquedos, etc) para o início das aulas em fevereiro. Motivação era o que não faltava.

O trabalho foi iniciado, desenvolvido e nessa trajetória descobri um importante aliado: os *blogs* educativos! O *blog* pedagógico ou *blog* pedagógico, conforme define o Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da UFRGS, visa “promover a discussão das possibilidades do uso de *blog* na educação, através de um trabalho cooperativo, oferecendo subsídios teóricos e práticos que permitam a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas dessa ferramenta”. No meu caso, especificamente, eu os utilizava para buscar conteúdos/ imagens/ músicas/ vídeos que me dessem subsídio para a elaboração de atividades para as aulas ou então buscava diretamente as atividades já disponibilizadas.

Na medida em que fui construindo o meu próprio repertório de atividades de alfabetização (e esse repertório envolvia atividades de leitura e de escrita), eu resolvi então, criar o meu próprio *blog* educativo. Desde então tenho postado e compartilhado coisas no

blog, esperando poder contribuir de alguma forma com os/as meus/minhas colegas educadores/as alfabetizadores/as que atuam em sala de aula. Na época que inaugurei o *blog*, fiz um cartãozinho com o link de acesso do *blog* (<http://professoragabrielameireles.blogspot.com.br/>) e entreguei às/aos professoras/es da escola onde eu trabalhava. Divulguei e ainda divulgo também na internet, nas redes sociais. Isso facilita o acesso.

Leitura e escrita nos blogs educativos: que currículo estamos compondo?

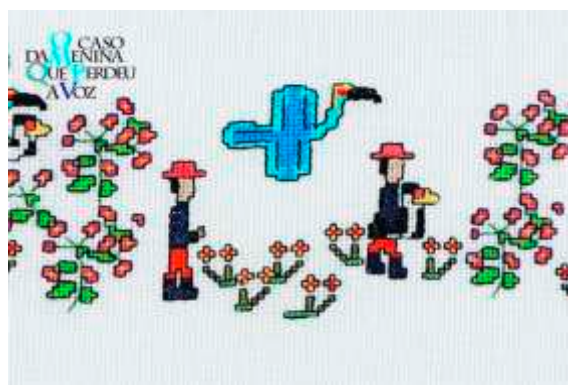
Nesta parte do texto, analisarei dois blogs educativos, especificamente no que se refere às questões da leitura e da escrita. Cabe destacar que entendo o currículo como

Um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida de povos e seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2010, p. 1).

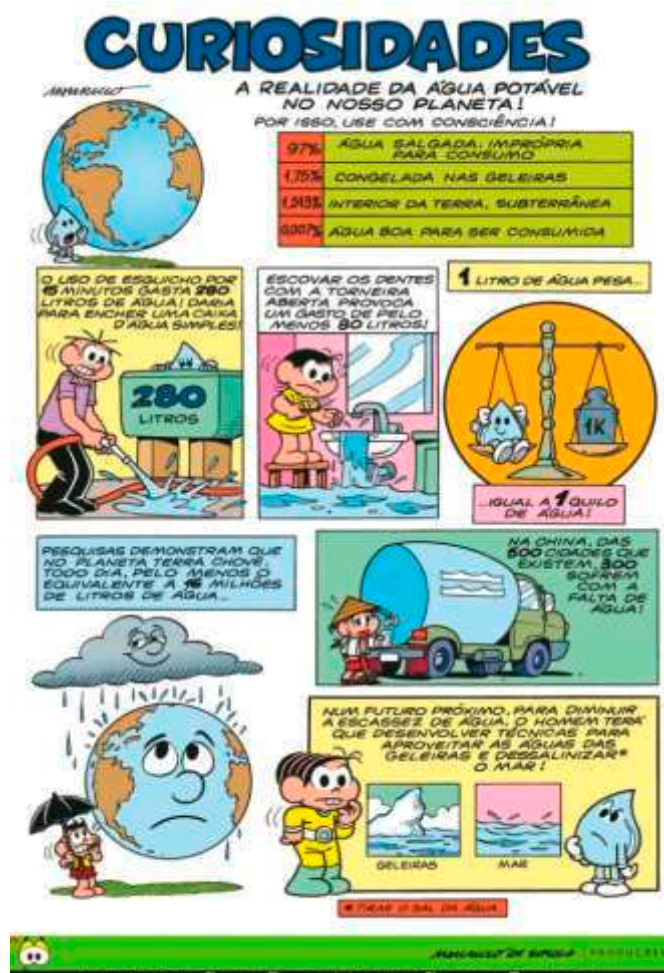
Neste sentido, não me proponho a analisar uma série lista de conteúdos. Não é esta a minha concepção de currículo. O que quero analisar aqui são os modos de vida, os modos como os sujeitos se posicionam diante da leitura e da escrita e quais artefatos são disponibilizados pelas/pelos educadoras/es para as atividades de sala de aula referentes a estas habilidades específicas.

Para ver isso, escolhi dois blogs: 1) Ufa! Bloguei! <http://ufabloguei.blogspot.com.br/p/blogs-sobre-alfabetizacao-e-letramento.html> e 2) Blog Prof^a Ananda Schultz <http://profanandaschultz.blogspot.com.br/2013/02/atividades-alfabetizacao-e-letramento.html>.

O primeiro *blog* traz um item que trata especificamente sobre “Leitura e Escrita na Escola”, já apontando em seu subtítulo suas principais características e intenções: a de ser um *blog* educacional e a de apresentar indicações, comentários e sugestões metodológicas para leitura e escrita escolar. Em seguida, o *blog* traz uma indicação de um livro literário (“O caso da menina que perdeu a voz”, bordado em ponto cruz), de Fernando Abritta.



Traz também uma tirinha da turma da Mônica sobre o Dia Mundial da Água.

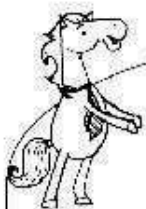


Traz ainda uma propaganda sobre a Semana do Livro Digital com a seguinte frase:
“Ler é bom”.



Pelo que é possível perceber, há uma diversidade de gêneros textuais nos materiais divulgados neste *blog* educativo. Isto é bem interessante. Pois se há uma variedade divulgada, facilita ao professor que acessa que faça um uso também variado em sua prática de sala de aula também. Há ainda na página principal do *blog* a divulgação de um sorteio, que parece já ter ocorrido, do livro “A aventura do livro-do leitor ao navegador”, de Roger Chartier. Este aspecto me parece bastante interessante também, pois estimula a interatividade e a participação/conexão entre os/as autores/as dos *blogs* e os/as blogueiros/as (quem acessa os *blogs* – no caso os/as professores/as).

O segundo *blog* traz atividades já prontas, a serem reproduzidas pelos/as professores/as, com textos já digitados, com um formato bastante padronizado, acompanhado de exercícios didatizados referentes ao texto. Os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e de forma seqüenciada, geralmente de acordo com a ordem proposta pela gramática. A concepção de alfabetização fica explícita e focada no método silábico.

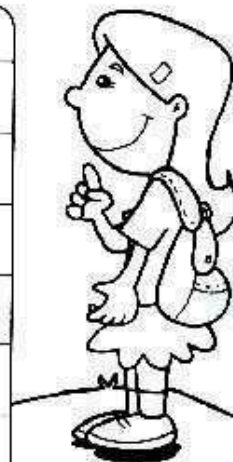


LEITURA E
ESCRITA

VAMOS COMPLETAR?

1 COMPLETE O QUADRO DE ACORDO COM O MODELO.

PALAVRA	SÍLABAS	LETRAS
COZINHA	CO - ZI - NHA	7
VIZINHA		
AZEDO		
AZUL		
JUIZ		
PAZ		



2 COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS DO QUADRO.

O LIMÃO É

O APITOU O FINAL DO JOGO.

AS PANELAS ESTÃO NA

A VIAJOU COM A FAMÍLIA.

O VESTIDO FOI VENDIDO.

A É UM SONHO MUNDIAL.

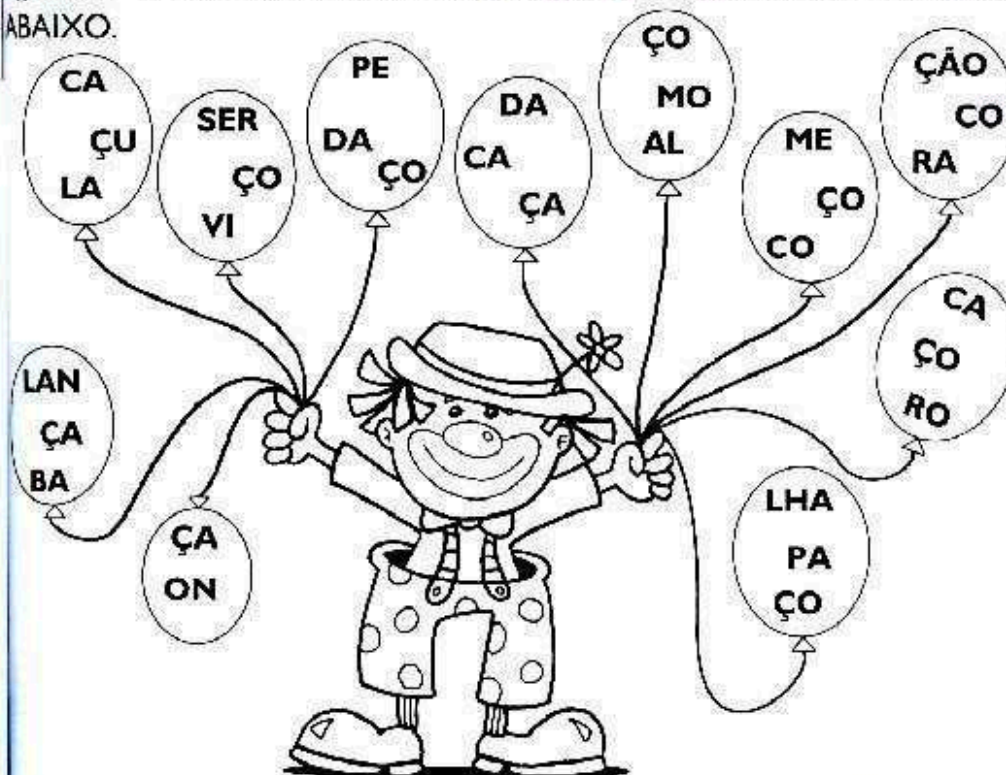
190

VAMOS UNIR AS SÍLABAS?



LEITURA E
ESCRITA

FORME PALAVRAS COM AS SÍLABAS DOS BALÕES E ESCREVA-AS
ABAIXO.



.....

.....

.....






.....

Respostas: caçula, serviço, pedaço, balança, onça, caçada, almoço, começo, coração, caroço, palhaço.



VOGAL A OU O?

 RECORTE AS LETRAS E COMPLETE OS NOMES DOS ANIMAIS.
AGORA, COLE AS VOGAIS NOS LUGARES CERTOS.


	<input type="text"/> NÇ <input type="text"/>
	G <input type="text"/> T <input type="text"/>
	S <input type="text"/> P <input type="text"/>
	F <input type="text"/> C <input type="text"/>
	P <input type="text"/> T <input type="text"/>







A A A A A O O O O O


VAMOS LER UM TEXTO DIFERENTE?





LEITURA E
ESCRITA

 LEIA O TEXTO PARA O COLEGA TROCANDO AS FIGURAS POR PALAVRAS E, DEPOIS, ESCREVA-O NO CADERNO.

 LANA	 NUNO	 NANA
 BONECA	 BONÉ	 BANANA

CADÊ O  QUE ESTAVA AQUI?

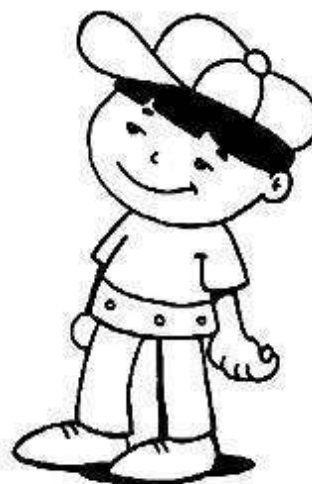
O  PEGOU E DEIXOU ALI...

CADÊ A  QUE  GANHOU?

CAIU NO CHÃO E QUEBROU...

E QUEM COMEU A  ?

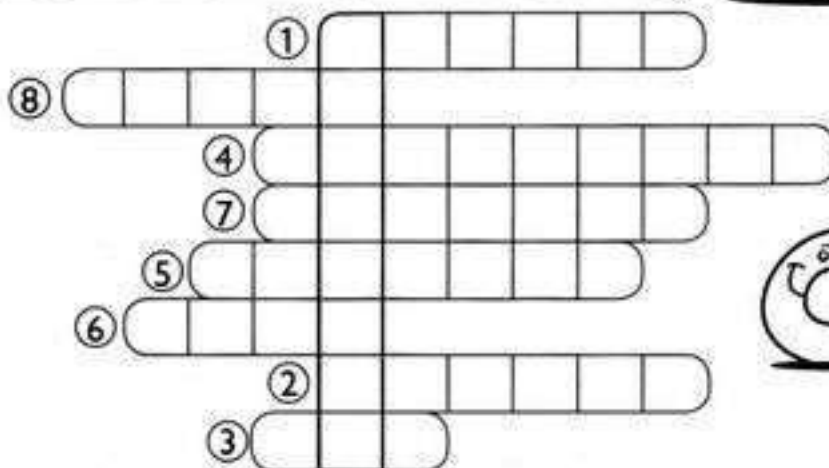
FOI A  .





1) Encaixe, na cruzadinha, as palavras do quadro e descubra a palavra-chave.

- ① cebola ② tecido ③ cem ④ Aparecida
⑤ Cecília ⑥ doce ⑦ cacique ⑧ bacia



A palavra-chave é

2) Forme uma frase com cada uma das figuras abaixo.





Talvez este método ainda apareça com força pelo que nos aponta Magda Soares do que dizem os/as professores/as (2003, p. 6): “Ah isso não funciona, e os meninos não estão aprendendo a ler e a escrever, então vou voltar àquele meu velho método silábico, alfabetizar na cartilha, porque tudo corria muito bem...”.

Considerações Finais...

Penso que este trabalho nos anuncia algumas coisas importantes. A primeira delas é que os *blogs* educativos têm se constituído como um importante espaço de educação, divulgação de saberes, experiências e constituição de currículos... A segunda é que mostra diferentes práticas de leitura e escrita por professoras alfabetizadoras blogueiras (aquelas que criaram os *blogs* aqui referendados, citados). E a última, que consegui ver, por enquanto, é que os *blogs* têm amplo poder transformador, na medida em que possibilita o contato dos/das professores/as com outras possibilidades de informações, conteúdos, atividades, concepções de ensino, o que permite inclusive uma formação continuada e uma atualização online que favorece uma prática pedagógica mais diversificada. Este é o meu argumento. Por isso tenho investido e estudado os *blogs* educativos atualmente.

REFERÊNCIAS

PARAÍSO, Marlucy Alves. **É possível fazer um currículo desejar?** In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). Pesquisas sobre currículos e culturas. Curitiba: CRV, 2010, p. 153-168.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica. v. 9, n. 52, jul/ago, 2003.

LEITURA, CRIAÇÃO E RECONTOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Iara Barata Collet
Especialização em Alfabetização e Letramento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil
collet.iara@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho decorre da realização do estágio docente curricular, ocorrido em 2011/2, com uma turma de 1ª ano de uma escola pública de Porto Alegre/RS. Este projeto - que teve como fio condutor os contos de fada - apresentou como objetivos centrais: propiciar o conhecimento de diferentes gêneros textuais salientando suas características e, posteriormente, a produção de escritas; possibilitar o desenvolvimento de capacidades de leitura e incentivar a ampliação do vocabulário e da imaginação.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Alfabetização. Recontação.

Abstract

This paper is a result of a teaching curriculum internship experience developed during the second semester of 2011 with a 1st year class in a public school located in Porto Alegre / RS. This project - which had a fairy tales theme - had as central objectives: to provide knowledge about different textual genres highlighting its characteristics, followed by writing opportunities; to stimulate the development of reading capacities and to encourage the expansion of vocabulary and creativity.

Key-words: Reading strategies. Literacy. *Recontação*.

O presente trabalho decorre da disciplina EDU 02068 - Seminário de Prática Docente – 6 a 10 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo principal objetivo consiste na realização do estágio docente curricular, o qual, neste caso, foi concretizado no segundo semestre de 2011. O cenário dessa prática pedagógica foi uma turma de 1ª ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Em concordância com os encaminhamentos pedagógicos da professora titular da turma, aceitei a proposta de trabalhar com contos de fadas, a partir, principalmente, da obra “O Carteiro Chegou”, de Janet Ahlberg e Allan Ahlberg. Desde o início do projeto foram estabelecidos objetivos norteadores, dentre os quais destaco:

- propiciar o conhecimento de diferentes gêneros textuais e de portadores de texto enfatizando seus usos, características e funções;
- possibilitar o desenvolvimento de capacidades de leitura, tais como, localização, identificação, predição, inferência;
- produzir escritas a partir do contato com os gêneros textuais e os portadores de texto;
- incentivar o desenvolvimento do vocabulário e da imaginação.

Os conteúdos predominantes durante esse exercício de docência foram os de linguagem, sob a perspectiva da alfabetização, os princípios lógico-matemáticos e as operações matemáticas básicas. Conforme as leituras dos contos e histórias e do próprio livro “O Carteiro Chegou” avançaram, foram realizados jogos de leitura, produzidas escritas e trabalhadas a quantificação, enumeração e ordenação utilizando personagens dessas histórias se promoveu também a integração da Linguagem e da Matemática com as Ciências Socio-históricas e Naturais promovendo uma ampla rede de sentidos e significados ao que estava sendo estudado.

Ainda a partir do livro desencadeador do projeto, foram enfatizados os diferentes gêneros textuais e portadores de texto que tal obra apresenta - “conversas” entre os personagens, cartas, convites, folhetos -, sendo realizadas diversas produções que tinham essas correspondências como mote. Procurando atender também outros objetivos e com a finalidade de problematizar a construção das narrativas “tradicionais” (contos de fada) e ainda auxiliar na proposição de mudança do foco narrativo desenvolvi atividades que relacionavam de modo inusitado os contos tradicionais com elementos “estranhos” aos seus contextos.

Dos muitos desdobramentos advindos dessa experiência destaco e analiso, nesse estudo, dois pontos que procurei levar para esta sala de aula, quais sejam: o compartilhamento

de uma leitura atenta e que dá abertura às múltiplas possibilidades de leitura e momentos dedicados para pensar e recontar os contos de fada sob outra perspectiva, problematizando, em alguma medida, a fixidez de alguns personagens estereotipados. Embora esses aspectos tenham sido evidenciados em várias ocasiões durante este trabalho docente, duas atividades planejadas sob esse enfoque serão explanadas e enfatizadas nesse trabalho buscando refletir sobre a prática realizada.

Leitura em ação o tempo todo

Promover o acesso e incentivar o gosto pela leitura é tarefa imprescindível de todo educador, sobretudo do professor alfabetizador. Portanto elegi a leitura dos, para os e com os meus alunos em profuso processo de alfabetização como algo de fundamental importância, pois acredito que tendo esse estímulo desde cedo, seja em casa ou quando ingressam na escola, conseguirão compreender e utilizar esse sistema comunicacional fundamental na sociedade contemporânea com maior desenvoltura.

Diante do empenho de formar leitores efetivos e entendendo que a leitura e a escrita circulam pelo cotidiano das crianças mesmo antes de frequentarem a escola, os trabalhos em sala de aula foram, sempre que possível, atrelados a textos de modo a contemplar a diversidade de gêneros que circundam esses alunos ao mesmo tempo em que atende aos interesses e necessidades de seu entorno social transformando as práticas de leitura e de escrita prazerosas, significativas, lúdicas e úteis. Cafiero (2009, p.88) enfatiza que “um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente” e ainda complementa indicando que o contato com diversificados materiais “alarga os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto”. Acredito que se isso acontece, incentivando o ato de ler, então se pode dizer que teremos uma leitura eficiente, ou seja, aquela que permite compreender e articular informações de um texto inserindo-as em um contexto mais amplo e personalizado.

Obviamente, isso implica uma postura mais global por parte do professor; esse deve, por exemplo, considerar que a leitura e a escrita compreendem um aspecto muito mais amplo e que não deve ser entendida como algo mecanizado envolvendo apenas decodificação e decifração ou ainda como a aquisição de uma habilidade. Sobre esse aspecto, Cafiero (2009) pontua que o leitor, no caso o aluno, é um sujeito atuante no processo de leitura e como tal não opera apenas como um decodificador, mas atribui sentido ao que lê e durante esse

movimento se torna capaz de compreender o texto como um todo e saber como usá-lo em sua vida.

Em vista disso, essa proposta de leitura visou à valorização de algumas capacidades de leitura tais como localização identificação, predição, inferência. Com relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura, Cafiero (2009) salienta que

as mais simples, como as de localizar, identificar, apontar, tendem a ser desenvolvidas no início do processo. (...) O desenvolvimento de outras capacidades como as de inferir, estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, compreender globalmente, perceber uma crítica expressa, perceber a forma argumentativa de determinados recursos linguísticos, perceber ironia ou humor, por exemplo, tende a ser mais complexo e demorado. (CAFIERO, 2009, p.93)

Imbuída de todas essas ideias, antes de iniciar a leitura do livro “O Carteiro Chegou”, considerei importante retomar e relembrar com o grupo os contos que apareceriam durante essa leitura e ressaltar qual o enredo principal de cada uma delas, quais as principais recorrências nesse gênero textual, quem são os personagens principais e quais condutas são associadas a eles, etc. Após terem recordado esses momentos principais, as crianças puderam ter um elemento a mais como facilitador para as possibilidades de predição e inferência diante da interlocução entre os personagens dos contos que se apresentariam no livro.

É importante ressaltar que durante o exercício exploratório dos gêneros textuais abordados não apenas nesse, mas em qualquer livro, deve-se ter especial atenção para que “o livro de literatura não seja despido de literariedade e de seu potencial de encantamento e não se torne um mero pretexto de abordagem do conteúdo” (DREY; SILVEIRA, 2010, p.116). Por outro lado, as autoras enfatizam que no desenvolvimento de tais atividades é desejável manter o foco nas características específicas do gênero textual a ser explorado o que propicia que o aluno, paulatinamente, se aproprie dessas e se torne capaz de produzir textos que se encaixem nesse mesmo padrão textual (DREY; SILVEIRA, 2010).

Um dos gêneros mostrados no livro é um folheto comercial e promocional enviado por um empório à bruxa malvada. Como um dos meus objetivos era propiciar o aprofundamento de alguns gêneros textuais presentes no livro salientando seus usos, características e funções, me pareceu oportuno explorar esse, particularmente, já que, por coincidência, estávamos nas semanas que antecediam o Dia das Crianças, período em que há muitos folhetos voltados às crianças, que colocadas como público-alvo são vistos como leitores em potencial.

Essa atividade foi pensada em várias etapas sendo a primeira delas a exploração, em duplas, seguida da leitura dos folhetos promocionais elaborados especificamente para essa data comemorativa e trazidos por mim para a sala de aula. O primeiro contato com esse material foi efusivo e a exploração visual se deu em todas as direções.

Depois partimos para um olhar mais detido, quase investigativo, talvez de forma nunca antes lançada sobre esse material. Durante o tempo dedicado a leitura desses folhetos minha intenção era que as crianças se fizessem perguntas, conferissem algumas hipóteses e não apenas localizassem informações apontadas por mim – embora estivessem, sim, localizando e identificando uma série de elementos. Para que isso acontecesse foi fundamental que, anteriormente, fossem indicados, com clareza, os objetivos dessa leitura. E de minha parte, ao traçar tais objetivos, foi primordial considerar o que as crianças já poderiam saber sobre esse gênero bem como eu poderia contribuir para que eles mobilizassem os conhecimentos já presentes.

Saciado esse olhar atento, foi o momento de elencar coletivamente as principais características desse portador de texto, ou seja, o que as crianças, após essa leitura, julgavam ser imprescindíveis e essenciais nesses materiais, que tipo de marcas aparecia recorrentemente, etc. Enquanto as crianças apontavam esses itens, além de propor intervenções, cumpro também o papel de escriba e listei-os no quadro e, posteriormente, as crianças fizeram o registro dessa lista em seus cadernos.

Em outro dia, retomamos os folhetos e a lista das principais características dos folhetos promocionais e propus que, em duplas, eles se colocassem na posição de donos de lojas de brinquedos e como tais deveriam anunciar seus produtos ao público de seu interesse observando os elementos que tornavam esses folhetos e anúncios mais atraentes de modo a cumprirem eficazmente sua função principal: informar e aproximar clientes. Enquanto observava o desenvolvimento da atividade percebi que algumas crianças inclusive consultavam a lista que haviam copiado no caderno conferindo se estavam colocando aqueles itens nas suas produções.

Os resultados foram elaborados (ver fig. 1 e 2) e penso que a leitura atenta sobre um material real permitiu que as crianças inserissem uma série de informações marcantes desse gênero textual, sabedores de suas funcionalidades, o que demonstra a apropriação de diversos elementos constituintes e identificadores desse gênero.



Figuras 1 e 2 - folhetos promocionais produzidos pelos alunos. Acervo da autora.

Durante essa vivência, ficou muito claro o que Kaercher (2010, p. 63) salienta no sentido de que “é preciso haver o hábito da leitura, pois é através do exercício prático que se aprende e se amplia o domínio dessa ação”. Atribuo o envolvimento com a atividade e o entendimento sobre os usos e a função desse determinado gênero textual ao fato das crianças terem se colocado, antes de tudo, na posição de leitores – e nesse caso, eram mesmo os destinatários dessa publicidade – podendo desenvolver suas competências leitoras para depois poder sistematizar o conhecimento sobre o objeto em foco.

Corroborando com essa mesma ideia, Jolibert (1994) sublinha que,

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (JOLIBERT, 1994, p.14)

O criar e o recontar como fonte de prazer e aprendizado

Sob meu ponto de vista, a criatividade é uma dimensão essencial na tarefa de educar que pode e deve ser estimulada de muitas maneiras. Sobre a necessidade de desenvolver o potencial criador - de educadores e de educandos – Albertina Mitjás Martínez (1997) assinala um aspecto importante: a instalação de um ‘clima criativo’ em sala aula que diz respeito às relações entre aluno-aluno e aluno-professor. Não obstante, a autora aponta alguns elementos principais que caracterizam uma comunicação criativa. Entre eles estão: centrar o processo docente no aluno (em suas necessidades e possibilidades); respeitar a individualidade do aluno e escutar-lhe com atenção; estimular, reconhecer e valorizar as realizações individuais originais; impulsionar o desenvolvimento de interesses e motivos; incitar convenientemente a confiança do aluno em suas potencialidades; fazer perguntas provocativas e sugestivas evitando respostas prontas (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997). Com essa mesma finalidade, acrescentaria ainda promover o espírito investigativo, o trabalho cooperativo, a prática das diferentes linguagens artísticas, o pensamento divergente e o apoio às potencialidades individuais e grupais.

Especificamente no caso dessa turma, pensava muito nas infinitas possibilidades que criatividade associada à linguagem poderia gerar. Na busca por relacionar criatividade e a temática dos contos de fada é que cheguei à criação de novos e a recriação de antigos contos visando, em alguma medida, problematizar os personagens característicos que perpassam essas histórias, tanto suas condutas como seus estereótipos. Sem querer acabar com o encanto dessas histórias, porque considero a fantasia importante para o universo imaginativo dessas crianças, a principal proposta foi pensarem essas histórias de outro modo tendo que modificar, por vezes, a estrutura de tais contos para atender determinadas solicitações e nessa movimentação, por exemplo, desvincular papéis bons ou maus de determinadas figuras pré-estabelecidas.

O desenvolvimento de atividades como a “Contação de histórias com imagens intrometidas” (ver fig. 3) foi uma estratégia que propiciou de maneira muito divertida esse questionamento sobre a construção das narrativas “tradicionais” (os contos de fada, no caso) e também na proposição de mudança do foco narrativo. Nessa atividade as crianças, organizadas em pequenos grupos, receberam imagens de um conto clássico mescladas com outras que não pertenciam àquele contexto (cenários, objetos, etc.) e montaram uma narrativa oral, que foi apresentada aos colegas.



Figura 3 - Exemplos das cartas distribuídas aos alunos. Acervo da autora.

Embora bastante lúdica, é importante pontuar a complexidade dessa atividade já que envolveu muitas etapas, tais como: organizar o enredo a partir das imagens; reconhecer os personagens pertencentes a histórias conhecidas; combinar as ideias de modo coerente e coeso; revisar a própria construção da narrativa, portanto, antecipando e retrocedendo nessa elaboração; encadear os fatos promovendo progressão na história criada, apresentar oralmente dividindo as partes entre o grupo.

Como amostra do produto desse trabalho, apresento uma solução bastante interessante encontrada por um grupo para organizar sua narrativa (ver fig. 4). No momento da apresentação aos colegas, essas crianças associaram a progressão da história com a distribuição espacial das imagens. A história criada pelo grupo foi: “*A Branca de Neve estava*

indo para praia de ônibus com os anões e a bruxa ia em cima, mas no caminho choveu e a bruxa estava sem guarda-chuva e a chuva lavou todo veneno da maçã e quando a Branca de Neve comeu a maçã que a bruxa deu nada aconteceu”¹.



Figura 4 - Disposição das imagens de um grupo durante apresentação oral à turma. Acervo da autora.

Pode-se dizer, conforme o registro da apresentação deste grupo, que, embora breve, o modo como as crianças criaram sua história não mais seguiu a estrutura dos contos de fada, mas se aproximou muito mais de uma narrativa-relato. Sobre esse modo de organizar a narrativa, Dalla Zen (2006) pontua que ela compreende uma descrição sucessiva de fatos caracterizada pela linearidade e ordenação das ações. Outros grupos, quando apresentaram, também seguiram, predominantemente, esse mesmo formato.

Por fim, no sentido de ampliar seus repertórios para esse tipo de pensamento e derivadas produções, levei para sala de aula alguns livros que tratavam dos contos de fada sob outra perspectiva, como: “Nove Novos Contos de Fada e de Princesa”, de Didier Lévy; “Até as princesas soltam pum”, de Ilan Brenman; “A Fada que Tinha Ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida e outros títulos nos moldes de “minha versão da história”. Essa expansão de

¹ Registro da fala das crianças feito por mim durante a apresentação oral aos colegas da turma. As imagens foram dispostas dessa forma no quadro pelo grupo enquanto apresentavam aos colegas.

ideias também foi complementada com filmes como “Deu a louca na Chapeuzinho” que aborda a temática pelo mesmo viés.

O que ficou sobre o lido, o criado e o contado

Desenvolver as propostas descritas neste trabalho com estas crianças reafirmou minha convicção quanto à sistematização consciente da leitura e seu papel fundamental no processo de alfabetização – em nada menor do que a escrita. Planejar momentos como o que foi exposto aqui pensando em ampliar nos alunos os modos de ler e compreender diferentes gêneros textuais apresentados em diversos suportes foi desafiador, mas ao mesmo tempo fundamental no sentido de reconhecer sua centralidade na e para a alfabetização.

A complexa tarefa de problematizar os contos de fadas, algo tão caro a maioria das crianças, e ainda assim manter seu encanto, também propiciou momentos muito interessantes com a turma. Penso que ter a presença da ludicidade foi importante, mas é válido pontuar que isso não significou deixar a atividade ser um simples fazer, pelo contrário, sempre houve momentos de sistematização e atenção para perceber o que estava sendo construído pelas crianças sendo feitas as devidas intervenções quando necessário.

Pelos materiais criados pelos alunos, mas, sobretudo, pelo envolvimento com essas e outras proposições da prática docente, acredito que foi possível a eles apreenderem características significativas dos gêneros explorados, aprimorarem suas estratégias de leitura e serem criativos em suas produções compreendendo que não há um único modo de se ser e de se fazer algo – objetivos almejados por mim para este projeto.

Ao final do período de estágio pude também perceber que as crianças avançaram em seus níveis de leitura e de escrita e que produziram textos individuais e coletivos coerentes, criativos e com função social.

Referências

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009. P. 85-106.

DALLA ZEN, M. I. H. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: práticas culturais em narrativas escolares. 2006. 209f f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JOLIBERT, Josett. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Tradução Mayra Pinto. Campinas: Papyrus, 1997.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Doutorado em Educação
Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil
Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.
ilsa.vieira@uol.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Com o objetivo refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas públicas, na tentativa de identificar e analisar as possibilidades de um trabalho de alfabetização com o texto nas séries iniciais do ensino fundamental, esta pesquisa procurará descrever as ações leitoras, delineando as possíveis formas de aplicabilidade do texto, no cotidiano escolar, as quais aparecem movidas por uma intencionalidade pedagógica em relação à aprendizagem da leitura e escrita de acordo com os objetivos do programa curricular de Língua Portuguesa. Neste percurso decorre a necessidade de se destacar tanto a relação entre alfabetização e escolarização quanto os diferentes modos de uso do texto como uma prática desencadeadora da inserção da criança na cultura escrita. Para tanto, utilizar-se-á de observações e análises de diferentes atividades de leitura realizadas em sala de aula por professores alfabetizadores. A reflexão a respeito das atividades de leitura, realizadas no contexto escolar, possibilita considerar o texto como uma forma de expressão da linguagem, seja por meio da oralidade, do desenho, da escrita ou da própria leitura, e os modos de uso da língua numa dimensão mais ampliada e aprofundada da aprendizagem da leitura e escrita associada a um processo de interdiscursividade.

Palavras-chave: Texto. Práticas de leitura. Cultura letrada.

Abstract

Aiming to reflect about the reading practices carried out in the public schools and trying to identify and to analyze the possibilities for a literacy work with text in the initial series of elementary school, this research seeks to describe the readers actions, delineating the possible ways for text applicability, in daily school, which appear driven by a pedagogical intention regarding the learning of reading and writing according to the objectives of the Portuguese language curricular program. Along this way is needed to highlight both the relationship between literacy and schooling and the different ways for use the text as a trigger practice for child inclusion on writing culture. For this, it will use observations and analyses of different reading activities carried out in the classroom by literacy teachers. The reflection about reading activities, carried out in the school environment, makes it possible to consider the text as a form of language expression, either through the speech, the drawing, the writing or its own reading, and the possibilities of language use in a expanded and in-depth approach about learning of reading and writing skills associated with a process of interdiscursivity.

Keywords: Text. Reading practices. Literate culture.

Introdução

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos.
Bartolomeu Campo de Queirós (1999)

Partindo do pressuposto de que a alfabetização pode ser considerada como algo mais amplo de que, apenas, a aquisição das habilidades cognitivas de decodificação, decifração e compreensão, seja por ocorrer num processo interdiscursivo da linguagem, seja por apresentar-se como prática social de construção de sentidos, é que desenvolvo este trabalho na intenção de analisar diferentes propostas de letramento e de inserção da criança na cultura letrada, a partir do uso social da leitura e da escrita, com o objetivo de compreender como se constituem as práticas de leitura e escrita a partir do texto, especificamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, e o que determina o planejamento e o desenvolvimento de tais atividades pelo professor.

Olhar para as práticas alfabetizadoras que assumem a perspectiva de textualidade como forma de trabalho pedagógico é refletir sobre um modo de fazer e compreender a leitura e escrita dentro de uma realidade escolar e como se estrutura ou se configura *esse abraço a partir do texto*, é procurar descrever quais concepções de linguagem e de representações de leitura permeiam o fazer docente.

Quando alfabetização se põe em pauta na discussão, tem-se uma associação direta à escolarização. Isso porque, de acordo com os estudos de Gumperz (2008) a relação entre alfabetização e escolarização não tem uma causa histórica, mas uma “consequência histórica”, ou seja, não foram as grandes transformações sociais econômicas na Europa que causaram a relação entre a escolarização e a alfabetização, mas essa junção se deu como consequência das grandes reformas sociais. Geralmente um fato desconsiderado é que a alfabetização precede ao movimento de escolarização. A criação da escola ocorre como forma de progressão, valorização ou incentivo à alfabetização, e, ainda, por uma necessidade de se por sob controle a educação da grande massa populacional, mas o ensino da leitura e da escrita já existia, e sua aplicabilidade deu-se anteriormente à sua forma sistematizada pela escolarização.

Quando se traz para a discussão a ideia de a alfabetização possui uma dimensão mais ampla do a que se segue como o “ensinar ou aprender a ler e escrever”¹, o que nos mostra Gumperz (2008) é que “a alfabetização é um fenômeno socialmente construído”, de que ela não proporciona, apenas, a aquisição de habilidades técnicas, mas de um conjunto de prescrições que possibilita o uso do conhecimento, com isso a autora nos direciona um olhar para uma dimensão mais extensa do significado da alfabetização para a sociedade.

A pesquisa realizada por Gumperz (2008) destaca a alfabetização como um acontecimento que foi construído socialmente, por isso não se estabelece de maneira única e definida, mas antes se organiza e se estrutura de forma gradativa e processual. A autora identifica que a idéia de alfabetização passa de uma compreensão rudimentar, voltada para preocupações de decodificação, para uma compreensão funcional, volta-se para o domínio das outras habilidades que ela envolve. A alfabetização funcional é considerada a capacidade de uso dessas habilidades para a criação de novos materiais letrados e de novos entendimentos.

Ao considerar a aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que a aquisição uma técnica, destacando os usos das habilidades que ela envolve, este trabalho desenvolverá as discussões a partir de três premissas, que embora distintas, são concebidas em constante interação: a primeira defende que o texto é uma forma de discurso escrito, e que todo o trabalho de leitura desenvolvido na escola, aproxima a criança de uma forma de expressão da linguagem; a segunda considera que a leitura é uma atividade interdiscursiva entre leitor e o texto/escrito e entre diferentes leitores, como uma prática dinâmica e ativa e a terceira salienta o uso do texto, em sala de aula, como uma forma de apreciação do próprio discurso escrito, destacando propostas pedagógicas a partir de diferentes gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Na busca de uma possível compreensão das aplicabilidades do texto, o trabalho observará diferentes atividades, realizadas por professores alfabetizadores, da rede pública de ensino, com o propósito de analisar como e porque desenvolvem práticas de leitura/escrita a partir do uso de diferentes gêneros textuais, em sala de aula. As análises serão subsidiadas pelas concepções de Anne-Marie Chartier (1995, 1998) a respeito da leitura escolar, de Smolka (2008), entre outros autores que muito contribuirão para priorizar e focalizar o olhar reflexivo a que se propõe este trabalho.

¹ HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

O ensino da leitura e escrita como um processo interdiscursivo

Ao destacar que as práticas de leituras para crianças, no ambiente escolar, proporcionam uma aproximação, um conhecimento e uma apreensão das diferentes configurações da linguagem, seja por propiciar relações diretas com o texto escrito, com imagens, seja pela consideração das diversas opiniões e interpretações que a leitura produzirá, o ato de ler um texto proporcionará um contato direto com formas de expressão da linguagem.

Nesta perspectiva de discussão, pode-se questionar em que medida este fazer pedagógico, tendo por base o texto, pode contribuir ou não no processo interdiscursivo de alfabetização? Como se estrutura a compreensão dessa proposta alfabetizadora, como um processo apreensão dos usos e da aplicabilidade da própria linguagem, e de que forma se estabelecem práticas de leitura a partir do texto na sala de aula?

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola, pode ser compreendido como resultante da articulação e interação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino, embora independentes um não pode ser concebido sem o outro. O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento, que é a Língua Portuguesa e o ensino é apreendido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

O que leva os PCN (1997, p.20) a definir que “a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.”

Assim, o conteúdo de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais. A linguagem verbal, atividade discursiva tem como resultado textos orais e escritos. O processo de compreensão e de produção da linguagem se desdobra em atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Torna-se uma expansão da possibilidade de linguagem, porque ela está relacionada ao desenvolvimento dessas quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever.

Há uma valorização do expressar-se oralmente, por ser uma atividade que requer confiança em si mesmo, mas isso se conquista em ambiente favorável à manifestação do que se pensa, sente e do que se acredita, exigindo respeito à diferença e à diversidade de conceitos, opiniões, crenças e ideias.

Ensinar a utilização da linguagem, não significa determinar uma forma de específica de expressão, mas antes apresentar linguagem em sua dimensão plural e dinâmica, pois há maneiras específicas ou adequadas de manifestar-se (de forma oral ou escrita) para cada instância pública, variando de acordo com as circunstâncias e com as finalidades.

Após fazer uma releitura dos PCN de Língua Portuguesa, Ferreiro (2001, p.4) afirma que a utilização da língua (oral ou escrita) acontece dentro de uma “concreta e determinada situação comunicativa, com condições e finalidades específicas, produz discurso que significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”.

Marcuschi (2003, 16-17) também explora a questão da utilização da língua dentro de uma situação concreta de expressão da linguagem, de maneira mais aprofundada, ao declarar que ao lidarmos com as práticas de letramento e oralidade, estamos lidando com os usos que as fundamentam. Para o autor o letramento, como prática social ligada ao uso da escrita, tornou-se um bem social a ser adquirido, foi elevado ao *status* superior que representa “educação, desenvolvimento e poder”. Entretanto, para Marcuschi, fala e a escrita se constituem por um mesmo peso de valor, pois o homem não se define como um “ser que escreve”, mas como “um ser que fala”, por que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não o suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante”.

A compreensão da leitura como atividade social

Ao escrever pesquisar a leitura escolar, Chartier (1995), nos mostra que a leitura passa de uma questão pedagógica para uma questão sociológica e que o ato de ler, numa perspectiva histórica e social, passa por mudanças em sua concepção, o que reflete diretamente na prática.

A pesquisa de Chartier (1995) volta-se para o contexto da Europa nos séculos XIX e XX, mais especificamente da França, sobre o qual a leitura escolar desloca-se do eixo pedagógico para o eixo sociológico. As questões analisadas não se mostram muito distantes da realidade brasileira em relação ao ensino das primeiras letras, quando descreve que o ato de ler, a princípio, traz a representação de um domínio e competente do decifrar. Segundo a autora, para se tornar um leitor era preciso passar por duas etapas, a primeira marcada por um

ritual de aprendizagem, que vai da memorização das regras de correspondência entre letra e som (soletração) até atingir uma leitura fluente. Depois se partia em busca de uma aproximação ao universo letrado, ao mundo dos textos, por meio de uma leitura autônoma, o que já não é considerado uma atribuição direta ao trabalho pedagógico. No início do século XX fazia-se uma distinção das funções, ou seja, “o que competia a quem” em relação ao ensino da leitura: “ao professor cabe a tarefa de ensinar os alunos a decifrar e, em seguida, a ler textos simples; ao professor de letras a ensinar a literatura; ao bibliotecário a de cultivar e estimular o gosto pelas boas leituras.” (CHARTIER, 1995, p.22)

Um processo que destinado ao fracasso escolar seria merecedor de investigações e de intensa dedicação por inúmeras pesquisas realizadas por parte da pedagogia, psicologia, da lingüística, psicolingüística, da sociolingüística, o que leva a cada década se enfatizar uma causa para o fracasso escolar. Até atingir uma representatividade de que ler é um processo ativo da linguagem em busca de compreender ou produzir sentidos aos textos, a leitura percorre um caminho longo de controvérsias e de disputas ideológicas.

As Práticas de leitura: da intencionalidade à espontaneidade

A pesquisa ao coletar dados a respeito das ações pedagógicas com o uso do texto em sala de aula de alfabetização utilizou-se de enquetes sobre a prática cotidiana com professores de diferentes escolas públicas², tomando as seguintes questões: Quais tipos de material de leitura são usados em sala de aula? Quais tipos de textos e como eles são usados nas séries iniciais? Quais objetivos norteiam a proposta pedagógica com o texto?

A partir das respostas procuramos delinear um panorama das diferentes possibilidades de uso dos textos nas séries iniciais como um recurso de ensino. Dentre os gêneros textuais mais recorrentes, em sala de aula, aparecem:

Textos dos livros didáticos
Poemas
Narrativas curtas
Contos de fadas

² Estes professores fazem parte do Programa de Pós-Graduação *Latu Senso* em Alfabetização e Letramento, organizado pelo Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Muzambinho e AMOG.

Narrativas longas
Letras de música
Textos informativos
Textos literários
Trava-línguas
Parlendas
Livros de literatura infantil

De acordo com a predominância de determinados gêneros textuais, pode-se a partir das práticas efetuadas listar diferentes interesses e possibilidades da atuação docente com as atividades de leitura e escrita, que se mostram planejadas e realizadas com, sobre e para o texto:

Textos (diversos)	Atividades com ênfase na aprendizagem da leitura e escrita.
Textos de livros didáticos	Apresentação, construção, memorização de sílabas e frases curtas.
Poemas	Apresentação, construção e memorização de letras, palavras geradoras e de rimas. Articulação da expressão oral através da leitura em voz alta.
Narrativas curtas	Apresentação e construção de palavras e frases. Exploração da noção de texto (estrutura textual: início, desenvolvimento da história e desfecho).
Contos de fadas Revistas em quadrinhos Literatura Infantil	Leitura espontânea - distração Produção de textos individual ou coletivo Articulação da oralidade.
Textos informativos	Conteúdos curriculares como Ciências Sociais e Naturais.

A relação de atividades desenvolvidas a partir do texto, em relação ao ensino da leitura e da escrita, é inúmera, contudo elas se estruturam a partir de dois focos de trabalho: um

direcionado pelo professor com uma intenção de ensino imediato, pautado no desenvolvimento de aspectos linguísticos, de formação da competência leitora, da capacidade de compreensão ou, simplesmente, com a intenção de distração. Na variedade do trabalho pedagógico alfabetizador, um aspecto observado se mostra em relação aos modos de uso do texto que são determinados a partir do pressuposto do que o texto traz como temática em seu enredo, ou ao gênero textual. Assim, por exemplo, com um poema as professoras exploram atividades de leitura e de escrita de palavras e frases curtas, como também a oralidade da criança ao recitá-lo. Diferentemente do trabalho com um texto informativo, que parece explorar apenas a leitura e compreensão de um determinado tema.

Com o texto também se observa um trabalho voltado para a articulação da expressão oral. A leitura parece impulsionar comentários do que se pensa sobre a história ou sobre os personagens. O trabalho com textos parece estimular atividades da produção escrita, seja a partir da história como um modelo, como um reconto, seja a partir da criação imaginário.

Considerações inacabadas

As observações das respostas da enquete realizada com as professoras apontam que o texto escolhido para o trabalho pedagógico alfabetizador em decorrência do gênero textual. Observa-se que a tipologia textual exerce influência na orientação ou produção das atividades, age como um fator determinante das práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula. Este efeito mobilizador do texto pode se consolidar a partir de duas perspectivas: uma planejada, pensada e elaborada pelo professor com pretensão pedagógica movida por uma intencionalidade em suas atividades: com o objetivo da construção das capacidades de leitura e escrita e da formação do leitor; outra conduzida e realizada sem pretensão pedagógica, uma prática desprovida de uma intencionalidade especificamente voltada às preocupações com temas e conteúdos pedagógicos, trata-se de uma leitura marcada pela espontaneidade, com um objetivo apenas de distração.

Referências

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003, p. 262–306.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar - Entre pedagogia e sociologia. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.º 0, 1995.

_____. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.8, p. 4-14, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. (org.) *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, N. S. A. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. *Revista IBEP*, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

SAWAYA, Sandra Maria. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. In: *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 46, pp. 55-69, 2008.

UM, DOIS, TRÊS, PARLENDAS OUTRA VEZ.O TRABALHO COM PARLENDAS E O PROCESO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS NA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIA EURLÍ DE BRITO

IureCoutre Gurgel
Professor -UERN- Campus Avançado de Patu
Coordenador pedagógico da Escola Municipal Antonia Eurlí de Brito.
yurecoutre@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Melhorar o processo de alfabetização de crianças consiste hoje como um desafio a ser superado. Este trabalho consiste em um relato de experiência através do trabalho com parlandas desenvolvido em uma turma do 1º Ano da Escola Municipal Antonia Eurlí de Brito, localizada na zona rural da cidade de Janduís/RN. Como objetivo geral o referido trabalho busca possibilitar a criança em fase de alfabetização a avançar no sistema de escrita, através de um projeto de parlandas, por ser estas, um recurso próximo da cultura dos educandos e por possibilitarem o desenvolvimento da oralidade e da escrita espontânea. Como aporte teórico, nos reportamos em: BETTELHEIM (1984); BRASIL (1997); FREIRE (1990) e SOARES (2001), assim constatou-se que o trabalho com parlandas possibilitou um avanço no processo de alfabetização dos alunos, contribuindo para que estes, pudessem desenvolver a aquisição da leitura e da escrita de forma contextualizada, além de ter proporcionado a interação e a mediação entre os educandos e a educadora, construindo assim, uma aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: Alfabetização. Aprendizagem Significativa . Escrita espontânea Oralidade.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nos dias atuais muito se têm discutido sobre a alfabetização, por se um tema de grande importância e vivenciado por muitos educadores, muitas vezes causando preocupações por estes, não conseguirem alfabetizar seus alunos e assim, elevando o número de crianças que não conseguem ler e escrever nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Falar em alfabetização significa refletirmos sobre algumas questões, tais como: a prática pedagógica do professor, o desenvolvimento cognitivo dos educandos, a vivência dos alunos com materiais de leitura e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela instituição de ensino.

Nesta concepção, este trabalho surge como uma forma de discutirmos sobre o trabalho desenvolvido com o tema: Um, Dois, Três, parlendas outra vez, em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antonia Eurlí de Brito, localizada na zona rural do município de Janduís/RN, onde na condição de Coordenador Pedagógico da referida instituição, acompanhamos o desenvolvimento de todo o trabalho realizado por uma professora alfabetizadora.

Pode parecer simples, mas diante dos diagnósticos realizados na turma sobre o processo de alfabetização das crianças e refletindo sobre os altos índices de analfabetismo que a escola e a comunidade em que estava inserida apresentava é que sentimos a necessidade do trabalho com um projeto de leitura que contribuísse para a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita dos educandos e que os estimulasse a gostar de ler.

Dentre alguns objetivos específicos, destacamos: proporcionar momentos em que as crianças pudessem participar de práticas de leitura e escrita de parlendas mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, refletir sobre o sistema alfabético de escrita e estabelecer correspondência entre a pauta sonora e a escrita de parlendas. O referido projeto teve a durabilidade de dois meses e como produto final, realizamos a elaboração de um livro de parlendas ilustrados e produzidos pelos alunos com o lançamento em uma tarde de autógrafos pelos autores, na escola, onde os pais e toda a comunidade puderam prestigiar o evento.

Para a fundamentação teórica deste trabalho, nos sustentamos em alguns autores de destaque que discutem o processo de alfabetização, dentre eles: BETTELHEIM

(1984); BRASIL (1997); FREIRE (1990) e SOARES (2001), dentre outros que contribuíram para as leituras, reflexões e para a operacionalização deste relato.

Organizamos este trabalho em dois tópicos. São eles: Práticas de leitura e Escrita na Escola: ler e escrever quando não se sabe convencionalmente, onde discutimos a necessidade de se desenvolver momentos prazerosos de leitura, com os mais variados objetivos, dentre eles o acesso da criança ao livro, bem como a interação da mesma com outros indivíduos, permitindo dessa forma, o contato direto com outros sujeitos para refletirem situações em que a leitura se faça presente em seu contexto diário e, o outro ponto é o trabalho com Parlendas e a Alfabetização de crianças, sendo destacado as significativas contribuições das parlendas para o desenvolvimento cognitivo infantil, bem como a valorização da cultura regional em que o aluno está inserido.

A partir dessas pontuações, acreditamos que trabalhar com parlendas em uma turma de alfabetização é primordial para que se venha contribuir no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ajudando dessa forma, na aquisição da linguagem oral e escrita, bem como contribuindo para a socialização e a construção de uma aprendizagem real.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: LER E ESCREVER QUANDO NÃO SE SABE CONVENCIONALMENTE

A leitura na escola foi trabalhada por muito tempo como sinônimo de castigo, objeto de ensino ou algo pronto e acabado, sem possibilitar ao aluno momentos de reflexão e de reconstrução de sentidos do texto. Entendemos que nos anos iniciais do ensino fundamental as crianças não se sentem muito motivadas pelo ato de ler por vários fatores: o primeiro é por não sentirem atração pela leitura, outro é que ainda não dominam as letras e sentem dificuldades por esse motivo acham a leitura chata (CELIS, 1998).

Hoje essa prática precisa mudar. A escola atualmente mudou, têm outra visão do que é ensinar, do que é aprender, da metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, sua função social transformou-se, a prática pedagógica do educador também

precisa mudar para acompanhar essas transformações vigentes. Para tanto, BRASIL (1997, p. 54), destaca que:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino para que possa se constituir em objeto de aprendizagem é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista à objetivos de realização imediata.

Nesse sentido, destacamos o quanto é vital o professor selecionar materiais de leitura que tenha a capacidade de instigar o aluno, de oportunizar as crianças o contato direto com textos de qualidade e que circulem em nossa sociedade tendo alguma função prática em seu cotidiano.

Formar um leitor competente significa formar um sujeito que compreenda o que leu, que reflita e leia as entrelinhas do texto de forma crítica e reflexiva. Para tanto, a escola precisa hoje, desenvolver práticas de leitura eficazes e que favoreçam o desenvolvimento cognitivo da criança. Utilizamos a concepção teórica de Soares, para identificar as características do ato de ler:

Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüência de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (2004, p.31).

Portanto, é nos reportando nas palavras da autora acima citada que fazemos um paralelo para destacar a importância da leitura com as práticas desenvolvidas pela professora alfabetizadora na Escola Municipal Antonia Eurlí de Brito com uma turma de 1º ano. Que práticas de leitura são desenvolvidas por esta professora? Como é trabalhada a escrita nessa sala de aula/ E a formação de grupos, como esta educadora organiza os grupos de trabalho em sua sala de aula?

Conforme as observações realizadas em sala e o acompanhamento que realizávamos na turma, vimos o quanto foi fundamental a prática de leitura desenvolvida

pela professora diariamente, a mesma inseria em seu plano diário a leitura em voz alta de diferentes gêneros textuais para que instigasse os educandos a opinarem, refletirem e avaliarem o texto lido. Embora muitas crianças estivessem no nível silábico, mas estas tinham oportunidade com o contato diário com diferentes gêneros textuais.

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, e conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referência mobilizadora. A leitura por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrita, o que escrever (BRASIL, 1997, p. 53)

Contudo, a leitura possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua criatividade, potencializa a imaginação e contribui para a produção escrita de forma coerente e sistematizada. Buscamos a concepção de Teberosky e Cardoso, “criar situações de aprendizagem significativas, partindo do nível conceitual real de cada criança, de seus conhecimentos, com o objetivo de que seja a própria criança quem elabore e desenvolva seu projeto, quem planifique e regule sua atividade”. (1993, p. 234). Cada alfabetizando torna-se protagonista de sua construção, mas ao alfabetizador é dado o papel não de simples coadjuvante, porém de alguém que deve possuir competência para cumprir a tarefa de planejar, inventar situações e atividades a fim de que haja aprendizagem.

Trabalhar com parlendas oportunizou a turma a evoluir em seu processo de alfabetização, contribuiu e favoreceu para que a criança se sentisse encorajada a refletir e escrever de “seu jeito”, como pensa, ou seja, ajudou a criança a mostrar todo o seu conhecimento sobre as parlendas, a desenvolver sua oralidade. Acreditamos que é função da escola valorizar os conhecimentos prévios e utilizá-los como ponto de partida para a construção de novos saberes.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, dependentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. (OLIVEIRA, apud KLEIMAN, 1995, p.156).

Dessa forma, uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as vivências dos educandos e contribui para a melhoria de seu processo de alfabetização. Vimos que a prática da escrita espontânea era trabalhada diariamente na sala, a educadora oportunizava momentos em que as crianças liam e escreviam mesmo, sem saber convencionalmente, mas para proporcionar momentos significativos de produções escritas e que levasse a criança a refletir e avançar em seu nível de alfabetização. Sendo importante ressaltar, todavia, que para haver esse “contato” com as práticas de leituras, precisam ser oferecidos meios necessários, como se pode observar.

Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, a sala de aula deve ter um espaço com livros, revistas, jornais, folhetos e histórias em quadrinhos, para poderem folhear a vontade [...]. Enquanto isso é importante que o professor também leia seu próprio livro, revista ou jornal. É imprescindível que as crianças percebam que ler é uma atividade importante e que o adulto também gosta de realizá-la (VELIAGO, 1992, p. 51).

Então, constatamos que na Escola, mas precisamente na turma do 1º ano a professora tinha em sua rotina diária, a prática de leitura e escrita como atividades cotidianas, sendo trabalhadas de forma contextualizadas. A leitura tinha uma função social, as crianças vivenciavam e participavam de interações em que o ler e o escrever tinham alguma relação com o seu dia a dia, e assim podiam estabelecer uma relação próxima com a construção do aprendizado.

Segundo Soligo (1992, p. 57), “A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”.

Acreditamos sim, que quando as práticas de leitura e escrita são trabalhadas de forma contextualizadas e que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem, a criança se sentirá motivada para realizar as tarefas solicitadas. Neste sentido, Soligo (1992, p. 58) acrescenta:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com ela –, a escola precisa mobilizá-los internamente, pois para aprender a ler (e também ler para aprender) requer muito esforço. Os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. E devem estar confiantes. Condição para enfrentar o desafio e ‘aprender fazendo’.

Nessa perspectiva, acreditamos que o que escolher para ler para a turma, torna-se elemento principal, pois a qualidade do texto literário, implicará na interpretação que o professor e o aluno podem fazer do mesmo, ou seja, é preciso trabalhar a leitura como algo desafiador, atraente, motivador e que contribua para o desenvolvimento da capacidade leitora do educando.

O TRABALHO COM PARLENDAS E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Durante muitas décadas, acreditou-se que alfabetizar uma criança consistia basicamente em ensiná-la as letras do alfabeto, o conhecimento das sílabas, a construção de frases isoladas e sem sentido para a criança e só em seguida a leitura de pequenos textos presentes em cartilhas. Os materiais utilizados pelo professor consistiam basicamente no livro didático, sendo a cartilha o principal instrumento que o educador utilizava o que contribuía para a formação de crianças com fracasso na área da alfabetização. Nessa concepção, FERREIRO (2011), destaca as cartilhas como:

“Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “Minha mãe me ama”, “O boi baba”, “O dedo de Dudu dói”, são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informa acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”.

Diante disso, vê-se o quanto é necessário o trabalho em sala de aula com materiais que possam ser construídos e que seja manuseado pelos alunos, afim de que o mesmo veja alguma utilização prática destes materiais, além do mais, atualmente o educador não pode mais restringir-se ao uso meramente do livro didático acreditando que o mesmo será o único instrumento que possibilitará para que o aluno possa se alfabetizar, é necessário repensar tal concepção e buscar meios mais eficazes e estimulantes para o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho com a alfabetização é um tema de grande destaque no cenário educacional, e que merece ser discutido atualmente por apresentar muitas reflexões sobre algumas questões, dentre elas: o que é alfabetizar? Por que alfabetizar? Como a criança aprende a ler e escrever? Que textos podem ser trabalhados com uma turma de crianças em processo de alfabetização?

É a partir dessas e outras questões que destacamos a importância do trabalho com parlendas em uma turma em desenvolvimento de alfabetização. Acreditamos que esta temática colabora para a evolução do aprendizado da criança, bem como motiva professores a repensar sobre a qualidade de materiais que estão utilizando para inserir seus alunos em contextos diários de alfabetização e letramento.

Priorizamos o trabalho com o projeto: Um, dois, três Parlendas outra vez, devido as parlendas serem textos conhecidos das crianças, por suas propriedades regionais, folclóricas, históricas, por conter um enunciado lúdico pedagógico, por sua forma e ritmo, desenvolvendo o aspecto psicossocial da criança, pois, possui uma linguagem simples e atraente; a criança poderá dar os primeiros passos para a comunicação verbal. As parlendas, quando bem direcionadas, apresentam-se como recurso para a leitura lúdica no processo de introdução da criança no mundo da leitura. Com suas construções fáceis, poéticas e ricas em rimas, facilitam a compreensão do código linguístico.

Principalmente em se tratar de uma escola localizada na zona rural, é que também seria uma forma de valorizar os conhecimentos locais. Assim, ao trabalhar as parlendas em sala de aula, o professor coloca a criança em contato com o saber popular, que muitas vezes, pode ter-se perdido e, é esse saber popular que muitas vezes é imprescindível no avanço da Literatura Infantil e na possível desenvoltura pela escolha das matérias e conteúdos escolares preferidos e que, no futuro serão fáceis de aprender.

Dessa forma, ampliamos o nosso conhecimento sobre o que seja alfabetização e as estratégias que o professor pode utilizar para desenvolver o processo de alfabetização da criança, viabilizando assim meios eficazes e sistematizados de estratégias capazes de desenvolver as habilidades dos educandos.

Autores, como Kramer (2006) e Freire (2008), consideram a alfabetização não apenas como um processo de aquisição da linguagem, porém enfatizam os seus aspectos político e social. Para Kramer, “[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se [...] alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo [...]” (KRAMER, 2006, p. 98).

Na concepção da autora, a alfabetização ultrapassa a concepção mecanicista de decifrar o código alfabético, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos, na construção do conhecimento sobre o mundo.

É imprescindível que o educador organize em sala de aula, momentos de reflexões e em que os alunos possam opinar sobre determinados assuntos, refletir sobre como se escreve determinada palavra, escrever mesmo que não convencionalmente textos que conheçam. É preciso que o professor alfabetizador possa aproximar a cultura escrita do cotidiano infantil, e assim, fazer com que os educandos, participem ativamente de práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Portanto, como especifica Moll (1996), “compreender a concepção epistemológica subjacente ao processo de alfabetização é condição importante para redimensioná-la conceitualmente e em termos da prática pedagógica” (p. 101).

É o que intencionamos, no sentido de contribuir para a discussão sobre tais aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, segundo o olhar do professor alfabetizador. É preciso que o alfabetizador veja a criança como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e que, através da mediação docente, os educandos possam construir seu conhecimentos, interagindo com outros sujeitos.

Nessa concepção, acreditamos que o trabalho do professor é essencial no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a ser desenvolvidas pelos educandos, por ser o docente o mediador no processo de ensino-aprendizagem, este facilita a construção de saberes e impulsiona para que as crianças possam interagir e aprenderem de forma significativa.

Contudo, o trabalho com parlandas, contribui para a formação de leitores e escritores autônomos, devido favorecer a escrita espontânea da criança, além de fazer com que o professor possa fazer intervenções pedagógicas necessárias para que os aprendizes possam avançar na aquisição da leitura e escrita.

Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê construir significados e transformá-los em palavras exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno. E essa intervenção deve ocorrer de forma coerente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura (BRAGA, 2002, p. 20).

Diante do exposto, percebemos o quanto a intervenção do educador é necessária para que os alunos possam analisar e refletir sobre a língua. Na medida em que o professor estimula o aluno na realização de atividades e leva-o a refletir sobre a

escrita de determinada palavra, o docente estará permitindo a criança a sentir-se encorajada a escrever com autonomia e assim, adquirir competências necessárias para que venha progredir satisfatoriamente em sua aprendizagem, pois segundo Freire (1988), o domínio da língua possibilita a relação plena de participação social e política na sociedade, pois é por meio dela que os homens se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem conhecimentos.

Vivenciamos em sala de aula, muitas situações significativas de construção de conhecimentos entre alunos-alunos e aluno-professor, a começar pela organização da sala observada, onde esta era caracterizada por um ambiente alfabetizador, ambiente este onde o educador explorava os materiais ali presentes e que estimulava os alunos a ler cartazes, calendários, relação dos nomes da turma, além da própria dinâmica de organização dos grupos para a realização das atividades, a educadora tinha o cuidado de agrupá-los de acordo com os níveis de escrita, ou seja, um ajudando o outro e sendo mediados pelo professor.

Sendo assim, víamos nitidamente em sala de aula a participação ativa da turma na realização das tarefas propostas pelo professor, além do desenvolvimento da oralidade pararecitarem as parlendas trabalhadas, para reescrevê-las do seu jeito, observávamos o quanto a professora preocupava-se para que a turma participasse, dialogasse, e assim pudessem realmente ir desenvolvendo gradativamente o seu processo de alfabetização para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade de hoje, sociedade esta que exige dos sujeitos habilidades necessárias para participarem de forma efetiva no contexto social. FERREIRO (2006, p. 67), destaca que estar alfabetizado na sociedade hoje:

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de certo modo de composição, de certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor.

Então, acreditamos que se desde cedo o aluno tiver contato com a diversidade textual, bem como for estimulado a escrever espontaneamente, interpretando e refletindo sobre os textos, certamente os educandos terão um melhor desenvolvimento na cultura escrita bem como em sua oralidade.

METODOLOGIA DESENVOLVIDA

A experiência contou com portadores e suportes de textos que continham parlendas a serem trabalhadas em sala de aula, bem como a utilização de CDs, sendo procedidos através de leituras compartilhadas que têm sido uma das estratégias eficientes para aproximar os alunos do mundo letrado mesmo quando ainda não sabem ler nem escrever convencionalmente.

A roda de leitura também fez parte deste processo proporcionando o contato com uma variedade de textos e os discentes são motivados a relatarem o que leram e compararem com as suas experiências e realidades. Nas produções escritas, com o desenvolvimento de diferentes estratégias como o trabalho em duplas, a mediação direta do professor, contribuiu para que os educandos atentassem para as muitas exigências da língua, como selecionar as ideias, colocar em ordem, escolher a forma de expressá-las e de grafá-las. Dessa forma, ficou evidenciado que o uso de suportes de textos, gravuras, objetos, quadros, músicas contribuíram para a inspiração da leitura e produção textual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os conhecimentos de práticas pedagógicas adquiridas através da realização docente objetivando a análise e a síntese das situações de ensino-aprendizagem sobre as aulas de leitura e escrita, concluem-se perceptivelmente que houve aprendizagens significativas, onde as interações entre docentes e discentes e produtos finais nos levou a perceber retornos de todo um processo elaborado e resultados satisfatórios, o que nos leva a afirmarmos que enquanto mais cedo a criança for desafiada a pôr em prática seus conhecimentos, e assim, ser instigada a ler e escrever espontaneamente, a mesma evoluirá de maneira positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o que foi discutido, e refletindo sobre as diferentes práticas desenvolvidas por muitos educadores de escolas públicas, somos levados a crer que trabalhar com parlendas bem como com outros gêneros textuais possibilita aos alunos a construção de um aprendizado ímpar, cheio de descobertas, erros e acertos que evidenciam a importância de que para uma criança ser alfabetizada é preciso deixar as práticas tradicionais de ensino da leitura e escrita, e construirmos estratégias que possibilitem a troca de aprendizagens entre as crianças.

A mediação do professor é sem dúvida alguma, algo necessário e que colabora para o educando avançar e descobrir estratégias que o leve a refletir, analisar e descobrir o mundo fascinante da leitura. Ler por prazer para se deleitar, se informar, para se divertir, enfim, cabe à escola desenvolver práticas eficazes e criativas de leitura e escrita, para que assim se possa formar realmente crianças leitoras e produtoras de texto.

Assim, procuramos com este relato de experiência enfatizar os inúmeros caminhos que um professor pode trilhar para obter o sucesso da alfabetização dos seus alunos. É através de intervenções, reflexões e estímulos que poderemos melhorar o desenvolvimento cognitivo das crianças e assim, construirmos uma educação humanizada e justa a todos os cidadãos.

Compreendeu-se, então, que as possibilidades de se trabalhar as práticas de leitura e escrita em sala de aula perpassam a utilização do livro didático bem como o uso do quadro negro. A utilização do projeto de parlendas desenvolvido pela professora com sua turma do 1º ano nos mostrou que para que os educandos possam avançar em seu nível de alfabetização é necessário o trabalho com textos que façam parte da vivência dos alunos e que, além disso, é preciso oportunizar momentos em que os mesmos possam ler e escrever mesmo sem saber convencionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CELIS, Gloria Inostroza de. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

CONDEMARÍN, Mabel. **Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita.** São Paulo: Moderna, 1997.

FERRERO, Emília. "O momento atual é interessante porque põe a escola em crise "fundação Victor Civita. **Revista Escola.** São Paulo. Outubro de 2006.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler.** In: BRASIL. Português. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. 1992.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jamily Charão Vargas
Faculdade União das Américas
Paraná/ Brasil
vargas_mily@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este texto apresenta o relato de experiência do projeto “Meu mundinho: imaginação, leitura e escrita na infância”, desenvolvido em 2012 numa turma de 1º ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu/PR. O projeto justifica-se pelo compromisso da escola em respeitar as peculiaridades infantis e proporcionar uma alfabetização significativa e prazerosa. A partir de embasamentos teóricos sobre alfabetização e infância nortearam-se práticas pedagógicas para o aprendizado da leitura e da escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização; Infância; Ludicidade;

Abstract

This paper reports the experience of the project "My little world: imagination, reading and writing in childhood", developed in 2012 in a class of 1st year of elementary school in Foz do Iguaçu / PR. The project is justified by the school's commitment to respecting the peculiarities of children's literacy and provide a meaningful and pleasurable. From theoretical grounds on childhood literacy and teaching practices were guided to the learning of reading and writing.

Key-words: Literacy, Childhood, Playfulness;

Este texto apresenta o relato de uma experiência que teve como temáticas centrais a “Alfabetização e Infância”, dois elementos chaves na prática docente no primeiro ano do ensino fundamental com crianças de seis anos de idade, algumas provindas de Centros de Educação infantil e outras recém ingressando no ensino formal.

A realização deste projeto justifica-se pelo compromisso da escola em respeitar a infância e proporcionar às crianças leituras e escritas com sentido e prazer. O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu/PR, e teve início no começo do ano letivo de 2012, ao perceber que as crianças que ingressavam no primeiro ano do ensino fundamental entravam para a sala de aula com muitas expectativas trazidas de casa e dos centros de educação infantil. Estas expectativas são formadas pelo prazer em estar entre outras crianças, a vontade de brincar e trocar experiências, bem como o desejo de aprender muitas coisas e de ensinar outras. Quinteiro (2005) faz colocações interessantes neste sentido:

As crianças querem ir à escola para brincar aprender e fazer amigos, porém constata a *falta de sentido da escola* e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constata o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis. (QUINTEIRO, 2005, p 42)

Nessa perspectiva, percebeu-se a necessidade de cultivar nas crianças as suas expectativas e motivações, além de trabalhar os conteúdos que estão na grade curricular e que também são importantes para a sua formação cognitiva, física, social e afetiva. Surgiu assim o entendimento de que o professor que recebe a criança de seis anos na escola de ensino fundamental deve ter um olhar sensível para o desenvolvimento integral desta criança, mostrando-lhe que o seu mundo de imaginação, fantasias e alegrias está também na escola.

Nessa perspectiva, o trabalho teve como título “Meu mundinho: imaginação, leitura e escrita na infância”. As ações do projeto foram elaboradas a partir de problemáticas previamente estabelecidas, como: Quais os desejos infantis sobre a escola, a leitura e a escrita? A escola está sendo pensada como um lugar para a infância, em que além de tarefas exista a vontade de ler e escrever e o encantamento pelas letras?

Colocar-se como pesquisador reflexivo frente à sua própria prática de alfabetização é uma função do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, pois isso proporciona um melhor entendimento de sua própria prática alfabetizadora. Assim também, refletir sobre a infância, suas possibilidades e necessidades dentro da escola e perante a leitura e a escrita

tornou-se um processo relevante visto que é importante ouvir as crianças, percebendo suas fantasias, curiosidades e o seu envolvimento com o mundo letrado.

É importante registrar aqui a argumentação de um dos idealizadores do ensino fundamental de nove anos:

Só tem sentido incorporar uma criança no Ensino Fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. Está faltando a pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com os conteúdos. (Arroyo, 2005, p. 36)

Mais uma vez percebe-se os dois aspectos fundamentais para o trabalho no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: alfabetização e infância. Neste projeto trabalhou-se com estes dois elementos como inerentes um ao outro, pois para idealizar uma alfabetização para a infância é imprescindível ouvir a criança, cultivando nela a vontade de aprender as leituras do seu mundo.

O objetivo geral deste projeto foi trabalhar a alfabetização a partir de atividades que respeitem e incluam os desejos infantis sobre a escola, a leitura e a escrita, pensando a sala de aula como um lugar para a infância, em que além de tarefas exista a vontade e o encantamento pelas letras.

Para tanto foram trabalhados os conteúdos curriculares do 1º ano do ensino fundamental de forma prazerosa com as crianças; proporcionou-se a alfabetização a partir da imaginação com a utilização da ludicidade, contação de histórias, dramatização, entre outras atividades; possibilitou-se a leitura envolvente e a produção de escritas significativas; e promoveu-se a “leitura de mundo”, envolvendo as crianças em prática de leituras e escritas do seu cotidiano;

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste projeto configurou-se em uma pesquisa-ação, em que o investigador pesquisa e reflete suas próprias práticas, levantando problemáticas a serem repensadas. Para melhor compreender a metodologia utilizada ressaltou-se que: “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...” (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152 citado por TRIPP, 2005, p. 447).

Como já foi exposto, a partir de uma investigação das práticas escolares de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, foram propostas diferentes estratégias para trabalhar com as problemáticas levantadas no meio escolar, embasando-se em uma pesquisa teórica sobre temáticas relevantes para resolução destes problemas.

A partir de então pensar o mundo infantil sob a perspectiva da criança, valorizando a imaginação e o sentido de ler e escrever, passou a ser um compromisso deste projeto. Para tanto foram delineadas práticas necessárias para serem realizadas com a turma de primeiro ano do ensino fundamental, repensando e reestruturando diferentes estratégias de ensino aprendizagem, a fim de qualificar as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem naturalmente [...] mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor (TRIPP, 2005, p. 462)

Percorrendo este caminho de investigação da própria prática, foi possível perceber a realidade e compreendê-la dentro de suas necessidades de mudanças, motivando-se assim a repensá-la e modificá-la. Dessa forma é visível que as modificações inseridas na prática pedagógica com o primeiro ano do ensino fundamental permitiu uma melhor compreensão da função da escola e da alfabetização na infância

Os sujeitos envolvidos neste projeto foram os alunos do primeiro ano “B” da Escola Municipal Cândido Portinari, que totalizam 24 crianças em fase de alfabetização, seus pais, a professora da turma, diretora e supervisora da escola. O projeto teve a duração de 9 meses, com início em fevereiro de 2012 e término em novembro de 2012.

Os métodos e as técnicas utilizados foram elaborados em função das mudanças necessárias. Assim, os procedimentos realizados no decorrer do projeto foram:

Recepção do baú surpresa:

As ações do projeto tiveram início no dia 17 de fevereiro de 2012, com a visita de uma “palhaça”, que ficou amiga da turma por meio do compartilhamento de brincadeiras, músicas com coreografias e atividades lúdicas. A imagem da palhaça e a sua aproximação com as crianças simbolizaram o mundo infantil, o brincar e a alegria, entre outros elementos que, conforme este projeto precisam estar inseridos na escola.

Muito misteriosa, esta amiga não tinha um nome. No momento de se despedir das crianças a palhaça deixou para a turma um “Baú Surpresa”, dizendo que ele deveria ser aberto na próxima semana, depois que as crianças tivessem escolhido um nome para ela.

Um mundo de imaginações e curiosidades pôde ser percebido no olhar e nas falas das crianças, que levaram para suas casas a missão de escolher junto com seus pais um nome

criativo, alegre e bonito para a amiga palhaça. Na semana seguinte, depois de muitas expectativas, foi realizada uma votação com todos os nomes sugeridos, quando ganhou o nome “Margarida”.

Com o nome escolhido, mais expectativas ainda surgiam quando chegou o momento de abrir o baú. Lá dentro, primeiro foi encontrado um bilhete da amiga palhaça dizendo que o que havia ali era algo que todos teriam a missão de cuidar com muito carinho, pois simbolizaria a presença dela entre as crianças e elas deveriam chamar pelo nome escolhido. Neste momento foi possível trabalhar a função da escrita quando permite que alguém envie-nos um bilhete.

Depois do bilhete foi tirado do baú uma palhaça (de tecido) com a roupa e maquiagem muito parecida com aquela palhaça que havia visitado a turma; todos entenderam então que aquela ali era a “Margarida”, e que eles deveriam dar carinho e atenção.

Ainda de dentro do baú foi tirado um grande alfabeto ilustrado com desenhos e palavras, o qual foi colocado na parede, em uma altura que as crianças puderam alcançar para ler e mexer conforme suas curiosidades. Neste momento foi enfatizada para a turma a importância que a amiga palhaça atribuía às letras, para a leitura e a escrita, pois com o alfabeto ela quis dizer a todos que precisavam saber as letras e gostar de ler.

Todas as práticas do projeto se apoiaram na imagem da palhaça e do baú surpresa, que fizeram parte da rotina da sala de aula, trazendo novidades que envolveram as crianças na realização de leituras e produção de escritas. As crianças levaram para suas casas e cuidaram da Margarida durante todos os dias da semana, com exceção de terça-feira, dia em que a palhaça ficava com a professora para planejar uma surpresa para o “Dia do Baú”, que era toda a quarta-feira.

Assim, durante o ano letivo de 2012 a palhaça e o “Baú Surpresa” simbolizaram a fantasia, a imaginação e o envolvimento infantil na leitura e escrita, a partir das vivências ao levar Margarida para casa e ao abrirem o Baú.

O que se pode ler?

Margarida sempre vestiu macacão com um grande bolso na frente, o qual foi utilizado nas diversas atividades que as crianças realizaram ao levarem a palhaça para suas casas. Durante os dois primeiros meses que visitou a casa dos alunos Margarida trazia no bolso “coisas para ler” que recortava na casa de seus amigos.

Utilizando-se da imaginação, a protagonista era Margarida, “ela” encontrava na casa das crianças essas leituras e, sabendo da possibilidade de ler, ela recortava e colocava em seu bolso. Na verdade, foram rótulos, encartes, receitas, bulas, livros, orações e demais escritas que as próprias crianças achavam interessantes e colocam no bolso da palhaça.

Chegando à sala de aula, as “coisas para ler” que estavam no bolso da palhaça eram retiradas e expostas para a turma. Neste momento era realizado um reconhecimento de todas as letras presentes nas palavras, uma tentativa de leitura com a ajuda da professora e a percepção sobre o tipo/ gênero textual em questão.

Aquela criança que havia levado a Margarida na sua casa tinha o compromisso de colocar as leituras trazidas dentro do “Nosso alfabeto”, um painel em que cada letra tem um bolso, onde eram guardadas as escritas. Assim, as crianças tinham a possibilidades de reconhecer as letras nas suas diversas formas, de fazer as leituras de forma autônoma com a mediação do professor, bem como de refletir o gênero textual e a sua utilização na sociedade.

Outras leituras que encantam:

Num momento posterior, quando as crianças já estavam mais avançadas no reconhecimento das letras nas suas diversas forma como cursiva, caixa alta e imprensa, uma vez que tinham trabalhado com as leituras trazidas de casa, o bolso da Margarida foi utilizado para levar mini livros pra casa.

Esses livros continham histórias que falam sobre animais, esportes e outras temáticas. Em casa, os pais ou as próprias crianças faziam a leitura dos livros, e ao chegar na sala de aula os alunos contavam as histórias para os demais colegas. Estas atividades foram realizadas durante um mês, permitindo o trabalho com a sequência cronológica dos fatos ocorridos na história; o desenvolvimento da oralidade; bem como a interpretação das histórias quando a professora fazia algumas perguntas para entender melhor os fatos que a criança estava contando.

Escritas interessantes e legais:

Todos os dias ao chegar na sala de aula o colega que havia levado a Margarida para sua casa narrava os acontecimentos, como por exemplo, as brincadeiras que havia feito com a Margarida, o que haviam comido, lugares que tinham ido, onde haviam dormido, etc. Para que todos pudessem lembrar das atividades realizadas com a Margarida, a turma juntamente

com a professora resolveu fazer um diário, onde os alunos contavam os acontecimentos do dia que passaram com a Margarida.

Assim, deste momento em diante o bolso da palhaça foi utilizado para carregar o diário onde foram registradas algumas coisas que ela “aprontava” na casa das crianças; inicialmente algumas escritas eram feitas pelos pais ou irmãos, outras já eram feitas pelas próprias crianças. Com o passar dos dias pôde-se perceber no diário que apenas as crianças escreviam, algumas com a ajuda de alguém, outras de forma autônoma.

O diário permitiu trabalhar a função da escrita para a memorização e recordação de acontecimentos, também a sequência dos fatos, a fluência na leitura dos alunos, visto que com o passar do tempo muitos começaram a realizar a leitura do diário sozinhos. Percebeu-se até algumas crianças que começaram a escrever seu próprio diário.

Surpresas do Baú:

Concomitante as etapas já descritas, que giravam em torno da palhaça e do seu bolso, também foram realizadas atividades centradas no “baú surpresa”, que foram as principais atividades do projeto durante o ano letivo.

Nas terças-feiras a Margarida não ia visitar um colega, ela precisava ficar na escola pois neste dia a palhaça que um dia saiu de dentro do baú, colocava uma surpresa para as crianças lá dentro. Margarida, com uma ajudinha da professora, organizava o Baú Surpresa que era aberto toda a quarta-feira, dia em que as crianças aguardavam ansiosas: “o que será que Margarida colocou no baú hoje?” Era a curiosidade e a expectativa das quartas-feiras.

E lá de dentro saíam histórias, personagens, leituras, livros interessantes, atividades lúdicas, etc. Por diversas vezes a turma abriu o baú e, juntamente com a professora embarcavam em um mundo de imaginação, leituras e escritas.

Após a leitura e realização da atividade do baú sempre acontecia a produções de palavras, frases ou textos relacionados às leituras, como também atividades das diversas áreas do conhecimento que partiam da leitura realizada. Assim, as crianças desenvolveram produções de diversos gêneros textuais, dependendo da surpresa que estava no baú.

A alfabetização prazerosa e significativa foi o foco principal das atividades do baú, indo também de acordo com o planejamento municipal dos conteúdos programáticos para o 1º ano, pois a partir das histórias e leituras do baú eram trabalhadas as letras.

Pesquisas bibliográficas:

Todas estas atividades são pensadas a partir de teorias sobre a alfabetização, o letramento, a ludicidade e a infância, pesquisas estas que foram realizadas pela professora da turma no decorrer dos planejamentos. É importante ressaltar também que este projeto manteve-se dentro das exigências éticas para a divulgação de dados, pois os pais assinaram um termo de autorização para o uso da imagem e depoimentos dos filhos para fins de divulgação do presente trabalho.

Cada etapa do trabalho partiu da realidade infantil atual, acreditando que não se pode mais pensar na aprendizagem da leitura e da escrita como uma função estritamente da escola, dos livros didáticos e da repetição e cópia. A criança faz parte do mundo letrado e nele faz suas representações e usos, inserindo-se nas práticas de leitura e escrita cotidianas. Livros, jornais, revistas, internet, televisão, computadores, placas, outdoors, rótulos e propagandas, entre outros meios, são aportes de leitura dos alfabetizando antes mesmo deles ingressarem na escola.

É imprescindível que todas estas leituras façam parte também do seu mundo escolar, para que a escola se beneficie dos saberes e das necessidades infantis sobre a escrita para a alfabetização. As crianças desejam ler histórias que as interessem e encantem; elas querem ler as coisas que estão disponíveis no seu mundo e possuem um olhar crítico e curioso sobre essas leituras.

Na sociedade da informação, o escrito se diversifica em sua forma e suporte, e cada vez mais nos comunicamos e nos comunicam coisas através de mensagens, palavras, textos, símbolos, anúncios e outras representações gráficas que, através de nossas interações, adquirem significados. Alguns autores têm falado de múltiplas escritas e alfabetizações (Street, 1995; Barton e Hamilton, 1998) e assinalaram novos desafios educacionais para atender à diversidade do atual contexto social e multicultural. (GALLART, 2004, p 41)

Infelizmente, percebe que muitas vezes a escola faz com que o aluno deixe se lado os saberes que já construiu sobre os usos da escrita e sobre a funcionalidade alfabética, para acompanhar unicamente um livro didático que o coloca a decorar e repetir traçados. Nestas práticas não há o entendimento sobre o letramento, e nem mesmo uma reflexão consciente da função fonética.

É necessário que, desde o início da alfabetização, a criança faça construções autônomas e reflexivas. Não se pode deixar de lado a reflexão fonológica na construção do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas é preciso entender que a cópia e memorização não

dão conta de fazer com que a criança entenda esse sistema, permitindo apenas que ela o reproduza. É o entendimento sobre o SEA, as tentativas de acerto, as produções autônomas e a mediação constante do professor que levam a criança a progredir em suas formas de pensar a escrita.

Segundo Cagliari (2009) ao aprenderem a escrever de forma mecânica, as crianças entendem que um texto é apenas um conjunto de frases, e assim acabam refletindo em suas produções a ideia que os textos são aqueles das cartilhas. O autor cita um exemplo de produção textual infantil:

O xale é de Xaxá.
O pato nada no lago.
O pato é belo.
Xaxá é a vovó.

Problematizando a produção de textos como este, o trabalho realizado colocou o sentido e o significado como elementos chaves para a construção infantil. Durante as ações do projeto foi utilizado o ensino de textos reais, interessantes e com sentido, entendendo que, mais do que um aglomerado de palavras ortograficamente corretas, um texto é a comunicação de algo, é uma informação a ser repassada, é uma lista, uma receita de bolo, uma propaganda, uma história em quadrinhos, um conto bem interessante, etc.

Este projeto demonstrou a responsabilidade com uma alfabetização prazerosa e significativa diante da ampliação do ensino fundamental. É inaceitável que as crianças de apenas seis anos de idade sejam submetidas a práticas escolares de cópia e reprodução durante todo o primeiro ano letivo. Dessa forma, as ações do projeto permitiram que ingressando no ensino fundamental as crianças cultivassem o prazer na escrita e na leitura, pois conforme os autores a seguir:

O trabalho pedagógico dos professores que atuam com o primeiro ano – centralizado unicamente na antecipação da alfabetização, submetendo as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita via treino de letras, sílabas e palavras caracterizadas pela falta de sentido textual-, pode causar prejuízos para o desenvolvimento dos educandos. (Daros e Daros Jr., 2012, p 72).

Ao refletir sobre a infância e as mudanças no sistema de ensino brasileiro, muitos autores preocupam-se com a criança em relação à forma como o ensino tradicional acontece, pois muitas crianças de seis anos ainda estão sendo submetidas a atividades que não estão relacionadas às habilidades que possuem e devem desenvolver. Para Marega e Sforzi (2011, p 144), da forma como ocorre, “a inclusão da criança no ensino obrigatório a colocaria

precocemente em situações formais rotineiras de ensino (o estudo), retirando o tempo e espaço que ela teria para ser criança (a brincadeira)”.

As atividades deste projeto compreenderam a infância pelo olhar da criança, fazendo da escola e das aprendizagens motivos de alegria e não de cansaço. Para tanto, a alfabetização foi entendida neste trabalho como aponta a pesquisadora Eliane Peres (2012, p 64): “É preciso entender a alfabetização na sua amplitude, ou seja, na sua dimensão social e cultural e desenvolver uma proposta de trabalho pautada, por um lado, no letramento, mas que, por outro lado, não perca de vista a especificidade da alfabetização”.

A partir de leituras do cotidiano e presentes na vida da criança aconteceu o letramento, entendido como o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, foi aliando processo de letramento à alfabetização que as crianças descobriram não só as palavras, mas seus usos, funções, significados e formas de aplicá-las e entendê-las no seu cotidiano.

Para Daros e Daros Jr (2012) é importante que as práticas pedagógicas atendam as necessidades das crianças. Segundo estes autores “ Isso é possível se não for subestimada a capacidade de as crianças aprenderem da forma pela qual se relacionam melhor com o mundo em cada idade (...)” (Daros e Daros Jr, 2012, p 75).

Abordando a ludicidade este projeto permitiu que o brincar fosse um aliado do ler e escrever, por meio da literatura infantil, jogos simbólicos e construções infantis autônomas.

Muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na educação da infância e mesmo no ensino fundamental, especialmente no que concerne à aquisição da escrita, carece de uma base científica e, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nessas práticas e buscar, com base nesses novos conhecimentos, maneiras de atualizar a forma como trabalhamos. (MELLO, 2009, p 21)

Assim, foi a partir das necessidades de mudança que todas as práticas pedagógicas deste projeto foram pensadas e elaboradas, embasando-se em teorias científicas que buscam entender e refletir práticas coerentes para a infância e a escola atual.

O que as crianças precisam ler? Quais as necessidades de escrita que elas têm? O que a aprendizagem da leitura e da escrita proporcionará à vida infantil? Para os adultos é fácil dizer que a escola levará a criança a “ser alguém na vida”, proporcionará um futuro melhor a ela e permitirá um espaço no mercado de trabalho, um melhor emprego ou uma vaga na faculdade. Partindo disso a escola molda regras para ensinar a ler e a escrever da forma mais eficaz e rápida possível: cobrir linhas e linhas em cima das letras que precisam aprender,

repetir muitas vezes as sílabas e decorar até aprender pequenas frases como estas: “a baba do boi é boa”, “o Ivo viu a uva”, “a mula mói limão”, etc.

Questiona-se: quem provou a baba do boi? Que sentido tudo isso tem para a criança? Para que servirá no seu cotidiano? A criança vai assim perdendo suas vontades, curiosidades e seu prazer de aprender, pois no lugar disto ela precisa decorar, memorizar, repetir e copiar palavras, frases e textos sem significado. Saindo do espaço escolar, para que esta criança utilizará os infinitos “ba, be, bi, bo, bu” que copiou e repetiu? Percebe-se que:

O desejo de conhecer vai dando lugar à obediência rígida de regras; o colorido da curiosidade infantil vai perdendo sua cor, tornando-se um espaço branco, preto ou verde, refletindo as cores da sala e do quadro negro; o entusiasmo inicial perde-se ao longo dos anos escolares e a criança passa a freqüentar a escola porque está instituído que se trata de uma obrigação. Inicia-se assim o processo de distanciamento progressivo entre aprendizagem, desejo e felicidade (ANTUNES, 2007, p.83).

Por que a escola afasta progressivamente o aprender e o brincar? Por que a alfabetização deve ser algo distante do mundo infantil e dos interesses das crianças? Por que não realizar uma conversa entre infância e alfabetização? Este projeto justifica-se, também, pela necessidade de uma aprendizagem mais significativa, que leve a criança ao entendimento das funções e usos das leituras e escritas desde o início do processo de aprendizagem. Nesse sentido, organizam-se atividades para a alfabetização em que as crianças possam dar um significado para o que lêem e escrevem, possibilitando que elas construam palavras, frases e textos com sentido.

Também as formas de avaliação foram repensadas neste projeto, pois sabe-se que na fase da alfabetização, utilizar-se de diferentes estratégias na avaliação das crianças é fundamental diante dos diferentes níveis de leitura e escrita demonstrados em uma turma. Neste trabalho, a avaliação foi realizada de forma contínua e permanente, buscando perceber os conhecimentos e as hipóteses de escrita desenvolvidas pelos alunos, planejando as atividades sempre de acordo com o que a turma ainda precisava desenvolver.

Hoffmann (1993, p. 117) enfatiza que “A dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções”. Nesta perspectiva, avaliaram-se as construções cognitivas das crianças ao mesmo tempo em que as atividades do projeto estavam sendo avaliadas, sempre em busca de uma qualificação das atividades propostas.

As atividades do projeto foram bem recebidas pelas crianças, pais e direção da escola, sendo possível perceber um envolvimento crescente de todos com o mundo infantil, preservando e cultivando o processo de imaginação, fantasias e respeito à infância.

Aos poucos foi possível inserir todos os elementos necessários para atingir os objetivos do projeto no que se refere à alfabetização das crianças. Foi possível trabalhar atividades adequadas para cada meta proposta anteriormente. Percebeu-se assim, a eficácia de trabalhos que são desenvolvidos sob uma base de planejamento pautado em estudos bibliográficos e reconhecimento da realidade infantil.

O desenvolvimento deste projeto permitiu o envolvimento dos alunos, pais e professora em práticas de alfabetização prazerosas e significativas para as crianças, que tiveram espaço para vivenciar seus desejos infantis de brincar, imaginar, ler e escrever. Este espaço foi proporcionado principalmente pela figura da “Palhaça” e do “Baú”, permitindo uma maior motivação no ambiente escolar.

Percebeu-se que o desenvolvimento da expressão oral, corporal e simbólica, bem como o espaço para a curiosidade infantil, envolveram as crianças nas atividades escolares não como uma obrigação instituída socialmente, mas como um prazer, uma conquista em que as crianças se colocam como protagonistas das aprendizagens.

A autonomia na escrita, a motivação pela leitura e o encantamento pela escola foram resultados importantes, e certamente marcaram o início da vida escolar destes alunos, que demonstraram isso a partir do entendimento com o mundo letrado e do gosto pelos livros e demais suportes de escrita, o que pode ser percebido nos anexos de atividades em que eles encontram-se lendo e produzindo diferentes gêneros textuais.

O conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade permitiu um avanço na leitura, escrita e na interpretação dos textos e histórias trabalhados. Pode-se perceber este envolvimento no olhar de cada criança ao deparar-se com aportes diversos de leituras, sejam as placas, cartazes, jornais, cartas, livros ou outros.

O mágico bolso da Margarida permitiu uma aproximação dos pais nas atividades do projeto, pois em suas casas as crianças também estavam inseridas neste mundo de imaginação, leitura e escrita. Também o apoio e o envolvimento crescentes da escola permitiram o melhor desenvolvimento deste projeto, com atividades gratificantes e possibilitadoras de muitas aprendizagens.

As atividades propostas e o olhar que este projeto teve para o mundo infantil permitiram responder à problemática anteriormente elaborada sobre os desejos infantis em relação a escola, a leitura e a escrita.

Todas as atividades de alfabetização que encantam a criança e as envolvem em prática prazerosas e significativas permitem uma aprendizagem mais espontânea e real, não pautada simplesmente no ato de memorização e reprodução, mas sim em práticas de construção, entendimento, criatividade e autonomia. Assim foram as atividades do projeto, que mostram resultados interessantes na leitura e escrita de crianças que se envolvem nas práticas sociais do mundo letrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. Relatos Autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In.: Educação/ Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria. Continuação de: **Revista do Centro de Educação**. Dossiê: Alfabetização e Letramento, Santa Maria, v. 32 – n. 01, p. 81-96, 2007.

ARROYO, Miguel. Entrevista de Livia Perozim. Prova dos Nove. **Revista Educação**, Ed. 101, 08/09/2005.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O Mundinho**. São Paulo: DCL, 3 ed. 2008.

_____. **Um mundinho de paz**. . São Paulo: DCL, 2005.

BELINK, Tatiana. **O Grande Rabanete**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, be, bi, bo, bu**. SP: Scipione, 2009.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In. TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. (org). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. POA: Artmed, 2004.

MAREGA, A.M.P., SFORNI, M.M.S.F. A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar? **Revista contrapontos**, v.11, n. 2, p 143 a 151, 2011.

MELLO, A. S. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vigotisky. In.: FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores associados, 2009.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escola para a alfabetização das crianças de seis anos. In.: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. [et all]. **A infância no ensino fundamental de nove anos**. POA: Penso, 2012.

PINTO, Ziraldo Alves. Pelegrino e Petrônio. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In. FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**. 2ed. Campinas, SP: Autores associado, 2005.

DAROS, Thuinie de Medeiro Vilella; DAROS JR, A. O ensino da linguagem escrita das crianças de cinco anos na reorganização do ensino fundamental. In.: **Revista de Educação**. PUC-Campinas. v17, n 1, jan 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

O BENEFÍCIO DO USO DO RPG NA SALA DE AULA

Eliana Crispim França Luquetti

João Victor Maciel dos Santos Fiuza

Andreia Silva de Assis

Resumo

Este artigo tem como objetivo evidenciar em pesquisas já desenvolvidas sobre o uso do RPG, sigla para Role Playing Game, um jogo de interação e interpretação como material de apoio pedagógico na sala de aula. Verificamos que alguns jogos denotam diversas qualidades como: interação, disciplina, criatividade e imaginação, que são cruciais para o desenvolvimento escolar. Além disso, visamos elucidar algumas falácias preconceituosas contra o jogo RPG, desmistificando seu uso e salientando a importância de novas estratégias de ensino e aprendizagem na escola, a fim de dinamizar as práticas docentes, tornando as aulas mais interessantes e produtivas.

Palavras chave: RPG, educação, jogos, sala de aula e escola.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo evidenciar em algumas pesquisas já realizadas sobre o uso do RPG como: *A narração interativa no ensino de história; RPG como ferramenta de ensino da literatura; A dramatização do ensino e a influencia do jogo de RPG vampiro: a máscara na formação de identidades* que motivaram a referente pesquisa. Segundo o PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais, *dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida*. Isso denota a importância de atividades de interação e dramatização já nos anos iniciais do ensino, pois auxilia na construção da percepção de mundo do indivíduo, sensibilizando-o para os eventos a sua volta. Levando isso em consideração, podemos constatar como todo um comprometimento do professor com esse tipo de atividade pode levá-lo a resultados satisfatórios dentro da sala de aula, tendo em vista a importância da interação e da narração na construção do aprendizado. O lúdico é fundamental na construção psicológica e, sobretudo cognitiva do aluno. Segundo Vygotsky (apud Silva e Cunha, 2004, p. 130) todas as funções para o desenvolvimento da criança se apresentam primeiro no nível social e depois no nível individual. *“Sendo assim, o lúdico é, pois, um possibilitador de interação social e de construção do próprio conhecimento”*.

Assim verificamos que alguns jogos denotam diversas qualidades como: interação, disciplina, criatividade e imaginação, que são cruciais para o desenvolvimento escolar. E no caso do RPG, um jogo que promove a interação e interpretação de situações diversas, similares à vida em sociedade, que pode ser utilizado como material de apoio pedagógico no contexto escolar. Além disso, visamos discutir alguns posicionamentos controversos e preconceituosos em relação ao jogo de RPG, procurando desmistificar seu uso e vislumbrando a importância de novas estratégias de ensino e aprendizagem na escola, a fim de dinamizar as práticas docentes, tornando as aulas mais interessantes e produtivas.

Esse estudo encontra-se dividido em sete partes, a saber: um breve histórico, que visa descrever a origem do jogo; Afinal, o que é RPG? Retoma o que foi dito na primeira parte deste artigo, explicando seu funcionamento; O jogo de RPG no Brasil, que narra à chegada do jogo no nosso país e os meios pelos quais isso se sucedeu;

Desmistificando algumas afirmações sobre o RPG, que busca elucidar e desmentir algumas afirmações injustificadas do jogo; A utilização do RPG na sala de aula, o cerne deste artigo e onde concentra toda a justificativa do mesmo; O que podemos entender de práticas pedagógicas e considerações finais.

1. Um breve histórico

Na década de 70, precisamente na segunda metade da mesma, um grupo de amigos criara um jogo irreverente e divertido, baseado nos jogos de tabuleiro. Esse jogo consistia em interpretar diversos personagens em diversas aventuras. Cada jogador interpretaria um único personagem, acompanhando assim os outros jogadores nas diversas sagas narradas pelo “mestre”, o nome que se aplica ao jogador que fica incumbido das regras e da aplicação das mesmas, bem como de detalhar toda e qualquer situação que envolve o mundo em que se encontram os personagens.

Trata-se de um jogo criativo, que estimula essa capacidade cada vez mais necessária hoje em dia, e infelizmente, cada vez mais rara: a falta de interesse dos alunos pela escola e pelas matérias apresentadas, sob justificava das constantes “mesmices” e “chatices” que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Sejam os francos, há a necessidade de se criar um novo método de ensino, que incentive o aprendizado e o saber de maneira criativa e dinâmica, que leve o aluno a entender e aprender o conhecimento que lhe é passado sem ter de recorrer invariavelmente para o uso do livro e de compilações complexas, os quais pouco ou nada contribuem para a vida pós-escola. Isso acaba por findar o sonho de muitos jovens de ingressar no ensino superior, uma vez que os critérios de avaliação para aceitação nessas instituições buscam justamente indivíduos dinâmicos e que possuam capacidade de análise dinâmica, participativa e coerente, tudo que o sistema de ensino tem tido uma sucessão de fracassos ao tentar passar para as crianças e jovens em sua maioria. Por que então não inovar? Tentando dar uma resposta a essa pergunta, esse artigo se justifica por mostrar uma nova forma de ensino e avaliação através desse jogo irreverente e criativo, na qual se incentiva cooperação, dinamismo, o respeito e, sobretudo a criatividade, a despeito de toda a má fama injustificada e preconceituosa que o RPG sofre.

2. Afinal, o que é RPG?

Com base em material extraído do site “RPG educacional” e do livro “Vampiro: Idade das Trevas”, RPG é uma sigla para “role playing game”, o que quer dizer jogo de interpretação com dados. Apesar de usar tal apetrecho conforme seu nome indica o RPG não é um jogo de azar, uma vez que não há apostas de nenhuma natureza: os dados são uma espécie de mediação, usufruto do mestre e do jogador, dependendo do sistema de jogo adotado, a fim de averiguar se o seu personagem interpretado é capaz de realizar uma dada façanha. O RPG fora baseado em jogos de tabuleiro, denominados “wargames”, como batalha naval, monopoly e o famoso “war”, todos os jogos de tabuleiro, estratégicos e renomados entre meninos e meninas com faixa etária de 11 anos em diante.

Nos anos 70, esses jogos deram origem a um jogo de tabuleiro, onde os jogadores obedeciam a certas regras para travar combates em diversos cenários, que iam desde a 2ª guerra mundial até ao espaço sideral (em alta na época devido à corrida aero espacial) utilizando miniaturas, fidedignamente aos jogos que os inspiraram. Há ainda certa hipótese, segundo o site “RPG educativo” que afirma que o RPG na verdade seja uma alusão ao livro “Little Wars” de H.G Wells, publicado em 1913. Wells publicou esse livro como sendo uma somatória de regras de combates personalizados usando miniaturas para exemplificar estratégias de combate.

Em 1971, Gary Gigax, um grande admirador das obras de J. R. R. Tolkien, o célebre criador de “O senhor dos anéis” e de toda a sua mitologia, criara um sistema de jogo no qual cada miniatura representaria apenas um único personagem. Esse sistema contava ainda com personagens como magos, dragões, duendes e trolls, típicos da mitologia escandinava. O novo sistema revolucionara o jogo que um dia viria a ser chamado RPG, em virtude do fato de que agora, havia a possibilidade de criar campanhas mais complexas, envolvendo histórias que iam além de guerras entre exércitos, com menos personagens e enredos mais ricos, além de cenários mais detalhados. O jogo de miniaturas Chainmail fora responsável por esse pioneirismo.

Não demorou muito para que Chainmail fizesse sucesso entre os jogadores, e Gary passou a se comunicar com outros jogadores que tinham idéias similares a sua de criar um cenário com miniaturas de personagens individuais, bem como cenários ainda mais pitorescos. Em correspondência com esses jogadores, em especial para o norte

americano Dave Arneson, surgira à oportunidade de criar um sistema novo de jogo, à parte dos jogos de tabuleiro. Assim, em janeiro de 1974, nascera o primeiro role playing game denominado “Dungeons and dragons” (masmorras e dragões, numa tradução literal). O sucesso do jogo fora estrondoso e um desenho animado baseado no mesmo fora criado. Aqui no Brasil, essa animação fora reproduzida sob o nome de “Caverna do dragão”.

3. O jogo de RPG no Brasil

Segundo o site “RPG educacional”, o RPG chegou ao Brasil em parte devido à animação “Caverna do Dragão”, mas o maior responsável pela sua propagação foram estudantes que fizeram intercâmbio nos Estados Unidos e trouxeram o jogo para escolas e universidades daqui. Entre os Rpgistas, chamamos essas pessoas de “geração Xerox”, pois todo o material que traziam para o jogo era por meio de fotocópias e impressões de livros originais em inglês, pois ainda não havia publicações nacionais do ramo.

Foi apenas no início dos anos 90, que surgiram as primeiras publicações de RPG de origens nacionais e traduções de materiais estrangeiros foram publicados: vale à pena ressaltar, por exemplo, “Tagmar” e “O desafio dos bandeirantes”, como sendo as publicações de RPG nacionais mais famosas. O último inclusive possui toda uma trama ambientada no Brasil e centrada na história de nosso país, onde os jogadores interpretam bandeirantes em busca de fama e fortuna no interior do país nos séculos XVI e XVII.

Hoje, em pleno século XXI, o RPG é sem dúvida, um dos maiores e melhores hobbies de muitos jovens brasileiros, tendo diversas ambientações e publicações à disposição de jogadores, nacionais ou não.

4. Desmistificando algumas afirmações sobre o RPG

Há algumas afirmações feitas sobre o jogo de forma equivocada e também preconceituosa. Com base em informações extraídas do site “RPG educacional”, explicaremos algumas concepções errôneas acerca do assunto. Primeiro, o RPG não é um jogo que se joga no vídeo game ou computador, embora aja consoles e materiais próprios para jogar aventuras com esses apetrechos: o RPG teve sua origem na correspondência e nos tabuleiros de mesa, uma vez que eram poucos os jogadores interessados. Curiosamente, com o advento da internet, esse formato de RPG por

correspondência fora substituído por um formato similar, que ocorre por interação e troca de emails: os jogadores dizem através de correio eletrônico o que farão em determinadas situações e o mestre lhes repassa o veredito. Note que esse formato de jogo dispensa o uso de dados.

Segundo: uma modalidade de RPG conhecida como “live action”, nada tem a ver com práticas de magia negra e sacrifícios humanos como muito faz alarde a desinformada e manipuladora mídia nacional: o live action é um formato de jogo que ocorre em lugares onde possa haver grande fluxo de pessoas, pois ao contrário dos jogos de mesa, geralmente participam de 20 a 100 pessoas. O mestre abdica a rolagem de dados, usando sua fluência no jogo apenas como árbitro definitivo de alguma ação e orientando os jogadores quando necessário. Em outras palavras, o live action está tanto para um ritual macabro quanto um teatro amador, longe das falácias concebidas pela opinião pública mal informada sobre o assunto.

O RPG nada tem a ver com os chamados “card games”, como YU GI OH ou Magic: The Gathering. Tal concepção deve-se ao fato de que esses jogos criam diversas ambientações e mundos que servem como pano de fundo para todo o universo onde o jogo se baseia típico de jogos de RPG. Entretanto, o card game é um jogo em que há o objetivo de derrotar o adversário, em uma temática competitiva. O RPG não visa derrota nem competição, mas justamente o contrário: é crucial aos jogadores interatividade e cooperação, a fim de se concluir a trama de forma que todos saiam ganhando e possam ter propiciado o máximo de diversão para todos.

Comumente o RPG é associado à violência e a crimes hediondos. Como dito anteriormente, tais comentários perniciosos são reforçados por uma mídia sensacionalista e mal informada: o RPG não é violento e, embora haja uma parcela ínfima de pessoas alienadas que joguem e acreditam fielmente estarem vivendo uma realidade que não existe, o RPG é uma interação sadia, que não há nenhum tipo de contato físico brusco e agressivo. As pessoas que participam de uma sessão de jogo de RPG estão fazendo como qualquer outro grupo de amigos, que se associam com prol alguma interação social. Diferentemente de grupos de torcidas organizadas que causam centenas senão milhares de brigas e incidentes violentos e nem por isso esses grupos são proibido.

5. A utilização do jogo de RPG na sala de aula

Em seu livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, a autora Magda Soares afirma “... *que a escola brasileira é fundamentalmente uma escola para o povo*”. Entretanto a escola como instituição no Brasil em pleno século XXI passa por uma grave crise: a evasão escolar, o descaso das autoridades, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho minam o sistema público de ensino. Ainda segundo a autora: “... *essa escola para o povo é extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo (...) o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovados pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem ocorrido igualmente a democratização da escola.*” (2004, págs. 6 – 10)

A escola está desacreditada e há uma necessidade urgente de criar novas formas para trazer o aluno de volta à escola e resgatar o gosto dos mesmos pelo estudo. Falando assim parece uma aventura de RPG, onde a missão é dada para os jogadores, que aqui no caso seriam os professores e a recompensa é o sucesso de nossos alunos na escola, nos seus futuros empregos e na vida. Isso, para os verdadeiros educadores, não tem preço.

Em busca de uma forma de ensino mais eficiente e criativa, professores de várias áreas do ensino e, de diversas licenciaturas criaram o site “RPG educacional”. Dos profissionais docentes responsáveis pelo site ressaltamos o artigo do Professor Leandro Villela de Azevedo, doutorando em história social pela USP e, usuário bem sucedido há pelo menos seis anos do método de narração interativa nas escolas em que leciona. A narração interativa é um método bastante criativo e dinâmico de trabalhar a história do mundo com os alunos, fazendo-os passar pelas situações históricas, não como meras testemunhas, mas participando de todo um cenário montado no qual os alunos vivenciam a época estudada: pode ser sobre a Roma Antiga, a França de Napoleão Bonaparte ou a Revolução Russa. Nessas interações, as crianças interpretam personagens que participam da história, como jogadores de RPG fazem ao interpretar personagens em dadas aventuras fictícias: o professor é o mestre, controlando o cenário e ordem dos fatos, tratando de mostrar aos alunos uma visão do mundo como era na época proposta pela aula, da forma mais fidedigna possível.

Evidentemente, os alunos são livres para fazerem determinadas ações, mas o professor ressalta as consequências por determinadas ações. Em seu artigo, Leandro

afirma que ao usar esse sistema em uma aula sobre a Roma Antiga e os métodos de punição para criminosos, como por exemplo, a crucificação, os alunos faziam o possível para salvar os prisioneiros do terrível destino, em especial quando o assunto arremetia a “Paixão de Cristo”. Em seu artigo, o professor Leandro afirma que *“os alunos fazem de tudo para salvar o prisioneiro da crucificação, mesmo eu ressaltando que, um centurião romano naquela época não teria nenhum remorso ao fazer isso, pois ele devia obediência ao César, seu imperador e a Roma e, ao fazer isso, ele estaria se condenando a compartilhar do mesmo destino que o condenado.”*

A narração interativa, ainda segundo o artigo é como uma aula de laboratório de história, uma vez que para essa matéria, não há de fato um laboratório para análise e compreensão empírica do que foi estudado, como ocorre com a química, a física, a biologia e a matemática. Mesmo as matérias de línguas, como o inglês e o português, possuem oficinas e laboratórios próprios para aperfeiçoamento do ensino das mesmas em escolas e universidades.

Outro uso bem sucedido do RPG em escolas é defendido pelo professor Marcelo Pelissoli. Em seu artigo “A dramatização no ensino”, ressalta o benefício do uso da dramatização como ferramenta de linguagem no ensino dos alunos, mostrando-lhes em situações diversificadas onde podem aplicar na integra o conteúdo que lhes foi passado.

O RPG é também citado como uma ótima ferramenta para o ensino de literatura nas escolas. Segundo Adriane Veras e Cristiano B. dos Santos, em seu artigo “RPG como ferramenta de ensino de literatura”, afirmam que *“O professor ideal sabe estimular a imaginação de seus alunos, ativando o processo de criação, seja científico ou artístico. Apresenta a matéria não através de uma didática árida, mas dentro de um conjunto vivo, pulsante, rico em realização. Neste ponto, a fantasia surge como importante auxiliar”*.

Fica mais que evidente que, o uso e a prática desse jogo, devidamente adequado e ministrado pelo professor em sua sala de aula, cria uma atmosfera de ensino bem mais rentável e produtiva, auxiliando o aluno a criar um discernimento mais imaginativo e analítico do conteúdo a ser ministrado. A escola necessita urgentemente de uma nova linguagem e precisa ser voltada para o aluno e não contra o aluno. Mais que nunca os educadores devem estar cientes de seu papel e, utilizarem soluções arrojadas e ousadas para lidar com problemas cada vez mais gritantes no sistema

educacional vigente, tais como evasão e fracasso escolar, falta de interesse e indisciplina.

Mesmo a preocupante violência nas escolas pode ser minimizada, se o RPG ou alguma prática similar fosse adotado nas escolas. A regra implícita de não haver contato físico entre as partidas e a obediência a uma conjuntura de regras em um dado universo leva o indivíduo a refletir mais antes de agir e a respeitar o que lhe foi determinado por alguém que detenha alguma autoridade. Em seu artigo *“A influência do jogo de RPG Vampiro: a máscara na formação de identidades”*, o autor Fabiano da Silva Silveira ressalta a ideia de cooperação que existe dentro desse jogo, o que vem faltando bastante nos jovens, senão na sociedade como um todo no nosso cotidiano. O autor diz: *“Destaco, também, que o RPG não é um jogo competitivo. Os jogadores devem trabalhar juntos, como uma equipe, para cumprir o objetivo da aventura. O Mestre não joga contra os jogadores, sua função é a de servir como juiz do jogo, narrador, e até mesmo os sentidos dos jogadores, já que é o Mestre quem diz o que eles vêem, sentem e ouvem, além de interpretar todos os outros personagens que os jogadores encontram na aventura”*.

6. O que podemos entender sobre as práticas pedagógicas na escola

Na sociedade contemporânea em que vivemos, a oferta de informação é extremamente grande, isso graças à globalização que bate a nossa porta incessantemente. Crianças e adolescentes pertencem a essa geração globalizada sedentas por um mundo surpreendente e cheio de opções que chegam via internet a todo dia. Diante disso, podemos dizer que os métodos utilizados hoje em sala de aula não preparam os alunos para essa sociedade tecnológica e informacional. A escola se mantém fora desse círculo global sendo intocável aos avanços corriqueiros de uma sociedade cada vez mais “internetizadas”.

Uma boa parcela de professores hoje que estão em sala de aula não praticam as novas formas pedagógicas de ensino, pois acreditam que se aprenderam assim, é assim que funciona, e se funcionou com eles funcionará com qualquer um. Porém, a sociedade mudou, os alunos pertencem à outra geração e, portanto sua aprendizagem deve ser diferenciada. Esse conflito de gerações acaba por transformar as aulas cada vez menos atraentes para os alunos, sem mencionar que não preparam para essa nova realidade social tecnológica.

Entendemos que práticas pedagógicas são atividades e métodos diários adotados por professores para serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. São exatamente esses processos que não buscam somar a escola com a sociedade, pois os alunos já estão inseridos em um mundo repleto de tecnológicas, e na escola simplesmente não.

É urgente um repensar nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. Cunha e Silva (2004, p. 126) nos confirmam que *“A escola, como local onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados, renovados, tem um papel a exercer: cuidar para que o aprender seja uma conquista, nem sempre fácil, mas que poder ser prazerosa”*.

Nesse contexto, podemos dizer que a prática lúdica em sala de aula é um dos instrumentos que podem dar ao professor subsídios para tornar as aulas mais atrativas e desenvolver competências significativas. O uso de jogos como o RPG é uma boa alternativa, já que encontramos nele bases para o desenvolvimento de conteúdos de maneira mais concreta. Já no século XVIII Rousseau evidenciou que as experiências concretas ajudam o aluno a entender melhor a lição proposta. No final do século XIX e meados do XX, Dewey valorizou o uso de jogos, pois retrata o ambiente das crianças favorecendo o processo de ensino. Delval (apud Cunha e Silva, 2004, p. 129) confirma: *“O jogo possui uma enorme importância educativa [...]. Por meio do jogo a criança pode aprender uma grande quantidade de coisas, tanto na escola como fora dela, e o jogo não deve ser tratado como um uma atividade supérflua, nem deve ser estabelecida uma oposição entre trabalho escolar sério e jogo. Já que o jogo desempenha um papel tão necessário no desenvolvimento, a educação deve aproveitá-lo e tirar o máximo de vantagens do mesmo”*.

Assim, acreditamos que o jogo RPG é capaz de somar à atividade diária de ensino, a tecnologia, ao conteúdo concreto e ao prazer, tornando mais fácil a assimilação do conhecimento, conhecimento esse que terá raízes profundas e para a vida.

Considerações Finais:

A questão do lúdico em sala de aula deve ser tratada como “vida ou morte” para a educação escolar. É mais do que evidente que a educação passa por uma crise que não consegue ver seu fim. Educadores continuam a reproduzir conhecimentos há muito ultrapassado, talvez por falta de incentivos, talvez por acomodação. Nossos

jovens precisam de uma injeção diária de ânimo para assistir a mesmice de sempre, muitas vezes sem objetivos claros de aprendizagem. Está mais do que na hora de haver um despertar para a implantação novos métodos pedagógicos para dar vida à escola.

Poucos professores audaciosos e não-acomodados se atiraram aos “leões” e criaram novas formas de ensino, utilizando instrumentos do cotidiano discente para dar maior interatividade e sair da decoreba dos alunos. Cabe a nós, dentro dessa perspectiva buscar ativar direções e estímulos para continuarmos rumo ao reavivamento da escola.

Referências bibliográficas:

VERAS, Adriane; SANTOS, Cristiano B dos. **RPG como ferramenta de ensino da literatura.** 2006

PELISSIOLI, Marcelo. **A dramatização no ensino.** 2005

SILVEIRA, Fabiano da Silva. **A influência do jogo de RPG vampiro: a máscara na formação de identidades.** 2011

AZEVEDO, Leandro Villela de. **A narração interativa no ensino de história.** 2005

HARTSHORN, Jennifer. **Vampiro: a idade das trevas.** Devir, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** Ed. Ática, 2000.

RPG educacional: site: www.rpgeduc.com

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Ministério da Educação e do desporto, 1997.

SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da. (Org). **Políticas e Práticas docentes: Alternativas em Construção.** EDUFU, 2004.

O ATO DE LER NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV E DAVIDOV

Joelma Reis Correia
UFMA
joelmareis1970@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o ensino do ato de ler na escola apoiada na Teoria da Atividade de Leontiev (2001) e Davidov (1988). Para tanto, levanto algumas reflexões acerca do ensino do ato de ler e, em seguida, abordo sobre a teoria da Atividade com o objetivo de analisar duas propostas de atividades para ensinar a ler, desenvolvidas em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino em São Luís do Maranhão. Concluo que as atividades de leitura por não contemplarem a atribuição do sentido por parte do aluno, bem como objetivos claros, o desejo e a necessidade da criança, não podem ser consideradas como Atividade.

Palavras-chave: Leitura, Atividade, Linguagem escrita

Abstract

This paper aims to discuss the teaching of the reading on school supported in Leontiev's Activity Theory (2001). Therefore, I raise some thoughts about the teaching of the reading act on school and then, I situate Activity Theory with the aim of examine two proposals of activity for teaching the reading act, developed in a classroom of the second year of Elementary School on a public municipal school on the city of São Luís on Maranhão state. I conclude that the reading's activities for not consider the attribution of meaning by the student, and clear objectives, wishes and child's needs, can not be considered as activity.

Key-words: Reading, Activity, Written language

1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 1998 quando iniciei os estudos no Mestrado em Educação venho me interessando em investigar o ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização, mais especificamente com crianças na faixa etária dos sete anos de idade. A partir de então, como professora da disciplina alfabetização: teoria e prática¹, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, foi possível me aproximar das salas de aulas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, por meio de observações e pesquisas realizadas por mim e pelos (as) alunos (as) da referida disciplina.

Nesse contato mais próximo com o ambiente escolar, tenho observado que o ensinar a ler tem sido considerado pelas professoras alfabetizadoras como o grande desafio a ser superado durante o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, para elas, como algo frustrante, devido muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

De acordo com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler (Arena, 2007, 2009; Foucambert, 1998; Smith, 1999; Bajard, 2007), percebe-se que essa realidade tem sido comum em muitas outras localidades e que, apesar de todas as experiências divulgadas, originadas destas pesquisas e de muitos outros estudos, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos (as) alunos (as) terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Embora tenha clareza que são muitos os fatores que contribuem para a efetivação dessa problemática, o meu interesse se volta para o papel que a escola exerce na apropriação da leitura pelas crianças, mais especificamente, como o (a) professor (a) tem ensinado alunos (as) no início da escolaridade a ler. Como prática cultural, acredito que o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do outro (a), precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato que, conforme estudos sobre a história da leitura (MANGUEL, 1997), vão se modificando e se tornando mais complexas de acordo com as necessidades de cada sociedade.

Sendo assim, o (a) professor (a) ao mediar esse processo precisa conceber a leitura como uma produção humana, logo, culturalmente construída, cuja gênese e desenvolvimento se dá no meio social e cultural. Entretanto, através das atividades propostas às crianças em

1 A partir do ano de 2007, com a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão UFMA, esta Disciplina recebe uma nova nomenclatura: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização.

sala de aula para que elas aprendam a ler, tenho percebido o quanto tais atividades se afastam dessa concepção, pois apóiam-se

[...] predominantemente na produção da oralidade, como se essa ação constituísse, em sua essência, a leitura. Essa ação didática envolve deste modo heranças históricas, que por sua vez determinam a elaboração de conceitos sobre como se ensina a ler, em contradição com o que se espera que um bom leitor faça ao ler. (ARENA, 2009, p.4)

Ao ter acesso aos estudos de Leontiev (2001) e Davidov (1988) sobre a Teoria da Atividade, comecei a perceber o equívoco que a escola comete ao designar muitas propostas de leitura para crianças em início do processo de alfabetização como atividade. Assim, passei a sentir interesse em aprofundar sobre tal assunto, visto que ensinar a ler na escola é pensar em atividades que levem em consideração a busca do sentido pela criança, pois esse é o motivo que vai criar a necessidade do (a) aluno (a) querer aprender.

Desse modo, este artigo tem por objetivo discutir o ensino do ato de ler na escola, a partir da análise de uma situação de sala de aula e do registro de uma sequência de frases retiradas de um caderno de uma criança. A partir de então, analiso se o que é proposto pela professora desta sala às crianças se configura de fato como atividade, tendo como orientação a Teoria da Atividade de Leontiev (2001) e Davidov (1988).

2 O ENSINO DO ATO DE LER

É sabido entre nós, com apoio na teoria histórico cultural, que a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano, à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais. Usamos a linguagem, através da palavra, em todas as atividades humanas, por isso é possível afirmar que não podemos nos situar no mundo e no espaço fora da linguagem, já que esta garante a transmissão “da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.” (LEONTIEV, 1978, p.172).

Discutir o ensino-aprendizagem da língua escrita, mais especificamente da leitura, no início do Ensino Fundamental, é concebê-la como uma forma de linguagem de que as crianças precisam se apropriar, e, que, segundo Luria (2001), contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Tenho clareza de que crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que em nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça

de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p.105) aprofunda essa discussão quando afirma:

Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade lingüística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

Esse autor acrescenta ainda:

Uma cultura marcada pela escrita possui características tão peculiares, que mesmo os analfabetos se submetem às peculiaridades do seu funcionamento. A criança não alfabetizada já participa da cultura escrita quando obedece ao ritmo das atividades da mãe, comandada pela hora lida no relógio. O hábito de escrever na agenda o horário dos encontros, por exemplo, transforma as relações com os outros. (BAJARD, 2007, p.111)

Entretanto, apenas essa experiência com a escrita, propiciada pela sociedade letrada, não é suficiente para que cada ser humano tenha necessariamente conhecimentos específicos sobre a mesma. É preciso, portanto, que a criança não somente esteja exposta, mas faça uso constante. De acordo com Bajard (2007, p.105):

É imprescindível – desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita – convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

É nesse momento que enfatizo o papel intencional da educação no processo de ensinar e aprender a ler. Como bem aponta Libâneo (2004, p.6,7) “o elemento nuclear das escolas e do processo educativo é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente”

Assim, a criança, como membro de uma sociedade de cultura escrita, precisa ser introduzida nesse mundo da leitura, considerado novo ou mesmo “diferente” para ela por não possuir o domínio convencional. Isso implica que sejam criadas na escola oportunidades de experiências diversificadas com a leitura, ou seja, situações em que de fato a criança use a leitura para o fim verdadeiro para a qual foi criada.

Para que a criança possa usar a leitura com este objetivo, é preciso que, em primeiro lugar, o professor conceba que ler é

[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito. “Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
 - nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório)
 Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma perspectiva real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. (JOLIBERT, 1994, p.15)

Autores como Smith (1999, 2003), Foucambert (1998), Jolibert (1994, 2006), Arena (2008) indicam que o ato de ler é determinado pela atitude de fazer perguntas, de “questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real [...] numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Arena (2008, p. 136) complementa esse posicionamento ao afirmar que

O dado que alimenta o ato de ler é a ação intencional do leitor em elaborar perguntas, efêmeras e precárias, também em busca de respostas também efêmeras e provisórias, desde o início de seu processo de escolarização. Saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar suas respostas.

Nesse sentido, os autores citados são unânimes em afirmar ser responsabilidade do professor ensinar aos (as) alunos (as) a aprenderem a fazer perguntas ao texto, a buscarem seu significado, a partir do conhecimento que já possuem e em função dos vários indícios ou pistas que um texto lhes oferece.

Nesse processo de questionamento de um texto, Jolibert (1994) apresenta “sete níveis de indícios de leitura”² como forma de indicar as marcas, as pistas, a existência de indícios pertinentes para a construção do seu significado, considerados por ela como “[...] conceitos a serem construídos como tais tanto pela crianças como pelos adultos [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 142) e que norteiam o trabalho do professor nas atividades de leitura. De acordo com a autora, quando o (a) aluno (a) aprende a fazer uso desses níveis, não passará despercebido por ele (a) o tipo de texto que está lendo, de onde surge, a quem se destina, quem escreveu, por que e para que está lendo, etc.

Ensinar a ler a partir dessa perspectiva, se afasta consideravelmente de treinar o olho e a boca para enxergar a letra e a sílaba e, somente, depois a palavra e a frase e, muito tempo depois, os textos, bem como perguntas de compreensão feitas pelo (a) professor (a) a partir dos registros retirados de cartilhas, que nada dizem às crianças.

2 A noção de contexto: as pistas que apontam o contexto da situação (Como o texto chegou ao leitor? Em que momento?) e contexto textual (Origem do texto a ser lido); 2 Principais parâmetros da situação de comunicação: emissor; destinatário; meta e o que está em jogo; 3 Tipos de textos: os diferentes tipos de textos que circulam pela sociedade, cumprindo funções sociais diferentes, com características específicas. 4 Superestrutura de um texto: a organização espacial e lógica dos blocos de texto (“silhueta”); 5 Lingüística Textual: manifestações do funcionamento lingüístico no nível de totalidade do texto: as escolhas de enunciação (marcas de pessoas, do sistema dos tempos, referência a lugares); o uso de substitutos ; conectores; a pontuação do texto; 6 Lingüística da frase: funcionamento lingüístico no nível das frases – sintaxe; vocabulário; ortografia dita gramatical e o que pode ser aproveitado dela para o sentido; pontuação de frases e o seu significado; 7 Palavras e microestrutura que as constituem.

A organização do ensino e o próprio desconhecimento de muitos (as) professores (as) acerca da natureza da leitura, podem contribuir significativamente para o não aprendizado do ato de ler pelas crianças, embora esse aspecto nem sempre seja percebido por eles (as).

Sendo assim, o ensino do ato de ler, assim como da fala, precisa ser rico de significados para quem aprende, visto que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu significado interior” (VIGOTSKI, 2001, p.398). Vale ressaltar, que o significado da palavra no processo inicial do aprendizado do ato de ler somente pode ser gerado quando partilhado em comunicação permanente com outras pessoas, isto porque

o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1990, p.45)

Concebendo a linguagem a partir da perspectiva apontada, desde o ano de 1998 tenho voltado o meu olhar para investigar como o ato de ler vem sendo ensinado para crianças que estão em processo de alfabetização, mais especificamente aquelas que se encontram na faixa etária dos sete anos, cursando, portanto, o 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse processo de ensino, muitas são as atividades realizadas pelos (as) alunos (as), às vezes desenvolvidas em sala ou encaminhadas para casa. Entretanto, nem sempre tais atividades respondem as reais necessidades das crianças, ou seja, através delas o (a) aluno (a) não tem a possibilidade de vivenciar a leitura como interação e interlocução, não se configurando de fato como atividade; portanto, deixa de indicar para a criança “a intenção clara de que ler é ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana” (ARENA, 2009, p.5).

Como forma de aprofundar essa discussão, apresento, a seguir, duas propostas de atividades desenvolvidas em uma turma com crianças de sete anos na busca de analisar se elas podem ser concebidas como atividade. Para tanto, lanço mão da Teoria da Atividade em Leontiev (2001) e Davidov (1988).

3 A TEORIA DA ATIVIDADE E AS PROPOSTAS PARA ENSINAR A LER

Para Leontiev (2001), em cada período da vida da criança ela se relaciona com o seu entorno e consigo mesma de uma forma específica, atribuindo ao mundo, a realidade que a cerca um sentido próprio, logo, a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas

não se desenvolvem de uma só vez, mas cada idade tem sua função predominante. Sendo assim, de acordo com esse teórico, é na faixa etária dos sete anos que começa a se formar a atividade de estudo, a formação da consciência, do pensamento teórico e o desenvolvimento das capacidades (reflexão, análises, planejamento mental) e das necessidades e motivos de estudo.

Esse momento em especial, por ser o começo do ensino e da educação escolar, é considerado ímpar e essencial na vida de qualquer criança por causar uma grande mudança na sua vida, observado tanto em aspectos externos como internos. Para Davidov (1988), os aspectos externos estão estritamente relacionados à própria organização da vida do pequeno, ou seja, as novas obrigações e deveres que passa a ter quando começa a estudar, quando se senta para preparar as suas lições. A partir do momento que essa prática começa a fazer parte da vida da criança, ela passa a sentir-se

[...] talvez ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida ‘verdadeiramente real’ que a cerca, torna-se diferente. O ponto principal, finalmente, é que agora as relações íntimas da criança perdem seus contatos. São determinados agora pelas relações mais amplas. Por boas que sejam as ‘relações’ domésticas, íntimas, que a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. (LEONTIEV, 2001, p.61-62, grifos do autor)

Os aspectos internos são contemplados devido à prática cultural do estudo, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, dos conhecimentos historicamente acumulados obtidos pela aprendizagem das diversas áreas do saber, determinar o surgimento das principais neoformações psicológicas da criança de sete anos (LEONTIEV, 2001), além de definir o seu desenvolvimento psíquico, bem como a formação da sua personalidade. Por contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da criança nesta fase, no que se refere às mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da sua personalidade, a atividade de estudo é considerada a atividade principal.

Vale, ainda, ressaltar que a criança na faixa etária dos sete anos, de acordo com Vigotski (2006), vive um momento de transição, de virada, definida pelo autor como a crise dos sete anos. A criança não é mais considerada um pré-escolar e tampouco um escolar, entretanto, diferencia-se fundamentalmente daquela pela perda da espontaneidade infantil.

Desse modo, é preciso que o ensinar a ler para crianças nessa faixa etária leve em consideração todas as características apontadas: a capacidade de reflexão, análise,

planejamento mental, atribuição de sentido, intermediado pelo estudo, e pelas condições reais em que esse ensino se desenvolve.

Nessa perspectiva, o papel do (a) professor (a) é fundamental, pois, segundo Leontiev (2001), ele (a) tem a função de conduzir esse processo de desenvolvimento, o que implica primeiramente conhecer profundamente as suas forças motrizes com o fim de definir objetivos coerentes e organizar atividades que desafiem a criança para que estas possam se desenvolver. No caso específico do ensino da leitura levanto dois questionamentos: Como os (as) professores (as) têm planejado pedagogicamente esse ensino para crianças no início do período escolar? Aquilo que tem sido proposto às crianças para que aprendam a ler tem se configurado de fato como atividade?

Não é possível aprofundar essas questões sem trazer à tona um dos primeiros conceitos de atividade trazidos por Leontiev (2001, p.88, grifo nosso): “por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem a uma **necessidade especial** correspondente a ele”. Assim, a atividade não está relacionada a qualquer tipo de ação, mas para que possa satisfazer essa necessidade especial ela precisa ter sentido para a criança e, conseqüentemente, garantir a sua aprendizagem. E como saber de fato aquilo que faz sentido para a criança? Mello (1999, p.11) apresenta essa resposta ao afirmar:

A atividade que faz sentido é aquela que permite a criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como: a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o desenvolvimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós.

Dessa forma, a atividade possibilita àquele (a) que aprende a envolver-se intensamente naquilo que está fazendo, o que vai requerer do sujeito ter claro para si por que realiza a atividade e estar desejoso do seu trabalho. Este é um dos aspectos principais para que a criança se interesse no resultado que deverá alcançar ao final do processo.

Conforme mencionei acima, estar em contato com salas de aulas do 2º ano do Ensino Fundamental, tem me possibilitado vivenciar muitas situações em que as crianças são submetidas ao ensino do ato de ler, definidas pelos (as) professores (as) como atividade. Dentre as várias situações de ensino presenciadas, apresento uma observada no primeiro contato que tive em uma determinada turma de uma escola da rede pública municipal em São Luís do Maranhão. Nesse contato inicial, sem que mesmo perguntasse, a professora da sala foi me identificando rapidamente cada criança, bem como informando o seu nível de leitura: os que chegaram lendo, os que aprenderam a ler na escola, os que ainda não liam (a grande

maioria da sala), segundo seus critérios de avaliação e de concepção de leitura.

Após esse momento de identificação, solicitou que as crianças tirassem o caderno de Português para copiar uma atividade. Explicou-me que esta tarefa seria para realização de leitura e assim eu obteria informações sobre o seu domínio pelas crianças. Depois disso, começou a copiar, sem o auxílio de nenhum suporte, a lista de frases apresentadas abaixo, numerando-as:

- 1) O sol brilha no céu.
- 2) O macaco come banana.
- 3) Mamãe é um amor.
- 4) O sapato rasgou.
- 5) Vovó preparou o chá.
- 6) Eu fui à feira.
- 7) A sacola é florida.
- 8) Eu já sei ler.
- 9) Gosto de sorvete.
- 10) A caneta é azul.

À medida que a professora ia escrevendo com letra legível, de costas para as crianças, observei que uma aluna, sentada em uma das cadeiras da frente, e que já possuía o domínio da leitura, lia atentamente a atividade proposta pela professora e balbuciava: “Eu não entendi”, repetindo por várias vezes essa expressão. Como a professora estava copiando, me aproximei da criança e perguntei-lhe o que estava falando e ela novamente repetiu “Eu não entendi”. Indaguei sobre o que não estava entendendo, ela sorriu e, talvez, por ainda não se sentir segura com a minha presença, uma vez que era a primeira vez que me encontrava na sala, não respondeu. Cabe, ainda, comentar, que esta criança foi a primeira que terminou de copiar, não solicitando durante a realização da atividade, por nenhum momento, a ajuda da professora.

Nessas condições de ensino, percebi que a dificuldade de entendimento da criança não estava relacionada ao registro das palavras ou frases, mas a própria finalidade da tarefa apresentada pela professora. Esta, ao começar a escrever registrou o nome da escola, a data e o nome atividade e, logo abaixo, escreveu as frases, o que me leva a pensar que a criança talvez tenha sentido falta de um enunciado para explicação da tarefa ou, ainda, poderia está fazendo os seguintes questionamentos: “O que é para fazer?” “Por quê?”, “Para quê?”.

Essa criança por se diferenciar das demais, por já possuir o domínio da leitura, talvez se tornava mais exigente em relação ao que era oferecido pela sua professora para ler. Talvez sentisse necessidade de fazer uso da leitura como interação e interlocução, experienciando essa linguagem nas suas várias possibilidades, da mesma forma que acontece na sua vida diária.

Dando continuidade à realização da atividade, a professora, após terminar de escrever e esperar alguns minutos para que as crianças também concluíssem o trabalho, explicou como seria realizada a tarefa: entregou um pincel de quadro para a primeira criança da fila à direita e solicitou aos (as) alunos (as) que fossem passando o pincel de mão em mão ao som de uma música junina, cuja letra estava registrada numa folha de papel presa no quadro, trabalhada na aula anterior; em determinado momento da melodia, a professora parava a música, a criança que estivesse com o pincel neste momento deveria vir para frente do quadro e fazer a leitura de uma das frases, escolhida aleatoriamente pela professora.

As crianças que fizeram a leitura foram tanto aquelas que já o faziam convencionalmente (em número de seis, em uma classe formada de trinta e cinco crianças), como as que ainda não conseguiam fazê-lo. Para estas últimas a professora perguntava-lhes o nome das letras das palavras e para outras perguntava como fazia a junção de uma letra com a outra. Todas as crianças que iam à frente recebiam palmas e mesmo aquelas que não conseguiam pronunciar as palavras, ela dizia “Vamos, você consegue!”.

A partir da situação apresentada considero necessário analisar se de fato foi proposta uma atividade à criança. Para iniciar tal a análise, é preciso voltar ao objetivo da professora com a realização desta atividade: informar à pesquisadora, pela via da decodificação, os níveis de leitura das crianças, pois antes mesmo de começar a escrever ela não explica aos (as) alunos (as) sobre o que vai fazer e, nem mesmo, a sua finalidade, apenas solicita que tirem o caderno de português. Somente faz isso, após todos terminarem de escrever, o que deveria ser ao contrário; a finalidade da atividade deveria ficar clara às crianças antes que estas comessem a agir.

Se, conforme Leontiev (2001), a atividade deve responder a uma necessidade especial para aqueles que a realizam, se precisa ter um propósito reconhecido e fazer sentido para que de fato haja aprendizagem, as crianças da cena apresentada não puderam experienciá-la. Isto aconteceu porque a ênfase do ensino do ato de ler foi colocado “sobre a relação grafo-fônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico” (ARENA, 2009, p.2).

Além disso, a proposta apresentada pela professora foi realizada apenas para responder a uma necessidade externa e não com o intuito de que as crianças conhecessem, entendessem ou compreendessem algo, que respondesse a uma necessidade de conhecer do grupo. O proposto nem mesmo considerava a função social da leitura, ler para conhecer, saber, informar-se de algo, logo não pode ser caracterizada como atividade. Leontiev

aprofunda essa questão quando afirma: “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p.68).

Assim, fica claro, que toda atividade é dirigida a um objetivo, e deste objetivo deriva o motivo do sujeito para executá-la e quando este objetivo responde de forma direta ao motivo que leva a criança a agir, podemos perceber aí uma atividade em que a criança se encontra inteiramente mergulhada, exercitando suas funções psíquicas, aprendendo e se desenvolvendo. No caso observado, o motivo possível é fazer o que a professora mandou ou exibir que sabe, mas não ler para conhecer o assunto do texto. Logo, a ação humana tem sempre um objetivo e que precisa ser perseguido por aqueles (as) que a executam e, quando isso ocorre, ou seja, quando o motivo e o resultado coincidem, a atividade tem sentido para os sujeitos da ação e, assim,

Profundamente interessado no resultado, o sujeito está inteiramente na atividade, com todas as suas funções como a atenção, a memória, o pensamento, os órgãos dos sentidos... a linguagem... e exercitando essas funções desenvolve-se num processo que leva à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, a realização de uma tarefa sob a forma de uma atividade leva o sujeito a se apropriar das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa. (MELLO, 2003, p.33).

Para que determinada tarefa proposta em sala de aula pelo (a) professor (a) seja considerada de fato uma atividade, é preciso levar em consideração os seguintes aspectos: a necessidade, o motivo, o objetivo. Ao analisar cada um desses aspectos no processo, fica claro que, segundo Leontiev (2001), a necessidade é o elemento motor da atividade, está ligada a um motivo que, por sua vez condiciona a atividade; o motivo é aquilo para o qual atividade se orienta e, por fim, o objetivo que se projeta para a tarefa.

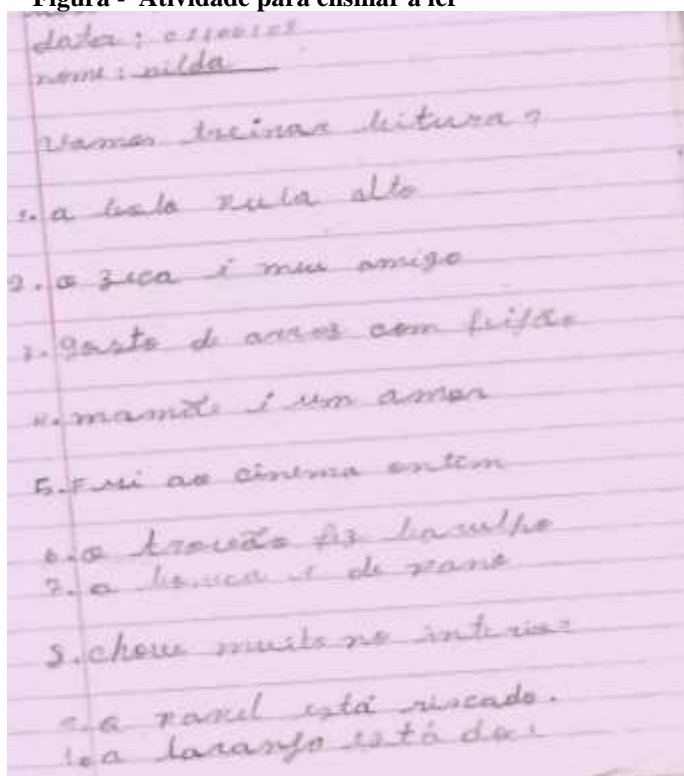
De acordo com Libâneo (2004), Davidov apresenta, ainda, o desejo como mais um elemento que deve ser considerado na estrutura da atividade, pois os desejos, bem como as necessidades “compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. [...] O termo *desejo* reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. [...]” (LIBÂNEO, 2004, p.13)

Voltando à situação de sala de aula apresentada, compreendo que nenhum desses aspectos foram observados no sentido de contemplar a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. A forma como a tarefa foi organizada e desenvolvida pela professora, tinha como única finalidade mostrar para alguém de fora como as crianças se encontravam em relação à leitura, segundo ela.

Isso se comprova nas próprias frases registradas para que as crianças lessem. Acredito que a escolha do que vai ser oferecido para que os alunos leiam torna-se essencial, pois este aspecto muito facilita para que se possa atribuir sentido aquilo que está diante dos olhos. Ao contrário, a professora apresentou uma série de frases aleatórias, curtas, sem nenhuma relação entre si e que, de certa forma, não comunicavam nada as crianças, porque o que estava em jogo era o aspecto técnico e, conforme afirma Foucambert (1998, p.110), de forma profunda: “Para uma criança pequena, aprender a ler está longe de ser uma questão técnica, mas sim o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar, mais abstrato, mais distanciado, mais teórico”

Na verdade, aprender a ler, assim como aprender a falar “significa construir enunciados, porque falamos por enunciados e não por orações isoladas [...]” (BAKHTIN, 2003, p.283). Lembro que a utilização de frases como as citadas para “ensinar” o ato de ler foi proposto em outros momentos, conforme demonstra a atividade abaixo retirada do caderno de uma determinada aluna:

Figura - Atividade para ensinar a ler



Fonte: Caderno de uma aluna da pesquisa empírica

Observando o registro da criança, percebe-se que a única diferença em relação ao registro comentado anteriormente é presença do título “Vamos treinar a leitura?”. Fica claro,

então, que a preocupação da professora era com a mecânica do ler, isso se justifica quando esta solicita às crianças, que ainda não dominavam essa linguagem, que fizessem a identificação das letras, das palavras, bem como a pronúncia da junção das letras, em vez de pedir que fizessem a leitura das frases e, ainda, com temas completamente alheios à cultura, ao uso da escrita, descolado de qualquer gênero do discurso.

Esses procedimentos foram percebidos em outros momentos, tanto no que se refere ao conteúdo proposto para ler, quanto ao modo de ler. Tal fato é preocupante, pois, conforme discuti anteriormente, a criança nessa faixa etária precisaria desenvolver capacidades necessárias como análise, reflexão, elaboração do desejo de expressão. De acordo com Davidov (1988, p.158), é nesse momento específico da vida da criança que ela

começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral... A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que as crianças realizem uma atividade adequada a cada atividade humana historicamente encarnada com elas. Esta atividade nas crianças é a atividade de estudo.

Percebo, então, que assimilação dessas formas mais desenvolvidas da consciência social, que se realiza através da atividade de estudo, vai depender em grande parte daqueles que estão orientando, mediando esse processo, visto que, assim como Leontiev (2001), acredito que o desenvolvimento da criança vai depender das suas reais condições de vida.

Se a atividade principal em cada estágio do desenvolvimento da criança é que vai desempenhar a função de principal forma de relacionamento desta com o mundo, posso indagar, se as condições de ensino apresentadas, através das propostas de leitura, têm possibilitado o desenvolvimento da atividade de estudo. Considero esse questionamento relevante, pois não consegui enxergar no processo apontado, possibilidades das crianças pensarem/apropriarem-se sobre a real importância da leitura para suas vidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar sobre o ensino e a aprendizagem do ler na escola, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pode ser visto como um tema que muito já se investigou e, talvez, não houvesse mais muita coisa a ser dito. Entretanto, estando com os pés na escola, percebo que o assunto ainda é causa de muita inquietação, especialmente dos (as) professores (as), devido o grande desafio que se coloca a eles (as) em fazer com que seus (as)

alunos (as) se apropriem dessa competência. Além disso, concordo com Arena (2007) quando afirma que o tema pode não ser novo, mas também não envelhece, pois é “recorrente, persistente, incômodo, porque atravessa a história” (ARENA, 2007, p.1).

Como comentei acima, bem como na introdução deste texto, por me fazer presente no espaço escolar, percebo que no intuito de fazer com que as crianças dominem o ato de ler muitas são as atividades elaboradas pelo (a) professor (a) para o desenvolvimento dessa aprendizagem, entretanto, nem sempre estas fazem com que o (a) aluno (a) aprenda a ler, mas ao contrário aprenda a articular fonemas, a pronunciar. De acordo com Arena (2009, p.8), saber ler, entre tantas conceituações:

Seria aprender a fazer perguntas e a procurar as suas respostas [...] A direção, creio, reside em criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas: essa corrente é a formadora do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais [...] A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e estas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar.

Acreditando nessa concepção e apoiada nos estudos sobre a Teoria da Atividade de Leontiev (2001), comecei a compreender que, na verdade, muito daquilo que o (a) professor (a) propõe como atividade em sala de aula não pode ser chamada de Atividade. Isso fica claro quando apresentei as duas propostas de leitura, estas careciam de objetivos e motivos claros que envolvessem e desafiassem as crianças para sua realização; que respondessem a sua necessidade e ao seu desejo.

Diante disso, considero importante e necessário que o (a) professor (a) tenha acesso a essa discussão, pois à medida que começa a refletir sobre o que de fato é Atividade passará também a repensar se o ensinar a ler corresponde aos verdadeiros interesses das crianças.

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: **Congresso de leitura do Brasil**, 16., 2007.

_____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Congreso Latino Americano de Compesion Lectora**, 1., 2008, Huancayo, Peru. Anis ... Universidade del Centro de Peru, 2008, v.1. p.129-136.

_____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Congresso de leitura do Brasil**, 17., 2009. O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso tranver o mundo. 30 Anos de Cole.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. V.33. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAVIDOV, Vasili. La actividade de estudio en la edadd escolar inicial. In: DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Progreso, 1988.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, v.1.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Ângela Xavier de Brio. São Paulo: Contexto, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: ícone, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, 2004. p. 5-24.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKII, I. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Trd. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, v.10, n.1, Marc.1999.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n.12, 2003, p.29-48.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. In: _____. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p.377-386.

A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR ALUNOS DA 3ª FASE DO I CICLO: UM ESTUDO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Joselita Maria Silva e Silva
UFMT/CUR
CAPES
joselita.silvaesilva@hotmail.com

Eixo Temático 2: Educação no Ensino Fundamental

Resumo

O projeto de pesquisa em andamento apresenta uma abordagem no ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Deparar com crianças com problemas de produção textual, durante a docência, motivou a investigação do fenômeno. Da mesma forma questões como um baixo desempenho em leitura e escrita e o motivo de a escola nem sempre dar conta de produzir leitores/escritores competentes, futuros cidadãos conscientes e críticos inseridos na sociedade. A dúvida de que se intensificássemos o trabalho com produção textual resultaria num melhor aprendizado surgiu, bem como a de qual procedimento efetivaria essa apropriação. O estudo de gêneros textuais embasados em vários teóricos e tendo como foco as sequências didáticas para a apropriação da escrita de textos por parte dos alunos, fundamentam a investigação. No ponto de vista de Bakhtin, os gêneros do discurso classificam-se em primários e secundários. Os primeiros presentificam-se nos diálogos orais, nas conversas do cotidiano familiar, nos círculos de amizade ou nos enunciados sociopolíticos, enquanto que os segundos são de âmbito literário. Nós, falantes da língua, somos capazes de escolher o gênero mais adequado para nos comunicarmos da maneira mais acertada, de acordo com as circunstâncias. É este saber selecionar, que impede que sejamos indiscretos em ocasiões que requeiram maior austeridade ou em ambientes que exijam uma posição respeitosa de nossa parte. Sequências didáticas, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly, é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática que gira em torno de um gênero textual oral ou escrito. Assim, a pesquisa objetiva analisar a contribuição das sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais. O método para a investigação será por meio das avaliações das produções, após cada intervenção com sequência didática, numa turma de alunos da 3ª fase do I ciclo de uma escola pública. Pretende-se, assim, que os alunos desta fase escolar tornem-se sujeitos capazes de se expressarem por meio da escrita, produzindo textos coerentes e coesos.

Palavras-chave: Gênero textual. Sequência didática. Produção textual.

Abstract

The ongoing research project presents an approach to teaching text genres through didactic sequences. Across children with problems of textual production, during the teaching, motivated the investigation of the phenomenon. Similarly issues such as a poor performance in reading and writing and the reason for the school is not always give an account of producing competent readers/writers, future citizens aware and critics inserted in society. Doubt that if to intensify work with textual production would result in a better learning emerged, as well as the contributions procedure which this appropriation. The study of textual genres based on various theoretical and focused the didactic sequences for the appropriation of the text written on the part of students, research based. In the standpoint of Bakhtin, genres

of discourse are classified into primary and secondary. The first line with smedslund in oral dialogues in everyday conversations, in family or friendship circles in socio-political statements, while the latter are literary scope. We, speakers of the language, we are able to choose the most appropriate genre to communicate the right way, according to the circumstances. Is this know select, which prevents us from indiscreet on occasions that require greater austerity or in environments that require a respectful position on our part. Didactic sequences, Dolz, Noverraz and Schneuwly, is a set of school activities organized, systematic way that revolves around an oral or written text. Thus, the research aims to analyze the contribution of didactic sequences for the teaching of text genres. The research method is through reviews of productions, after each intervention with didactic sequence, a class of students from the third stage of the first cycle of a public school. It is intended that the students of this school phase become subject able to express themselves through writing, producing coherent and cohesive text.

Key-words: Textual Genre. Didactic sequence. Textual production.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar um projeto de pesquisa, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis – Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE).

Como já atuei com turmas da 3ª fase do I Ciclo, notei que alguns alunos, embora alfabetizados, sentem dificuldades em produzir textos. Por vezes, escrevem histórias que não contêm sequência lógica de ideias ou mesmo unidade temática.

Sabemos que as crianças dão asas à imaginação em momentos de solidão ou em rodas de conversas com amigos, familiares e até mesmo na escola. Na modalidade oral a criança, geralmente, demonstra possuir grande criatividade e habilidade ao elaborar histórias ou dar continuidade às que o professor inicia.

Contudo, algumas indagações me motivaram a investigar o fenômeno da produção textual: Porque temos, até os dias atuais, um persistente fracasso escolar materializado pelo baixo desempenho em escrita de nossas crianças? Por quais razões a escola nem sempre tem dado conta de produzir escritores competentes para atuarem em uma complexa sociedade letrada como a nossa? As crianças dominariam melhor a escrita se o trabalho com produção textual na sala de aula fosse intensificado? Como isso poderia ser realizado?

Para responder essas questões e outras correlatas é que me proponho a realizar esta investigação, na busca em fazer avançar os conhecimentos relativos ao ensinar/aprender a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre os gêneros do discurso e as sequências didáticas

Na visão de Mikhail Bakhtin (2011, p. 261), o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos e esses mostram as condições e objetivos de cada campo por meio da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e especialmente, por sua construção composicional, o que significa dizer que as práticas sócio-comunicativas determinam o enunciado. Isso equivale a afirmar, numa perspectiva bakhtiniana, que a linguagem é constituída na interação verbal de sujeitos com o fenômeno social.

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p.262).

O enunciado tem estilo individual pelo fato de refletir a individualidade de quem escreve ou fala. “Porém essa individualidade não aparece nos gêneros do discurso como documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Para o teórico, a diversidade de gêneros do discurso é infinita, pois também a atividade humana é multiforme. Ele cita os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Os primários são determinados tipos de diálogo oral, que se presentificam nas conversas “de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.”, enquanto que os secundários são os literários, os publicísticos e os científicos (p. 268). Os gêneros primários podem integrar os secundários, na medida em que surgem nos romances literários, como a carta privada ou a reprodução de um diálogo do cotidiano. Podemos afirmar, assim, que os gêneros discursivos primários e secundários, na perspectiva bakhtiniana, equivalem aos gêneros textuais literários e não literários que abordamos para o ensino da língua escrita em nossas escolas.

Bakhtin (p. 268) faz uma analogia dos enunciados e gêneros discursivos com correias de transmissão, que fazem ligação entre as histórias da linguagem e da sociedade. Ele estudou a linguagem como um discurso inserido em situações de interação social entre indivíduos com objetivo comunicacional.

[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Portanto, é no enunciado que a língua nacional se materializa individualmente e cada situação de comunicação, seja ela cotidiana, oficial, científica, técnica ou publicística, determina a função e o gênero discursivo a ser empregado. Desta forma, o estilo é um elemento integrante do gênero utilizado e, segundo Bakhtin, “Onde há estilo há gênero.” (2011, p. 268) e cada falante da língua seleciona o estilo com o qual se expressará.

Schneuwly (2004, p. 27) cita o pensamento de Bakhtin com relação aos gêneros, que se esses não existissem, se não os dominássemos ou tivéssemos de criá-los no processo da fala, a comunicação seria impossível. E mais adiante (p. 95), Dolz et al questionam sobre uma maneira de ensinar a expressão oral e escrita.

Tradicionalmente, um dos pontos primordiais para o ensino da produção textual na escola é o trabalho com os tipos de textos (narrativos, dissertativos, descritivos, argumentativos, informativos). Atualmente, propõe-se o trabalho com os gêneros textuais, literários ou não literários, tais como receita, carta, convite, bilhete, anúncio, contos de fadas, contos de aventuras, poemas, dentre outros.

De acordo com Marcuschi (2010, p.32),

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. [...] os gêneros textuais operam, em certos contextos como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. [...] são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

Portanto, podemos afirmar que os gêneros textuais embasam nossos discursos, sejam eles orais ou escritos. Daí a importância do ensino da escrita por meio deles, como nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ainda citando Marcuschi (2010, p. 36), alguns gêneros discursivos nos chegam de forma oral, como as notícias, que apesar de escritas, são veiculadas oralmente pelo rádio e pela televisão, ocorrendo o mesmo com as orações e jaculatórias que proferimos.

Percebemos, então, que certos gêneros textuais, mesmo escritos, podem ser orais. Essa complexidade precisa ser explicada ao aluno, bem como esclarecer, na perspectiva de

Marcuschi (2010, p.37), que normas sociais são impostas a alguns gêneros, ou seja, não devemos contar piadas em lugares inadequados, o que significa dizer que tanto a produção quanto o uso do gênero devem estar adequados a ele.

Quanto a essa adequação do discurso, Koch & Elias (2010, p.54) asseveram que construímos durante nossa existência uma competência metagenérica, que se relaciona ao uso, caracterização e conhecimento dos gêneros textuais.

É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar.

O trabalho com sequências didáticas oportuniza a aproximação da criança com textos que, devido à sua extensão, normalmente, por decisão própria, ela não leria como é o caso dos livros de literatura. Estes, devidamente adequados às idades dos alunos, podem ser lidos um capítulo por semana e a leitura deve ser estrategicamente interrompida a fim de aguçar-lhes a curiosidade, ingrediente imprescindível para a aprendizagem.

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97),

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Mas, o ensino por meio das sequências didáticas facilitaria a aprendizagem da produção textual? A prática do professor, orientado pelas sequências didáticas, possibilitaria as crianças serem mais autônomas e críticas como produtoras de textos?

Ao estabelecermos comunicação com alguém, fazemo-lo de diversas maneiras. Se escrevermos uma carta para algum amigo, esta escrita não será do mesmo modo que escrevemos um bilhete ou uma carta para reclamarmos nossos direitos. Nas situações de oralidade, nos expressamos de formas diferentes se nos reportamos a familiares ou numa apresentação de um seminário.

Assim, alguns gêneros textuais conhecidos pelos discentes, os literários como os contos de fadas, os contos fantásticos, ou narrativas de aventuras e os não literários como receitas, cartas, bilhetes, dentre outros, facilitam a comunicação. Portanto, as sequências didáticas, ainda na perspectiva de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), possibilitam aos alunos a prática de uma linguagem ainda não completamente dominada por eles ao abordar um gênero não conhecido.

O trabalho com sequências didáticas possui uma base representada por um esquema, no qual a apresentação da situação descreve a atividade de expressão oral ou escrita que corresponderá à primeira produção. É nessa fase inicial que o professor poderá avaliar as capacidades que o aluno já possui e planejar os exercícios que venham possibilitar que este domine o gênero em questão.

A seguir, vêm os módulos, que são várias atividades que viabilizarão o domínio do gênero. Nesta etapa as dificuldades dos alunos, detectadas na primeira produção, permitirão ao docente um estudo do gênero de maneira sistemática e aprofundada. Desta forma,

O movimento geral da sequência didática vai [...] do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103).

Após os módulos, temos, então, a produção final, que possibilita o educando por em prática o que aprendeu nos módulos e, juntamente com o professor, avaliem os progressos da aprendizagem. A partir dessa produção é feita a avaliação somativa, realizada por meio das listas do que foi constatado e trabalhado em sala de aula. Essa avaliação deverá ocorrer ao final de cada gênero estudado e poderá ser efetivada por meio da “lista de constatações construídas durante a sequência, [...] o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula [...]” (DOLZ et al. 2004, p. 107).

Durante a produção de textos, existe a possibilidade de surgirem problemas que deverão ser resolvidos em cada sequência didática e, de acordo com a psicologia da linguagem (DOLZ et al. 2004, p. 104), existem quatro níveis na produção textual. O primeiro deles é a representação da situação de comunicação, na qual o estudante deve ter em mente a imagem do seu destinatário, a quem ele deseja convencer ou informar, deixando clara a sua posição como escritor deste texto, se está representando uma turma da sala de aula, ou como cidadão. O nível seguinte é a elaboração dos conteúdos, quando o aluno deve conhecer as

técnicas para criar conteúdos, que diferenciam a cada gênero. Esses conteúdos podem ser técnicas de criatividade, busca de informações relacionadas a outras disciplinas, anotações ou discussões. No planejamento do texto, o discente estrutura sua produção de acordo com seus objetivos ou seu destinatário e, por fim a realização do texto, na qual o aluno deve escolher a linguagem que fique melhor adequada ao seu texto.

Ainda nas perspectivas de Dolz et al (p.105), as atividades e exercícios podem variar em três categorias. As atividades de observação e de análise de textos ocorrem por meio da comparação de vários textos de um mesmo gênero ou não. As tarefas simplificadas de produção de textos são, como o nome diz, tarefas que possibilitam ao aluno desvencilhar-se de certos problemas com a linguagem, permitindo-lhe reorganizar e revisar seus textos e a elaboração de uma linguagem comum, que fará com que o discente possa falar dos próprios textos ou de outrem, comentá-los ou melhorá-los.

Com a prática dos módulos, os estudantes deverão apropriar-se de uma linguagem técnica, de construção de conhecimento sobre o gênero. Em relação a isso, Dolz et al (p. 106) refletem:

Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

O ensino de gêneros pelo processo modular das sequências didáticas pode ser variado, uma vez que não há homogeneidade entre os aprendizes. Essa diferenciação pedagógica entre os discentes não caracteriza um problema, mas um enriquecimento para o aprendizado, pois haverá um esforço para a adaptação. Em virtude disso, as sequências didáticas apresentam uma variedade de atividades que podem ser selecionadas, adaptadas e transformadas para suprir as necessidades dos alunos.

Avaliada a primeira produção dos alunos, a sequência didática poderá ser adaptada à turma, a um grupo, ou a apenas alguns alunos. Para tanto, é preciso que se analise a produção com base nos objetivos da sequência e características do gênero em questão e selecionar as atividades que darão continuidade à sequência. Caso o procedimento não surta o efeito desejado, serão necessárias intervenções diferenciadas.

Ensinar produção textual tem como objetivo formar escritores competentes, capazes de escrever com coerência e coesão e que atinjam seu propósito de comunicação. Ao redigir

um texto, o aluno que já se apropriou das técnicas de produção sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, efetivando-se, assim, sua intenção comunicativa.

Refletindo, pois, sobre minha prática em sala de aula, bem como a de outros colegas sobre o ensino da produção textual nesta fase escolar dessas crianças, é que surgiu a dúvida sobre o que estamos ensinando aos nossos alunos sobre a escrita. Entendemos que a prática de ensino da escrita desenvolvida pelo professor, juntamente com outras ferramentas/objetos de aprendizagem, poderão tornar os educandos bons escritores. A afirmação nos inquieta, no sentido de estarmos fazendo o que é correto ou o que nos é imposto no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto é que se justifica desenvolver uma pesquisa que tematize a importância do ensino da produção textual para crianças desta fase escolar.

Problema da pesquisa

Acreditando no potencial das sequências didáticas e visualizando os problemas enfrentados pelos discentes no processo de aquisição da escrita, o problema da pesquisa pode ser assim enunciado: como o ensino de produção textual baseado em sequências didáticas influencia na apropriação dos gêneros textuais por alunos de 3ª fase do I Ciclo de uma escola pública.

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a contribuição das sequências didáticas para a aprendizagem de gêneros textuais por alunos da 3ª fase do I ciclo de uma escola pública.

Objetivos específicos:

- compreender a importância das sequências didáticas, como instrumento pedagógico, para a apropriação dos gêneros textuais pelos alunos;
- propor ao professor, em sessões de planejamento, sequências didáticas relacionadas a determinados gêneros, a serem aplicados por ele;
- avaliar o avanço obtido durante o processo de ensino por meio das sequências didáticas, nas produções textuais dos alunos.

Metodologia

Pretende-se desenvolver uma pesquisa de base qualitativa, na qual, segundo a perspectiva de Lüdke e André (1986), o pesquisador preocupa-se tanto com o produto da pesquisa como com o processo observado. Interessa-lhe a interpretação dos fenômenos e os fatos observados. Wolcott (1975, In: ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 14) chama a atenção

para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

Para a coleta de dados utilizarei a observação participativa, que proporcionará maior clareza sobre o objeto investigado. Terá como sujeitos de investigação os alunos de duas turmas da 3ª fase do I ciclo de uma escola pública do município de Rondonópolis. Este será o principal método da investigação, o qual possibilita um contato mais estreito da pesquisadora com o fenômeno investigado. Com relação a este tipo de observação, André & Lüdke (1986, p. 29) asseveram que

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

A pesquisa define-se como explicativa, pois na visão de Sampiere, Collado e Lucio (2006, p. 107) “Os estudos explicativos [...] estão destinados a responder as causas dos acontecimentos, fatos, fenômenos físicos ou sociais”. Assim, verificar como os alunos se apropriam da escrita de textos caracteriza-se um estudo explicativo.

Os instrumentos de coletas de dados serão os textos produzidos pelas crianças embasados nas sequências didáticas. Os gêneros textuais a serem trabalhados, dentre os literários será a fábula e os não literários, o anúncio, conforme acordo com os professores destas duas turmas. Esses gêneros serão apresentados semanal e gradualmente aos alunos. Estas etapas poderão ser aplicadas nessa sequência: investigar o conhecimento prévio dos alunos; apresentação da proposta; contato inicial dos sujeitos da pesquisa com o gênero

textual estudado; estudo detalhado dos elementos do gênero; produção coletiva e produção individual.

Dentro desta metodologia, proponho atividades que contemplem a tipologia textual acima citada com foco nos gêneros discursivos primários e secundários, mantendo uma sequência didática, que aprofundará o estudo em cada gênero escolhido. Serão apresentados aos alunos textos de acordo com o tema da aula, para que eles se familiarizem com o gênero a ser estudado e, por tratar-se de uma pesquisa de intervenção, proponho também, que as referidas atividades sejam elaboradas juntamente com os professores das turmas. Tais exercícios serão aplicados pela professora e observados por mim. E, com a condução dos trabalhos, verificar no que já avançaram e o que precisa ser feito para que haja um efetivo aprendizado. Os instrumentos de coleta de dados serão os textos produzidos pelos alunos durante a investigação com o trabalho com as sequências didáticas, que serão avaliados e analisados ao final da pesquisa.

Dentre os teóricos que contribuirão para a investigação citarei alguns como: Rojo, Dolz & Schneuwly, Kleiman, Koch & Elias, Jolibert, Leal & Brandão, Gribel, Bakhtin, Marcushi e demais autores que abordem o ensino da produção textual.

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, os dados ainda não foram coletados, estando ainda na fase da observação do que os alunos conhecem sobre produção textual de uma forma mais ampla.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. & Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2001.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

_____. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Contexto.

LEAL, Telma Ferraz & BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. In BRASIL. Ministério da Educação. CEEL.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

A ORALIDADE NA PROPOSTA CURRICULAR DE CAMARAGIBE: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?

Júlia Teixeira Souza
Mestranda em Educação –UFPE-PE-Brasil
julia_souzat@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

RESUMO

Analisamos a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe - PE, na qual investigamos as orientações sobre o ensino da oralidade disponibilizadas e quais as opiniões de docentes da rede. Realizamos análise do documento e entrevista com oito professoras. Os resultados apontam que o documento traz orientações para o ensino da oralidade, as docentes concordam com as orientações dadas, mas têm dificuldades para realizar atividades com esse eixo e, possuem pouco domínio teórico sobre o tema.

Palavras-chave: currículo, oralidade, ensino.

ABSTRACT

Analyzed the Curricular Proposal of the Municipal Camaragibe - PE, in which we investigated the guidelines for the teaching of oral available and what the opinions of teachers network. We performed analysis of the document and interviews with eight teachers. The results indicate that the document provides guidance for the teaching of speaking, the teachers agree with the guidelines given, but have difficulty performing activities with this axis, and have little knowledge about the theoretical issue.

Keywords: curriculum, speaking, teaching.

INTRODUÇÃO

Muitos autores, como Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2005); Leal, Brandão e Lima (2010) e Magalhães (2007) defendem a necessidade do ensino da oralidade no Ensino Fundamental. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa,

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (PCN, 1998, p. 38)

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino da oralidade faz parte do que se espera na educação básica. A escola deve favorecer o ensino desse eixo, promovendo situações no ambiente escolar, nas quais os alunos desenvolvam a oralidade através de argumentação e, aprendam a utilizar a língua de forma adequada em situações comunicativas diversas. No entanto, como afirma Magalhães (2007),

Ainda existe hodiernamente (acreditamos que com frequência) uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita. Dessa forma, o trabalho que desprivilegia a oralidade acaba por ser preconceituoso, além de desqualificar a cultura oral que o aluno traz de seu meio, principalmente o público da rede oficial brasileira que, em sua maioria, utiliza a linguagem particular de seu ambiente. (p.12)

De fato, ao nos depararmos com a realidade escolar nos anos iniciais, notamos uma precariedade no ensino da oralidade. Magalhães (2007) assevera que é possível notar que, na escola, as dificuldades em realizar atividades que contemplem a oralidade são muito intensas, apesar dos grandes avanços nos estudos da língua falada nas últimas décadas: “Algumas vezes, o professor conhece tais avanços, mas, provavelmente, não os apropriou de forma consistente, não sendo, pois, incorporados à prática escolar.” (MAGALHÃES, 2007, p. 13)

A esse respeito, Magalhães (2007) acrescenta que as alterações almejadas no ensino da língua portuguesa têm crescido nas últimas décadas, porém, o ensino da linguagem oral não é muito frequente na sala de aula, e mesmo diante das contribuições acadêmicas por meio de pesquisas sobre o desenvolvimento da fala e sobre a língua, os professores não têm clareza sobre como conduzir tal ensino.

Esse fenômeno pode ser decorrência de que, apesar de haver muitos estudos sobre a fala, há poucas pesquisas sobre seu ensino, tal como foi constatado no levantamento feito nos

Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Verificamos nesses documentos, que na última década, dentre 174 artigos, foram publicadas apenas oito pesquisas sobre este eixo de ensino. Nos Anais do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), constatamos que dos 389 artigos publicados nas seis últimas edições, apenas oito pesquisas eram direcionadas ou tinham alguma relação com o eixo da oralidade. Desse modo, pode-se afirmar que os professores têm poucas orientações da comunidade científica acerca de como tratar o ensino da oralidade.

Em decorrência da falta de definições claras sobre tal eixo de ensino, resolvemos analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe - PE, a fim de investigar quais orientações sobre o ensino da oralidade são disponibilizadas no documento e investigar as opiniões de professoras dessa rede sobre o que é proposto neste documento. Para melhor aprofundamento do debate, iniciaremos nossa exposição com uma breve discussão sobre o currículo e sua relação com a prática docente.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Concepções sobre currículo e relações com prática docente

A concepção de currículo sofreu várias modificações ao longo da história. A ideia de currículo, de acordo com Hamilton (2005, apud SAVIANI, 1998) surgiu no Calvinismo. Nesse contexto, o currículo era visto como uma unidade, ordem ou sequência dos elementos de um curso. Inicialmente, o termo surgiu para representar um todo ou uma seleção de conteúdos que deveriam ser seguidos anualmente por cada estudante.

Assim, Saviani (1998, p.34) afirma que,

A noção de currículo, desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar, liga-se às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino.

Moreira e Candau (2007) afirmam que o currículo deve ser compreendido como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (p.18). Podemos esperar desses documentos que sejam consideradas, de um ponto de vista mais crítico, as expressões, experiências e vivências dos alunos, e não somente a

distribuição de saberes como ponto de partida para a escolha dos conteúdos que serão ensinados.

Portanto, no ato de elaborar o currículo, especialmente de Língua Portuguesa, é necessário eleger seu conteúdo de forma que se assegure aos alunos uma união entre as experiências sociais e o conhecimento, viabilizando a aquisição dos conhecimentos pelos alunos e a utilização destes nas suas vivências extra-escolares.

1.2.O currículo de Língua Portuguesa e o ensino da oralidade

Segundo Marinho (1998), o currículo de Língua Portuguesa sofreu diversas mudanças no que diz respeito às formas de ensino e aprendizagem. Soares (1996) também comenta que a partir da década de 50 aconteceram mudanças no perfil das propostas curriculares, mediante as intensas transformações sociais, como, por exemplo, a abertura de escolas para as classes populares do país.

De acordo com a autora, priorizava-se o ensino da gramática neste período, em decorrência de concepções que se consolidaram desde o século XVI até o século XIX. Só a partir do século XVIII, conforme Soares (1996), o texto passou a ser um instrumento de estudo da comunicação oral e escrita. Porém, os textos serviam apenas para instrumentos de estudo de recursos gramaticais e poéticos, sistematizando e legitimando a expressão da linguística. Portanto, mesmo utilizando os textos, a gramática foi por muito tempo um conteúdo ressaltado no ensino de língua portuguesa.

Com o tempo, notou-se uma ineficiência do ensino da gramática e, a partir daí, a linguagem oral e a linguagem escrita passaram a construir espaço no ensino de Língua Portuguesa, por conseguinte, nos livros didáticos. Desta forma, a partir da década de 70, passou a ser realizada uma busca pelo ensino sistemático que considerasse os processos de aquisição da língua. Com a ruptura desses paradigmas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental advertiram sobre a necessidade das práticas de fala, leitura e escritas nas escolas, pois a língua deveria ser vista como um instrumento de interação social. A proposta deste documento era a reflexão não apenas de como estava estruturada a língua, mas também, de como se dava os processos comunicativos, por meio de situações que desenvolvam essas habilidades.

Dessa forma, a intenção de ensino passa a ser um alargamento das probabilidades de uso da língua, ou seja, admite que as capacidades que serão criadas estarão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Em relação ao eixo da oralidade, que é foco dessa pesquisa, é proposto nos PCNs que os alunos aprendam a produzir e compreender os textos orais de diferentes gêneros, para atender a diversas finalidades. Outras dimensões de ensino são destacadas, como: a reflexão sobre suas escritas; objetivos referentes a variações linguísticas, com a finalidade de levar os alunos a conhecerem e refletirem sobre a diversidade da língua falada e a perceberem a importância dessas diferenças dentro da sociedade.

1.3. Prática docente de ensino da Oralidade

O professor precisa se comprometer com o estudo e a pesquisa, deve também se posicionar bem a frente dos múltiplos temas sociais, pois sem esse comprometimento se torna difícil propiciar aos alunos uma apreensão maior do mundo que vive. Assim, é imprescindível, para compreender o currículo, ter um profundo conhecimento da prática docente.

Leal, Brandão e Lima (2011) asseguram que autores como Correa (2001) e Signorini (2001) há bastante tempo já sinalizam a necessidade de valorização da oralidade no contexto escolar, essas autoras evidenciam que a fala está presente em diferentes campos sociais e adquire, nesses campos, um papel crucial nas interações humanas, com maior frequência, até mesmo, que a escrita. Mesmo assim, na escola, não tem recebido muita atenção dos profissionais. Não há, via de regra, reconhecimento de que esta instituição tenha como um de seus objetivos ajudar os alunos a expandir suas habilidades de uso da fala.

Leal, Brandão e Nascimento (2010), em uma pesquisa que analisou a prática de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas do Recife, investigaram os modos como essas professoras orientavam seus trabalhos no eixo da oralidade. Foram observadas 75 aulas (15 de cada professora).

Os resultados encontrados apontaram que as professoras se preocupavam com o ensino da oralidade na escola, entretanto os gêneros discursivos produzidos pelos alunos nestas aulas foram continuamente a conversa informal e a discussão. Desta forma, os alunos não eram estimulados a desenvolverem capacidades argumentativas que são importantes em outras situações públicas e formais, além disso, não acontecia uma reflexão sobre os gêneros

orais na prática das cinco professoras. Sendo assim, não era estimulado nos alunos o desenvolvimento de capacidades argumentativas que são necessárias em outras situações públicas e formais, os resultados mostraram também, que não ocorria uma reflexão sobre os gêneros orais na prática das cinco professoras.

As autoras perceberam que as docentes, mesmo não tendo recebido em suas formações, tanto inicial como continuada, orientações para o ensino da oralidade, realizavam em sala de aula situações de tratamento da argumentação oral. Todavia, a prática era espontaneísta, ou seja, as atividades eram realizadas de maneira intuitiva e sem um planejamento sobre quais habilidades orais deveriam ser ensinadas e nem o modo como deveria ocorrer. A partir desses resultados, notamos que para as professoras investigadas, existe uma idéia de que as atividades que incitam a fala em situações informais são suficientes para o trabalho com a linguagem oral.

O resultado dessa pesquisa aponta uma precariedade no trabalho docente nessa área, pois, como afirmam Leal, Brandão e Lima (2011), o professor precisa ter objetivos didáticos definidos para o ensino da oralidade, que perpassem quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, são elas: Valorização de textos de tradição oral; Variação linguística e relações entre fala e escrita; Oralização de textos escritos; e Produção e compreensão de gêneros orais¹.

De acordo com Geraldi (1984), os gêneros orais são regulares e, muitas vezes, em situações públicas, são complicados de serem construídos. A escola, dessa forma, deve preparar os alunos para a vivência na sociedade, sabendo-se que essas situações farão parte das suas práticas sociais. Deve-se, desse modo, tornar esses gêneros instrumentos de ensino dentro da escola. Essa discussão também é feita por autores como, Dolz e Schneuwly (2004) e Costa (2006). Entendemos que é importante uma abordagem maior sobre o ensino deste eixo nos programas de formação continuada e na formação inicial dos docentes, como também, um investimento maior nos materiais didáticos que possam ajudar os professores no exercício de ensinar a fala.

Pesquisadores como Marcuschi (1997), Magalhães (2007), Leal, Brandão e Lima (2011) debatem sobre as atividades presentes nos livros didáticos que permeiam o eixo oralidade. Magalhães (2007) realizou uma pesquisa abordando atividades com o eixo da oralidade presentes nos livros didáticos, nesta pesquisa foram analisados dois livros didáticos

¹ Ver Leal, Brandão e Lima (2011).

a partir das orientações do PCN e do GUIA PNLD / 2005, seu objetivo foi analisar como os livros didáticos abordavam a questão da linguagem oral, considerando os dois documentos já citados.

Os seguintes resultados foram encontrados: o livro A apresentou 20,9% das atividades de oralidades que obedeciam às orientações do PCN, sendo 70,1% dedicados às orientações do GUIA PNLD/2005; o livro B apresentou o percentual de atividades que correspondiam às orientações do PCN, e 64,8% satisfaziam as recomendações do GUIA PNLD/2005. Na pesquisa, Magalhães (op. cit.) destacou que “os livros didáticos consideram atividades de oralidade quaisquer exercícios, reflexões, considerações que envolvam a língua falada, via modalidade oral ou não” (p. 123). Em contrapartida aos resultados encontrados anteriormente, a pesquisa realizada por Leal, Brandão e Lima (2011) apresenta alguns avanços que se referem à presença do eixo oralidade nos livros didáticos, ao analisarem quatro coleções de livros didáticos aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004), voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As autoras inicialmente procuraram identificar as diferentes dimensões do ensino da oralidade, em seguida analisaram se estas apareciam nas coleções examinadas. Constataram a presença de atividades bastante diversificadas direcionadas para o ensino da oralidade que abarcam as diferentes dimensões de ensino, a grande predominância era de atividades de situações informais, como conversa em grupo e interpretação oral de textos. Apareciam poucas situações que contemplavam planejamento, realização e avaliação de uso de gêneros mais formais. Outra observação feita pelas autoras às obras analisadas foi “a ausência de propostas em que as crianças possam analisar textos orais na modalidade oral e não como um texto ‘transcrito’, considerada muito importante para o ensino da oralidade” (p.13).

Diante dos dados encontrados, podemos afirmar que, apesar da incidência de trabalhos voltados para o ensino da oralidade nas práticas das professoras e nos livros didáticos seja mais recorrente nos dias atuais, ainda há pouca sistematização desse ensino, sendo indispensável nortear melhor os professores acerca desse eixo do trabalho pedagógico. Por isso, compreender o currículo de Língua Portuguesa e as determinações dadas para o ensino da oralidade. Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a oralidade conquistou seu espaço no currículo de Língua Portuguesa, tornando-se um dos principais eixos do Ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que o trabalho com a modalidade oral é de extrema necessidade para os alunos, tendo em vista que esta modalidade

será cobrada do aluno em suas experiências sociais, pois eles irão se deparar com diversas situações nas quais precisarão responder às mais variadas exigências da fala e de uso das características dos diferentes gêneros orais, assim, a escola tem o papel de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.

Buscaremos nessa pesquisa, como já foi anunciado, analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe – PE, a fim de verificar quais orientações sobre o ensino da oralidade são disponibilizadas no documento e investigar as opiniões de professoras dessa rede sobre o que é proposto neste documento.

2. METODOLOGIA

A coleta foi realizada em duas fases: Análise do documento curricular da Rede Municipal de Camaragibe - PE e entrevista semi estruturada com as professoras. As etapas serão detalhadas a seguir.

Analizamos a Proposta Curricular de Camaragibe dando ênfase ao eixo da oralidade, visto que o nosso objetivo é apreender quais orientações são dadas aos professores e que conhecimentos e habilidades são contemplados. Na segunda fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi estruturadas, com 08 professoras da Rede Municipal que atendam aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras foram escolhidas de forma aleatória, para que fossem alcançadas opiniões diversas no maior número de escolas possíveis.

Todos os dados coletados, nas duas fases foram analisados com base nos princípios da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

3. RESULTADOS

Foi analisada a proposta de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Camaragibe – PE, tendo o foco principal o tópico referente ao eixo da oralidade, para verificar quais as orientações disponibilizadas para o ensino desse eixo, quais as habilidades, objetivos e competências definidas para o ensino da oralidade.

A análise nos mostra que a proposta aborda algumas dimensões do ensino da oralidade, como: valorização de textos de tradição oral; variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais, não encontramos orientações

relativas à dimensão da oralização dos textos escritos (essas dimensões foram citadas por Leal, Brandão e Lima 2011, conforme apontamos anteriormente). Numa análise geral, as professoras mostraram concordância com os pressupostos contidos no documento curricular, inclusive porque tinham tido alguma participação na sua elaboração. No entanto, demonstraram algumas angústias, traduzidas em dificuldades para organizar uma prática coerente com os princípios sistematizados no documento.

3.1.A Oralidade no currículo: análise do documento curricular e do que dizem as professoras

O documento curricular analisado propõe que em todos os anos de escolarização sejam realizadas intervenções didáticas que contemplem alguns agrupamentos de gêneros discursivos. Dentre esses agrupamentos, há um que reúne os **textos de tradição oral**, poemas e músicas (página 317). São citados alguns gêneros importantes para o ensino nos anos iniciais, como: parlendas, trava-línguas, canções, provérbios, entre outros. Não há, no documento, orientações mais específicas acerca de como o trabalho com esses gêneros podem contribuir para o ensino da oralidade. Apesar da ausência dessa discussão, é informado, no quadro da listagem dos conhecimentos e habilidades, que é preciso ensinar as crianças a “valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais” (p. 337).

De uma forma geral, percebemos que todas as professoras concordavam com a orientação proposta no parágrafo anterior, reconhecendo a importância deste ensino. No entanto, nenhuma delas relatou claramente experiências em que trabalhou com tais textos. Na entrevista inicial, em que foi questionado se as professoras ensinavam oralidade e foi pedido que elas relatassem suas experiências, apenas duas delas relataram atividades envolvendo tais gêneros, mas as respostas foram vagas, como, por exemplo, aparece na fala da professora P4:

Eu concordo, é quando fala aqui de parlendas, e geralmente no início da aula, aí eu nunca chego assim e digo logo vamos corrigir a tarefa, tem toda aquela coisa de o repertório de cada dia é... a recepção aonde cada aluno vai sentar cada dia, aí no início da aula fazemos a oração e às vezes acontece de eu iniciar uma parlenda e eles continuam fazendo isso pra mim. Também estou trabalhando a questão da oralidade, notícias também que foi falado. Eles também falam de notícias ouvidas.

Como pode ser observado, a docente diz que no início da aula trabalha com parlenda, mas logo em seguida cita o trabalho com outro gênero, sem detalhar o que realizou com a parlenda.

Desse modo, é possível perceber que, tal como ocorre no documento curricular, essa dimensão é citada como importante no processo pedagógico, mas não há descrições claras do que fazer para que se alcance o que é posto como desejável no ensino da oralidade.

A respeito da dimensão - **variação linguística e relações entre fala e escrita**, Leal, Brandão e Lima (2011) acreditam que precisa ser realizado um trabalho que extermine o preconceito linguístico existente na sociedade. Sobre isso, Bagno (1998) afirma:

Estudar, ensinar e aprender uma língua, em uma perspectiva sociolingüística, são tarefas para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade a que ela está exposta e derrubar o mito de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem. (p. 168)

Com isso, a escola ajudará a superar as dificuldades que muitos trazem em falar e se expressar em público, uma das maiores dificuldades encontradas nos alunos da maioria das modalidades de ensino, até mesmo nas Universidades.

A dimensão variação linguística foi contemplada na proposta. O documento afirma que é muito importante que os alunos valorizem a fala e suas variações, sabendo que a sociedade, em algumas situações, cobrará diferentes modos de se comunicar e expressar, que atendam às regras gramáticas fixadas pela sociedade, a norma padrão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que também valorizam o trabalho com variação linguística, asseveram que

O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (p. 31)

Sobre a variação linguística, todas as professoras entrevistadas concordaram com a proposta curricular, afirmam ser necessário trabalhar com variação linguística na escola, porém algumas demonstraram pouco conhecimento sobre esse conceito, como podemos ver na fala da professora P3:

Porque a gente pode trabalhar com leitura, livros que falam melhor que a gente desses preconceitos, feito a menina bonita do laço de fita, que trata muito bem desses preconceitos... e a gente trabalha essa questão, porque na sala de aula tinha uma menina bem negrinha, e ela não tinha nome, os meninos chamavam de negrinha, então a gente deve trabalhar essa questão com os livros, porque aí pra eles, não é você que está falando e sim um livro... também tinha um menino mudo (ou surdo-mudo) que também não tinha nome, então a gente sabe que por livros é melhor, eu acabei com isso agora chamam eles pelo nome, esses preconceitos dá um trabalhozinho, mas a gente tenta, eu concordo.

Percebemos que ela não compreende o preconceito linguístico como um preconceito de fala, pois ela descreveu que trabalhava com o preconceito linguístico referindo-se ao uso

de livros para trabalhar o preconceito de raça, e de deficiência auditiva. Explicamos que se tratava de preconceito linguístico, ou seja, de preconceito com as várias formas de falar existentes, ela disse: *“é eu trabalho também, a partir dos livros”*.

Também notamos que algumas professoras acreditavam na necessidade de trabalhar com a variação linguística não com uma reflexão sobre as variedades de fala e escrita existentes, mas, como um suporte para mostrar a importância do uso da norma padrão, não combatendo, assim, o preconceito linguístico tanto nas relações aluno/aluno, quanto aluno/professor. Podemos comprovar isso na fala da professora P5:

É a questão do preconceito linguístico, realmente existe na sociedade um preconceito muito grande com as pessoas de outra região, que não sabe o que falar, a questão do falar errado, que têm que falar a norma culta. É você policiar eles? É, é sim! Mas também é você respeitar as diferenças, sabendo que aquilo é um hábito de vivência deles, e a gente tem que apresentar a... a norma correta.

De acordo com Leal, Brandão e Lima (2011), o trabalho com variações linguísticas deve ser realizado paralelamente ao trabalho com as relações existentes entre a fala e a escrita, para que os alunos percebam que a fala é tão importante quanto à escrita e que também é regida por regularidades. Esse trabalho pode ser feito mostrando aos alunos as variações existentes na fala e também na escrita, para que eles compreendam as semelhanças e diferenças entre muitos gêneros orais e escritos.

A proposta coloca a seguinte afirmação que condiz com essa discussão:

Precisam, por exemplo, reconhecer que há semelhanças entre um texto oral, em que ensinam um colega a participar de uma brincadeira, e um texto escrito, em que são divulgadas as instruções de uma brincadeira em um almanaque, e que há diferenças entre essas duas modalidades. (p.335)

Apenas duas professoras relataram o trabalho com a variedade linguística, mostrando aos alunos as diferenças dialetais existentes, contudo, podemos perceber em um dos trabalhos relatados que, uma das estratégias utilizadas foi uma transcrição de um dialeto rural para uma linguagem formal, professora P1:

A gente trabalhou com um cordel cantado, que é Vaca Estrela e Boi Fubá, não sei se você conhece! aí eu trabalhei com eles esse cordel, que tem uma linguagem bem rural, né? A gente ouviu a música, cantamos, que é um trabalho com a oralidade, analisou o texto e o trabalho que eu pedi depois foi que eles transcrevessem o texto com as palavras de como seria a linguagem formal daquele dialeto regional, no caso da linguagem do autor, né? Fluiu também, foi bem legal, porque eu tava trabalhando o verbo, a questão de concordância verbal, né?

Foi realizado um trabalho de variação linguística, porém a docente não valorizou o dialeto e nem houve uma reflexão sobre as diferenças encontradas nas duas formas de falar, a diferença entre as regiões. Não foi desenvolvida uma reflexão sobre a variação linguística, que, como ela mesma havia falado, é algo que existe e que a linguagem varia de acordo com vários aspectos. Foi mostrada apenas a diferença do vocabulário de uma linguagem informal e uma formal.

Sobre a dimensão “relação entre fala e escrita”, o resultado foi semelhante. Todas as professoras disseram que concordavam com a proposta, reconhecendo a importância do trabalho com atividades de relação entre fala e escrita nas quais os alunos precisam perceber as semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades, contudo, das oito entrevistadas, apenas quatro narraram algum trabalho realizado acerca das relações entre fala e escrita. Uma atividade muito interessante foi relatada pela professora P1:

Foi essa questão das instruções de brincadeiras, eu tava trabalhando toda a parte que envolve o folclore, entre eles tava a brincadeira popular e cada um tinha que trazer uma brincadeira de casa, tinha que pesquisar sobre uma brincadeira antiga, um grupo brincadeiras antigas e outro atuais, para fazer a comparação. Na hora do recreio a gente vivenciou cada uma delas, e quem trouxe tinha que explicar as regras do jogo oralmente (...).

Uma outra professora disse que acha importante trabalhar as diferenças entre a fala e a escrita, dando um exemplo com a receita culinária, com reflexões sobre as diferenças entre as duas modalidades.

Outras professoras que relataram experiências mostraram dificuldades conceituais acerca do tema. A professora P3 relatou que trabalha essas relações entre fala e escrita selecionando alguns gêneros textuais, como poema e poesia, para que os alunos leiam e apresentem em grupo. Fica implícito na fala que ela considera que poema é um texto escrito e poesia é um texto oral. Ela disse que trabalhava as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, no entanto, o relato da atividade mostrou que era uma atividade de oralização de texto escrito, já que os alunos selecionavam poemas e faziam a leitura em voz alta.

Como pode ser verificado, há, entre as professoras, a concordância de que há variação na fala e relações entre fala e escrita, mas há dificuldades conceituais que atrapalham o planejamento e realização de atividades relativas a esta dimensão do ensino.

Na proposta, não foi encontrada nenhuma orientação para os professores sobre o trabalho com a **oralização do texto escrito** em sala de aula. Leal, Brandão e Lima (2011), acreditam que esta dimensão envolve ações como a leitura em voz alta; a recitação de poesias; a representação teatral, em que um determinado texto foi decorado; a notícia televisiva, em

que o jornalista lê um texto; dentre outras situações. É uma abordagem que articula os eixos de oralidade e de leitura, “pois, envolve tanto o desenvolvimento da fluência da leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral.” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2011, p. 05).

De acordo com Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), na didática em que se privilegia o ensino da expressão oral, o importante não é apenas evidenciar o oral e trabalhar exclusivamente aspectos da fala, mas conhecer diversas práticas orais e as relações que esta mantém com a escrita.

Apesar de a proposta não abordar a dimensão oralização do texto escrito, cinco entre as oito professoras entrevistadas mencionaram atividades que podemos relacionar com essa dimensão: leitura em voz alta, leitura de texto e escrita de resumo para posterior leitura para toda a turma, o teatro relatado pela professora P3. Acreditamos que é possível e necessário que esse trabalho seja realizado na sala de aula.

Sobre a dimensão **produção e compreensão de gêneros orais**, na proposta curricular, tal dimensão é enfatizada, pois foi possível visualizar várias ocorrências de trechos em que detalhes do trabalho pedagógico com produção e compreensão de gêneros orais aparecem, como podemos perceber no seguinte trecho:

Diferentes situações de uso da oralidade são, assim, contempladas, desde as mais informais que dizem respeito às interações cotidianas para resolver os problemas escolares e dar conta das tarefas propostas nas diferentes áreas de conhecimento, quanto as mais formais, semelhantes às práticas não familiares e não escolares, como a realização de entrevistas, debates regrados, notícias radiofônicas, dentre outras. (p. 334)

Todas as professoras investigadas afirmaram concordância com os princípios e orientações presentes no documento curricular relativos a essa dimensão do ensino e pareciam compreender o que está sendo proposto. Cinco docentes relataram pelo menos uma atividade relacionada ao trabalho com produção / compreensão de gêneros orais, podemos perceber na fala da professora P7:

Já vivenciei essa situação. Por exemplo, eu fiz um trabalho com eles nesse semestre passado sobre Olhar o Brasil e ver a África. Então, eu apresentei até lá na Federal, então a gente entrevistou um africano natural, e eu tive toda essa preocupação, além dele ser diferente, a cultura, aquela questão toda, a questão física também, a linguagem também, então a gente fez todo um estudo em cima do que seria a cultura, do que seria olhar o Brasil e ver a África, o que a gente trouxe de herança (...).

No relato é possível perceber que houve um trabalho que contemplou tanto o gênero entrevista, que requer uma preparação e monitoramento da fala, até as situações de discussão em sala de aula durante toda a execução do projeto.

Leal, Brandão e Lima (2011, p.07) afirmam que se deve, na escola, desenvolver habilidades bastante variadas, que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais, ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri.

Geraldi (1984) alerta, também em relação a essa dimensão do ensino da oralidade, que os gêneros orais são regulares e, muitas vezes, em situações públicas, são difíceis de serem construídos. A escola, portanto, deve preparar os alunos para a vivência na sociedade, sabendo-se que essas situações farão parte das suas práticas sociais. Deve-se, desse modo, tornar esses gêneros objeto de ensino dentro da escola. Essa discussão já foi levantada por diversos autores, como, por exemplo, Dolz e Schneuwly (2004) e Costa (2006).

De modo geral, todas as professoras investigadas afirmaram concordância com os princípios e orientações presentes no documento curricular relativos a essa dimensão do ensino e pareciam compreender o que está sendo proposto. Cinco docentes relataram pelo menos uma atividade relacionada ao trabalho com produção / compreensão de gêneros orais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo deve se tornar instrumento / espaço para pesquisa dentro da escola, ou seja, o professor deve estar em constante busca pela compreensão do currículo, tornando-se um professor pesquisador que busca o conhecimento necessário para materializar o currículo na sala de aula.

Nessa pesquisa, buscamos analisar um documento curricular e a relação de oito professoras com esse documento, investigando as opiniões acerca das orientações difundidas na proposta e os modos como tentam desenvolver as orientações presentes no documento no trabalho na sala de aula.

Com base na análise documental, concluímos que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe-PE contempla o ensino da oralidade, apresentando não apenas os

princípios gerais, mas também as habilidades e conhecimentos a serem construídos e orientações didáticas. Considerando-se as quatro dimensões do ensino da oralidade, definidas por Leal, Brandão e Lima (2011), foi possível verificar que o documento aborda três delas. Nenhuma professora conseguiu sintetizar o objetivo geral da proposta, contudo, todas as professoras relataram em entrevista alguma atividade de ensino da linguagem oral.

Constatamos também uma supervalorização da escrita pelas professoras entrevistadas, que evidenciaram uma exaltação da cultura letrada em detrimento da oralidade. Ao longo das entrevistas, as professoras afirmaram utilizar a oralidade como auxílio para atividades de escrita, gramática, interpretação de textos, entre outras.

Diante dos resultados encontrados nessa pesquisa, reforçamos, aqui, a necessidade de se realizar mais pesquisas que repensem os conteúdos, metodologias, recursos didáticos e condições de trabalho para que os professores desenvolvam um trabalho mais significativo na sala de aula com o eixo da oralidade.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é e como se faz.** São Paulo: Loyola, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. MEC. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. A; ZAHND, Gabrielle. Exposição Oral. In: **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P; LIMA, J. M. **O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** In: LEAL, T. F. e GOIS, S. (orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- MAGALHÃES, Guedes Tânia. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos.** Rio de Janeiro, 2007. 138 p. Tese de Doutorado em Linguística e Ensino da Língua. Universidade Federal Fluminense.

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MARCUSCHI, L. Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica.** 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In E. S. Barreto (Org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras.* Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, Currículo e Ensino. In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro; Cardoso, Maria Helena Fernandes (Orgs). **Escola Fundamental: Currículo e Ensino.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VEIGA. I.P.A e CARDOSO. M.H.F, orgs. **Escola Fundamental: Currículo e Ensino.** Papyrus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: 1991.

DISCUSSÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AÇÕES VOLTADAS AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Juliana Fatima Serraglio Pasini¹
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
july_serraglio@hotmail.com

Maria do Rosário Flor Bernardino²
Docente Educação Básica/SMED-Foz do Iguaçu
rosarioflor13@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

A consolidação do processo de avaliação em larga escala da educação básica, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, trouxe novas proposições para o ensino fundamental no que concerne ao ensino da linguagem escrita. Este artigo propõe socializar ações desenvolvidas na Rede Pública de Ensino de Foz do Iguaçu/PR acerca do IDEB e os encaminhamentos pedagógicos para o ensino da linguagem escrita no 5º ano do ensino fundamental no ano de 2011.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Ensino fundamental; Gestão municipal.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestre em Educação na Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista pela CAPES, do Projeto Observatório de Educação - CAPES/INEP – Projeto OE44/2010: “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”, e do subprojeto “Avaliação da Qualidade de Educação Básica: estudo comparativo entre Brasil e Argentina”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS em rede com a UNIOESTE, *Campus* Foz do Iguaçu, UNESP, UPF e CAPES. E-mail: july_serraglio@hotmail.com.

² Professora na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – Paraná. Bolsista da CAPES na condição de docente da Educação Básica no Projeto Núcleo em Rede OE 146/2011 “Projeto Observatório da Educação - Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” sob a coordenação geral da Profª Drª Flávia Obino Corrêa Werle (PPGE/UNISINOS)

Introdução

A consolidação da avaliação em larga no Brasil trouxe novas proposições em âmbito escolar, além de modificações no direcionamento das práticas escolares e o currículo das disciplinas do ensino fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³ tem sido o indicador utilizado para medir e avaliar a qualidade da educação. A avaliação ocorre a cada dois anos, de modo que a partir de testes padronizados realizadas no período de 2005 a 2011, foi possível verificar o uso de diferentes estratégias realizadas e implementadas pelos gestores educacionais para o aumento do IDEB do município.

Esta pesquisa objetiva socializar as ações e orientações à prática docente advindas pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, e as proposições destas para o ensino da linguagem escrita para os alunos do 5º ano do ensino fundamental I⁴.

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médio de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos por meio do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP, e as médias de desempenho utilizadas são da Prova Brasil para o IDEB das escolas municipais, o que abordaremos predominantemente nesta pesquisa (INEP/2007).

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2013).

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP e em taxas de aprovação. (Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336 > acesso em: abril, 2013.

⁴ As etapas avaliadas pela Prova Brasil no ensino fundamental são o 5º ano na primeira etapa e 9º ano na segunda etapa da educação básica, a avaliação é realizada a cada dois anos e nos anos ímpares, a primeira avaliação concreta, para se calcular o IDEB foi em 2005, visto que anteriormente as avaliações tinham caráter censitário, para a implementação efetiva deste sistema de avaliação.

A partir de 2007 com a criação do IDEB, também foi lançado o Programa do Governo Federal intitulado “Plano de Metas Todos Pela Educação”, o qual determinou índices para as escolas e redes de ensino da educação básica, para que as redes e sistemas de ensino pudessem estabelecer metas para aferir a qualidade da educação básica e desenvolver estratégias que priorizem melhorar a aprendizagem dos alunos da educação básica, sendo este calculado a partir do IDEB.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas inter-relacionadas: pesquisa de campo, por meio de entrevista semi-estruturadas (as docentes que participaram das entrevistas estão identificadas como A1, A2, A3, A4, A5), e acompanhamento do trabalho pedagógico nas quais as pesquisadoras estavam inseridas como docentes da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e integrantes do grupo de pesquisa do Projeto Observatório da Educação, na condição de professor bolsista da educação básica, além de pesquisa bibliográfica que subsidiou a interpretação dos dados coletados, dentre eles destacamos: WERLE (2010), SOARES (2010), LIMA (2006).

Neste artigo, apresentamos um histórico do IDEB do município de Foz do Iguaçu/PR, além dos depoimentos das professoras do 5º ano entrevistadas em quatro escolas municipais, que receberam orientações e foram inseridas em programas específicos que objetivaram aumentar o IDEB da escola e do município. Partindo do pressuposto que estas nos possibilitam maior aproximação com a realidade posta em ano de avaliação, que neste momento focaremos a pesquisa na disciplina da língua portuguesa, e ações voltadas para o ensino da língua escrita.

Contextualização do IDEB do Município de Foz do Iguaçu: estratégias para o ensino da língua escrita

As avaliações que vêm se realizando no País, a partir da década de 1990, trazem a lógica da política de méritos e classificações, demonstrando a real finalidade a qual a avaliação vem servindo, o qual, vai muito além dos delineamentos adotados. O uso que se faz dos resultados, apoiam a hierarquização de instituições de ensino, o que leva a uma competição desenfreada entre escolas, como se o ensino fosse uma mera mercadoria, onde o maior índice resulta no melhor preço.

A ideia é que as pressões produzidas pela competição, promovidas pelos procedimentos avaliativos, resultem em recursos que tem impacto na melhoria da qualidade do ensino. Porém, deste modo aceita-se a desigualdade com condição de produção de qualidade, pois sendo diversificadas as condições das redes de ensino e unidades escolares, estamos então caminhando para legitimar a segregação e seleção educacional e social.

A difusão, sem precedentes, de novas ideologias gestonárias, das suas linguagens e dos seus conceitos, contribuiu para a sua naturalização e para a emergência de um certo senso comum organizacional, uma *doxa* frequentemente expressa através de narrativas racionalizadoras e legitimadoras que, de resto, visam tanto ou mais a legitimação do que a eficácia e a eficiência retoricamente celebradas. Em certos casos, porém, elas visam uma tentativa de apropriação da escola pública pela “cultura empresarial” e “comercial”, num processo de empresarialização da educação pública e da sua transformação num bem privado e mercadorizável [...] (LIMA, 2004, p. 29).

O uso das avaliações para ranquear as escolas em boas e não tão boas assim, reflete diretamente no excesso de cobrança dos gestores para com seus docentes, que por sua vez, transmitem essa tensão aos alunos, o que se traduz em reprodução de fórmulas e tarefas treinadas em conhecimento, e por fim, a priorização pelo ensino de Português e Matemática, anulando totalmente as possibilidades de aprendizagem do aluno, em disciplinas de igual importância, como Ciências, Geografia e História.

[...] Os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos “resultados”, entre muitos outros elementos, diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses traduzindo diferentes prioridades de ação (LIMA, 2006, p. 30-31).

As políticas e ações em torno das avaliações são por sua vez dotadas de intencionalidades políticas, e seguem os interesses de quem avalia, bem como dos gestores. O município de Foz do Iguaçu, apesar de seguir as diretrizes nacionais, adotou estratégias diferenciadas para alcançar metas além das propostas nacionalmente, apresentando um crescimento significativo, de 4,2 em 2005 para 6,2 em 2009, o que

colocou o município em destaque no cenário educacional do País. Para melhor compreensão do leitor apresentamos no quadro abaixo uma caracterização da rede municipal de ensino, do Município em questão:

QUADRO 1
CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL – FOZ DO IGUAÇU

Zoneamento	Escolas	Turmas/Ano/séries									Docentes
		CE*	SR**	Pré	1º	2º	3º	4º	5º	4 ^a s.	
Vila C	10	07	10	25	13	33	30	25	01	27	209
Centro	09	08	08	16	11	24	22	18	01	19	188
Porto Meira	12	09	08	30	13	39	37	30	01	31	259
Três Lagoas	11	05	07	25	11	31	29	23	00	24	192
Morumbi	09	09	05	28	12	36	32	27	01	31	219
Total	51	38	38	123	60	163	150	122	04	131	-
Total geral	Escolas: 51 turmas: 829										1.067

Fonte: Dados da SMEd/2012 * CE – Classe Especial; **S.R- Sala de Recursos

A SMED de Foz do Iguaçu (Secretaria municipal de Educação) como muitas outras secretarias por todo o país, criou novos instrumentos avaliativos, como forma de auxiliar o trabalho docente, a partir dos resultados obtidos, traçando metas e planos de ensino pautados nos conteúdos que são cobrados na avaliação em larga escala, visto que atrelados a estes resultados vincula-se o FUNDEF, determinando segundo os resultados o valor que será enviado para cada escola conforme o número de alunos e resultados obtidos.

A secretária municipal instaurou uma política avaliativa para o ano de 2011, visto que bimestralmente foram aplicadas provas pela equipe de ensino da SMED em todas as escolas da rede municipal. Segundo a gestão deste período esta foi uma forma de acompanhar o trabalho docente de forma permanente e além de monitorar os resultados dos alunos.

Entretanto as supervisoras escolares também receberam orientações para avaliar os alunos em conjunto com as professoras das séries avaliadas pela Prova Brasil, estas receberam CDs com bancos de questões para elaborar suas próprias avaliações e aplicar nas turmas periodicamente, desde as primeiras avaliações as crianças foram treinadas em relação ao tempo, preenchimento de gabaritos, leitura e identificação dos descritores de língua portuguesa. Ou seja, para as crianças este tornou-se um ano tenso, com muitas

cobranças, esvaziando o prazer pela escola e por estudar, pois foram muito cobradas. Em relação ao excesso de avaliações relata a professora A1(2011), “não temos autonomia nem para aplicar as avaliações aos alunos, conforme o conteúdo trabalhado”. O que podemos perceber também na fala da professora A2,

“Para mim o problema maior é que se o conteúdo foi ou não trabalhado este está sendo cobrado na prova, não temos nem prazer de dar as nossas aulas, vivemos em constante pressão e recebemos periodicamente visitas da equipe da secretária, o que não acho tão ruim assim, mas a forma como está sendo realizada as vistas, com cobranças, vistos em nossos planejamentos, monitoramento das atividades que aplicamos, e ainda nos chamam a atenção...(pausa) não quero mais saber de dar aula para o 5º ano em ano de IDEB”. (A2, 2011)

O relato da professora A2 demonstra o excesso de atividades, a sobrecarga docente, o excesso de cobranças e o monitoramento das atividades o que nos remete ao período tecnicista da década de 70. Os docentes passam a ser executores de ações e não mas os agentes e mediadores da aprendizagem, pois a mediação e a elaboração, debate e discussão sobre o rendimento dos alunos ficam em segundo plano, apenas no papel, dados que estão presentes na fala de 90% das professoras entrevistadas.

Outra forma de auxiliar no processo foram as formações continuadas, ofertadas em forma de oficinas pela própria equipe da secretária municipal e cursos ofertados por meio do Parque Tecnológico de Itaipu, pelo Núcleo Tecnológico de Municipal, o qual foram ofertados cursos com professores mestres, doutores em língua portuguesa e matemática, em relação as formações continuadas as docentes relatam:

A1: “Os cursos foram ótimos, uma pena não serem ofertados a todas as professoras e apenas para as professoras que estão com as turmas que serão avaliadas em ano de IDEB”.

A3: “Considero os curso muito bom, e bem proveitosos, mas como já trabalhei com a 3ª série ou 4º ano agora com o ensino de 9 anos, penso que estas formações deveriam ser ofertadas para os docentes dos 3º ao 5º ano, pois assim teríamos um trabalho contínuo e não fragmentado, pois só se trabalha no 5º ano e pronto, se nós trabalhamos desde o 3º ano, com certeza poderíamos afirmar que estes alunos estão aprendendo”.

A5: “Fico muito angustiada em ano de IDEB, já sabemos que são muitas cobranças, mas o que me preocupa é que em ano de IDEB não conseguimos trabalhar os conteúdos das outras disciplinas, estas ficam invisíveis, e não conseguimos dar conta também de todo o conteúdo

de português e matemática, selecionando o que é essencial para a prova, do ponto de vista das orientações”.

A4: “Fico preocupada com os alunos, que estão cansados de fazer provas, e como não aguentam mais, no dia da prova nem lerem direito as questões e irem assinalando, assim com um aluno me contou em sala que fez na última avaliação”.

As professoras relatam que não são contra o trabalho que vem sendo realizado pela secretaria de educação municipal, mas sentem-se como os alunos, muito cobradas e executoras de um processo que não são convidadas a participar, no sentido de trocar experiências, mas para ouvir, absorver e praticar.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da formação de grupos de pesquisa e estudos acerca dos processos avaliativos, da compreensão da avaliação e Prova Brasil, pois no ano de 2011, entre as questões das entrevistas realizadas, percebemos que apenas 10% das entrevistadas tem clareza do conceito das avaliações, implicações e interfases no processo de ensino-aprendizagem, além do debate acerca da utilização destes dados para de fato nortear novas ações voltadas ao ensino aprendizagem, para que os índices não passem a ser tratados como número pelo número, com o fim de quantificar algo como bom ou ruim, mas como um indicador de novas proposições acerca da aprendizagem dos alunos.

Referente à utilização dos resultados Werle (2010, p.23) afirma que “os dados que as avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. [...]”. Estes não nos permitem avaliar a educação como um todo, pois segundo a autora as avaliações em larga escala tem um foco muito definido, estes nos permitem refletir apenas acerca do que ele está avaliando a aprendizagem nas disciplinas avaliadas, pois não se pode falar de um currículo todo, visto que este não abrange todas as disciplinas curriculares.

No discurso político as avaliações nos permitem planejar, aperfeiçoar os processos de ensino, propor novas ações voltadas à aprendizagem dos alunos, autoavaliação das escolas, mas não nos permitem avaliar o processo de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24). Porém, é perceptível que tais dados tem se resumido a propor comparações entre as escolas, ter um *ranking* estabelecendo que escolas são melhores ou piores, desqualificando algumas instituições.

Com a avaliação dos processos de ensino e implementação das políticas de avaliação em larga escala, evidencia-se a percepção de que as políticas educacionais são planejadas a “portas fechadas”, planejadas longe do contexto escolar, produzidas em “gabinetes”, dificultando o processo de interpretação pelos diferentes sujeitos educacionais COSTA, (2010, p. 210).

Perguntamos o que os docentes entendiam por IDEB, e muitas nos responderam que “é uma avaliação realizada pelo governo a cada dois anos” (A1, 2011), “percebemos que é ano de IDEB ou ano de prova, pois é um ano de muitas exigências, de um movimento diferente dos outros anos, comparando aos anos que não tem a prova” (A4, 2011), “vejo que precisamos de mais informações a respeito do IDEB, pois tenho muitas dúvidas” (A3, 2011), “sinto que as outras disciplinas ficam abandonadas, e até as outras séries, ano de IDEB é ano em que parece que a escola só tem o 5º ano, essa é a impressão que tenho” (A2, 2011).

Os relatos tornam clara a prerrogativa de que as políticas são feitas de “cima para baixo”, que há um distanciamento entre os agentes que pensam as políticas e os que executam estas políticas, mas concordamos com Costa (2010) que os professores são seres ativos, e que podem realmente reverter tal situação.

Estes técnicos se esquecem que os sujeitos do cotidiano educacional são atores sociais ativos e participantes da construção do estabelecimento escolar, o que significa dizer que podem secundarizar uma dada política, ou ainda transformá-la (COSTA, 2010, p.210).

Verificou-se que os docentes ficam a mercê de orientações que possibilitem ampliar suas ações e aferir conhecimentos mais aprofundados acerca das avaliações em relação a aferir a aprendizagem dos alunos, porém estas não se efetivam na prática, nem por meio dos cursos de formação continuada, pois em acompanhamento das ações realizadas e entrevistas com as docentes das turmas que seriam avaliadas em 2011, percebemos que o excesso de tarefas e atribuições que são designadas para os docentes, não tem priorizado uma formação com caráter teórico e prático, mas enfoca-se muito a prática pedagógica e ações imediatas que visem aferir rapidamente nos resultados.

Compartilhamos da ideia que tanto o campo teórico quanto prático devem ser abordados, os docentes da educação básica também precisam se ouvidos, estimular trocas

de experiências e saberes. Consideramos que as estratégias para melhorias no que concerne a aprendizagem dos alunos e rendimento nas avaliações deve ser um trabalho contínuo, e que deve ser iniciado desde as primeiras séries do ensino fundamental, e não apenas na série final.

Colocamos em evidência a implementação gradativa do reforço escolar a partir de 2010, inicialmente as atividades de reforço escolar eram ofertadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem a partir do 2º ano do ensino fundamental, porém estas são realizadas um dia por semana no contraturno, já no ano de 2011, a estrutura do reforço escolar foi modificada, para as turmas do 2º ao 4º ano elas continuam sendo ofertadas um dia da semana, porém para os alunos do 5º ano que serão avaliados pela Prova Brasil passaram a ter o reforço para a turma toda, com caráter obrigatório⁵ para os alunos regulares.

Esta atividade ofertada no contraturno para a turma inteira de alunos do 5º ano do ensino fundamental foi realizada em todas as 51 escolas municipais, porém houve uma orientação para o atendimento desses alunos no contraturno, as turmas foram divididas em dois grupos, um grupo de alunos que apresentavam maiores dificuldades tanto em português quanto em matemática, e outro grupo que possuísse menos dificuldades nestas disciplinas, de maneira que cada turma tivesse 14 alunos, sendo possível trabalhar com os grupos conforme as necessidades e dificuldades a serem superadas. Visto que as turmas de 5º ano têm em média 28 a 30 alunos por turma, previamente diagnosticados por seus professores.

Proposições para a aquisição da linguagem escrita a partir das ações norteadoras para melhoria da qualidade da educação básica a partir do IDEB

A escola possui uma função muito importante no que concerne à aprendizagem da linguagem escrita, visto que não se pode desconsiderar o contexto socioeconômico da escola atrelado aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, pois esta pode estar associada a diferentes concepções de acordo com a esse contexto, esta pode significar uma forma de comunicar-se, expressar o que se quer dizer para uma classe menos

⁵ No ano de 2011 os alunos que não participariam do reforço no contraturno por algum motivo deveriam ter a sua ausência justificada pelos pais nas escolas, o quais deveriam assinar um termo de compromisso que deveriam acompanhar o desenvolvimento pedagógico de seus filhos.

favorecida, onde a linguagem escrita não é tão valorizada, assim como pode significar a ascensão social, no caso de uma classe mais favorecida, onde a linguagem falada e escrita reflete em padrões sociais.

Assim ressaltamos que a escola tem um papel fundamental neste processo, segundo Soares (2010, p. 73),

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, *as condições de produção* da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

Segundo Magda Soares (2010) o processo de aprendizagem e desaprendizagem da linguagem escrita inicia-se no início da alfabetização, logo quando a criança passa por processos de aprender a cobrir pontilhados, ligar pontinho, e segue um contexto mecanicista sem que se trabalhe de forma articulada o processo da aquisição da leitura e da escrita.

Assim, este processo desconexo da função social da escrita na escola se prolonga ao longo da vida escolar, passando o aluno a reproduzir mecanicamente a linguagem escrita além da leitura mecanicista nos diferentes contextos sociais, ficando na decodificação das palavras, interferindo no processo de compreensão do que se lê.

Em destaque, apostilas para treinamento, avaliações bimestrais provenientes da Secretaria de educação e da supervisão da escola, as quais os alunos das 4^a séries/5^o ano do ensino fundamental, são submetidos, como estratégia de preparo para a avaliação do IDEB.

Essas seguem os modelos de escrita das nossas antigas cartilhas, onde há um modelo de escrita a ser seguido, sem que a criança possa expressar sua criatividade por meio da escrita, para as crianças de classes menos favorecidas, que não possuem um contato com outras leituras esse é o modelo a ser seguido, e reproduzido, para as crianças de classes mais favorecidas, que convivem com os pais leitores, livros, jornais, há a compreensão de que estas frases das cartilhas “não são textos ‘ para ler’, são frases para ‘aprender a ler’ e que as ‘composições’ ou os exercícios de ‘expressão escrita’ que fazem são apenas para ‘aprender a escrever’ (SOARES, 2010, p.74).

Para atender as questões apresentadas pela Prova Brasil, a SMED/Foz do Iguaçu, elaborou todo seu material e suas estratégias pautadas nas disciplinas de português e matemática. No entanto, para o ensino de Matemática e em relação à língua Portuguesa, tanto o apostilado, quanto as aulas de reforço. Seguem a orientação de treinamento para o uso de formulas já pré-determinadas e a utilização de descritores⁶, ou seja, um intenso treinamento para marcar opções com “X”. Em detrimento da produção da escrita e da interpretação.

A escola passa a reforçar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita de forma mecânica, não apresentando diferentes processos que possibilitem a aquisição da função social da linguagem escrita. Como podemos pedir que tenhamos alunos leitores? Se os mesmos não compreendem para que serve a leitura ou a mesmo não se torna importante durante o período escolar, como destacado por Soares (2010) levando as crianças a desaprender a linguagem escrita, não ensinando desde o início do processo de alfabetização as proposições desta no contexto da sociedade.

As apostilas enviadas para as escolas priorizaram questões que trabalhassem apenas as questões nos moldes da Prova Brasil, ou seja, demonstrar as habilidades de decodificar códigos, identificar os descritores das questões avaliadas para assinalar a opção correta, não oportunizando as crianças o desenvolvimento de uma escrita critica e elaborada.

Sendo notável que em ano de IDEB as escolas do município trabalharam muito o processo de leitura, mas de uma leitura limitada, direcionada, e pouco foram valorizadas as atividades de produção textual que motivassem os alunos a criar textos, a interpretar outras realidades, a relacionar esta linguagem ao seu contexto social para melhor compreendê-lo, para que assim, pudessem compreender para que serve a escrita.

Assim, questionamos como podemos propiciar condições de aquisição da linguagem escrita dentro desta lógica de reprodução de processos prontos? Como produzir leitores ou desenvolver o senso crítico se não os ensinamos a ler o mundo?

A escola deve superar a lógica que está posta de treinar para a prova. Os professores e os agentes envolvidos no processo educacional escolar devem ter clareza de que transformar e mudar essa lógica é possível, que trabalhar a função social da escrita

⁶ **Descritores** sintetizam as habilidades e competências que precisam ser aferidas em cada ano de escolaridade e devem ser expressos detalhadamente, para que se possa medir os aspectos que podem ser observados. São itens da unidade de teste de uma avaliação.

desde a alfabetização irá de fato aferir a aprendizagem dos alunos não apenas em língua portuguesa, mas em todas as disciplinas e principalmente nas avaliações.

Considerações finais

Diante da importância dos mecanismos de avaliação para os resultados finais na qualidade do ensino, esta pesquisa visa socializar as ações e orientações à prática docente provenientes da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, e as proposições destas para o ensino da linguagem escrita para os alunos do 5º ano do ensino fundamental I.

Destacamos o direcionamento do ensino de língua portuguesa voltado para , atender apenas às questões apresentadas pelas avaliações em larga escala, transformando o processo de linguagem e escrita em decodificação de micro textos descontextualizados, e ainda, questionamos as consequências desta defasagem do ensino para sequencia dada ao aprendizado de língua portuguesa nas séries seguintes.

O IDEB é um programa que contribui para a melhoria da qualidade da educação nacional, suas ações podem ser vistas em alguns setores da educação agindo com eficácia. Sendo ele um programa recente, pois foi criado em 2007, há ainda uma necessidade de estudos em relação a algumas ações, já que algumas são seguidas por atitudes errôneas, como tratar o ensino de língua portuguesa como mera decodificação de regras ortográficas e códigos de escrita, por exemplo, o que transforma essa expectativa de melhoria da qualidade da educação em um conceito de disparidade educacional. O programa continua revelando disparidades gritantes entre as regiões do país, o que exige um esforço redobrado de investimento, em todas as variáveis da qualidade da educação, por parte dos entes federados.

A qualidade educacional é urgente do ponto de vista do resgate da dívida social que o país detém para com seu povo, bem como necessária para consolidar o processo de desenvolvimento sustentável, porém, entender e consolidar essa qualidade de ensino e torná-la uma realidade, no chão da sala de aula, é o grande desafio.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> acesso em: março,2013.

COSTA, Daianny M. **Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação.** In: WERLE, Flávia O. C. (org.) Avaliação em Larga Escala: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia O. C. **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação.** In: WERLE, Flávia O. C. (org.) Avaliação em Larga Escala: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Licínio. **Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional.** Lisboa/Portugal: ASA, 2006.

FOZ DO IGUAÇU. **Coleta de dados na Secretaria de Educação Municipal de Foz do Iguaçu,** concedida no período de jan. 2011 a fev.2012. Assunto: Processos e Orientações aos professores no que concerne ações para melhoria da Qualidade da Educação Básica pautadas no IDEB, no período de 2005 a 2011.

DIALOGANDO ACERCA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO: UM ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E INÍCIO DA CAMINHADA DOCENTE

Juliane de Oliveira Alves
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)-Brasil
julianesmed@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente estudo é fruto da dissertação de Mestrado na linha de Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as), do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande/RS. Esta escrita se configura em um aprofundamento de reflexões curriculares e problematizações acerca da alfabetização e da constituição docente, pois objetiva partilhar minhas vivências como professora alfabetizadora de uma escola pública municipal e como aluna de pós-graduação.

Palavras-chaves: Alfabetização, prática educativa e constituição docente.

Abstract

The present study arises from the result on a Master's thesis on the “Environmental Education” field: Education and Training of Educators, from the Graduation Program in Environmental Education, of the Federal University of Rio Grande/RS. In order to consolidate some reflections on the curricular questioning and teaching, this particular study aims on sharing teaching experiences, mostly on what regards to literacy at public schools.

Key-words: Literacy, educational practice and teaching establishment.

Introdução

Atuando paralelamente como professora alfabetizadora e aluna de pós-graduação em processo de formação continuada trago nesta escrita os diálogos, desafios, desassossegos, possibilidades e algumas impressões desse processo de constituição enquanto aluna de pós-graduação e professora regente em uma turma de primeiro ano em uma escola pública Municipal. Esta investigação baseia-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, entendendo que esta permite valorizar as interações e busca compreender os fatos em seu contexto, valorizando o que é produzido por um grupo de sujeitos e que não pode ser quantificado, mas problematizado e levado em consideração. Ao longo dessa escrita objetivo narrar e interpretar, de forma crítica e reflexiva, as situações vivenciadas em uma turma de primeiro ano em uma escola pública da rede municipal, bem como os sentimentos e rituais de iniciação na profissão docente. São muitas as implicações de uma pesquisa dessa natureza, que suscita o exercício aprofundado da criticidade, da reflexividade e da autonomia. As trajetórias explanadas demonstram os limites e possibilidades de uma pesquisa com enfoque narrativo, abordando a importância das relações sociais para a constituição dos sujeitos e de sua subjetividade. Penso ser de vital importância que os atores que atuam na escola sejam os protagonistas de suas falas e de seus saberes. Esse exercício precisa transformar-se em uma necessidade de todos que, de alguma forma, fazem a educação acontecer neste país.

Nesse sentido, busco contar e interpretar as experiências e as vivências enquanto professora alfabetizadora, que prioriza em sua prática a alfabetização na perspectiva do letramento, e pesquisadora, procurando problematizar como fui me constituindo nas diferentes esferas de minhas relações sociais, perante os obstáculos, facilidades e desafios que permeiam o processo de iniciação na profissão docente e também como pesquisadora de pós-graduação.

Utilizo-me das palavras de Josso, quando afirma que os relatos de histórias de vida são a possibilidade de *“uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas...”* (2006, p. 21).

O saber constituído na academia possibilita-me ferramentas e conhecimentos para fundamentar minha atuação, ideologia e objetivos construídos em meu processo de formação enquanto educadora, unindo ainda minhas vivências pessoais, que perpassam minha atuação enquanto professora alfabetizadora. Decorre daí a afirmação de Tardif (2002), quando afirma que os saberes docentes não se configuram em saberes já constituídos, mas formados de um saber plural, oriundos de saberes da formação profissional, curriculares e experienciais.

É buscando um diálogo entre esses saberes que vamos constituindo redes e tecendo ligações entre estes. A universidade proporciona o espírito investigativo, no sentido de estarmos sempre incomodados com o dado aparentemente objetivo apresentado no dia-a-dia do exercício da profissão; pois é somente buscando entender o contexto em que estamos inseridos que poderemos estar promovendo e repensando ações para este.

O entendimento equivocado em relação a universidade, como produtora de saberes, e a escola, como a aplicação de outros, ainda está presente no pensamento de muitos educadores.

Através da vivência de formação continuada no mestrado, tive a oportunidade de estar cotidianamente refletindo de forma muito crítica minhas vivências, ora de forma mais angustiada, ora de forma mais apaixonada... *“Estar em contato com a universidade me impulsiona, me anima, me embala, me faz sentir vontade e ter o prazer de escrever aquilo que faço.”* (Diário de Campo-30/05/2006)

Penso que nenhuma ação educativa é neutra, todas nossas escolhas pedagógicas dizem sobre nossa atuação no mundo, afinal, para quem estamos educando? Para quê? Em que tempo? Como o fazemos? Onde? É preciso problematizar: Para quem se educa? Como? Por quê? Perguntas que não são novas, mas que objetivam uma tentativa de que a educação não se torne transmissão de conhecimentos, mas, ao contrário, que possa ser infinitamente repleta de possibilidades, construções, de ressignificações, de novos pensares.

É necessário que se busque, constantemente, respostas a essas questões, pois a própria tentativa, apaixonada e comprometida, de se encontrar soluções possibilita grandes avanços na prática do professor, no seu saber-fazer, na sua busca por uma educação mais crítica, que proporcione uma mudança nesse quadro excludente que, há muito, as esferas de ação social vêm contribuindo para a reprodução e as políticas públicas educacionais não estão conseguindo mudar essa realidade, principalmente no tocante aos processo de alfabetização.

Fundamentação teórica e metodológica

O enfoque teórico e metodológico da referente pesquisa fundamenta-se nos estudos de Vygotsky (1991, 1993), na abordagem autobiográfica com de Josso (2006), Pérez (2003) e Souza (2006) e embasada na perspectiva do Letramento nos estudos de Soares (1998, 2004). É importante ressaltar que, baseada nestes referencias é possível afirmar que

A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. [...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão. (FREITAS, 2003, p. 27)

Encontrar um caminho metodológico que me possibilitasse lidar e organizar todas essas vivências me fez refazer trajetos diversas vezes, procurando reinventá-los e muitas vezes, nessas tentativas, acabei por encontrar e criar novos caminhos a percorrer.

Torna-se importante ressaltar que essas duas trajetórias vivenciadas por mim, atuar como professora e como aluna de pós-graduação, iniciaram de forma paralela, pois ao dar início aos estudos como mestranda passei a atuar como professora alfabetizadora. Levando em consideração as experiências inusitadas e desafiantes que passei a vivenciar, minha temática de investigação trata do meu processo de constituição enquanto pesquisadora e professora, onde busco dialogar, problematizar e refletir sobre esses distintos papéis que se entrecruzam e não podem ser distanciados.

Para a coleta de dados dessa emaranhada teia de relações, utilizei o diário de campo, fotos e observações, enfatizando minha vivência com uma turma de alunos, estudantes do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola pública localizada em um bairro com baixo poder econômico.

Através da escrita em forma de narrativa, encontro oportunidade de dar voz e vez às minhas interpretações do vivido e do sentido, da tentativa de coerentemente me tornar educadora, de intensamente trazer as dúvidas mais do que certezas, fazendo da minha experiência singular uma escrita social.

A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido – passado-, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial”, através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e auto-transformação do próprio sujeito. (SOUZA, 2006, p. 29).

A escrita de uma pesquisa de quem se propõe a estudar sua própria prática passa por dificuldades peculiares, visto que a experiência do sujeito enquanto pesquisador e pesquisado são paralelas e se entrelaçam cotidianamente.

Corroboro do pensamento de Soares (1998, 2004), pois defende as especificidades do processo de Alfabetização e de Letramento. É fundamental que os educandos conheçam e utilizem a tecnologia do código escrito, porém de forma efetiva e com apropriação; visto que não basta saber ler e escrever, mas sim utilizar essa habilidade com sentido e significado no seu contexto diário de vida. Segundo a autora dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, visto que esses “não são processos independentes, mas interdependentes, e

indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p.14)

A Alfabetização e o Letramento no contexto do primeiro ano: desafios e reflexões

No ano de 2005, através da lei nº 11.274/2006, ficou previsto o ingresso das crianças com seis anos de idade na Educação Básica, sendo obrigatória a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Essa alteração indicava o começo de mudanças no cenário da alfabetização, percebe-se que, nos últimos anos, muitas alterações estão sendo feitas, quando se pensa na alfabetização no Brasil. Isto se deve, em grande parte, à história de analfabetismo produzida ao longo dos anos e que ainda está presente na sociedade contemporânea. Estando a frente de uma turma de primeiro ano busquei em minha prática oportunizar aos alunos o contato com diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, a pintura, a escrita, o desenho, etc... Quando releio as produções dessas atividades, consigo visualizá-las no momento que aconteceram, e quando me deparo novamente com elas, percebo o quanto foi priorizado desenvolver diferentes situações em que os alunos pudessem experienciar inúmeras formas de linguagem e expressão, em diferentes intensidades e momentos.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (NASCIMENTO, 2006, pag.31)

Na prática educativa desenvolvida com este grupo de crianças foi prioridade possibilitar a elas diferentes interações com a leitura e escrita. Ao iniciar as atividades docentes na escola, busco trazer para o processo ensino-aprendizagem os saberes dos alunos provenientes de suas intensas vivências fora da instituição educativa e suas relações com a utilização da leitura e escrita, e assim oportunizar o desafio de releituras e novas posturas frente ao mundo circundante, pois acredito que um processo de alfabetização precisa acontecer de forma significativa e com práticas de letramento que permitam aos estudantes estabelecer relações de autonomia com a escrita, superando a visão que da aquisição de uma

técnica, pautada pela repetição de atividades enfadonhas, mecânicas e cansativas, mas que provocasse o pensar acerca dessas habilidades que estão sendo adquiridas.

Acredito que o processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura precisa ocorrer através de práticas de letramento, que procuram oportunizar a criança efetivo pensar e trabalhar com esse universo de uma sociedade grafocêntrica que vivemos. Segundo Soares “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. (1998, p.47)

A seguir, irei explicar algumas experiências de minha vivência docente, que foram extremamente relevantes em meu processo de constituição como professora alfabetizadora e educadora ambiental.

Acreditei na roda como uma forma de exposição o diálogo, a exposição oral e o trabalho com diferentes portadores de texto, pois além de oportunizar à criança a verbalização de suas atividades, a livre expressão da linguagem oral, também possibilita a ordenação de noções espaciais e temporais, o diálogo, a crítica, a troca de idéias, a autonomia. Além disso, é durante a roda que surgem muitos assuntos a serem trabalhados com os alunos; ao longo do ano foi uma “porta aberta” para conhecer o contexto das crianças. Em muitas ocasiões, os alunos chegavam à aula e suas novidades eram sobre os acontecimentos do bairro, falando do vizinho que foi preso e que é tão amigo da família, o assalto à venda, o ataque da polícia aos adolescentes com drogas, o homem que foi esfaqueado na casa ao lado, a discussão sobre o porte de armas e sua importância para proteger suas casas dos ladrões. Essas, entre tantas outras histórias interessantes e por vezes surpreendentes, mas já vivenciadas por esses pequenos, foram expostas na roda das novidades.

Em diferentes momentos as crianças me colocavam frente a falas inusitadas. Posicionar-se frente a uma opinião, expondo o que pensa e ouvindo o que o outro nos tem a dizer, é uma base importantíssima para a constituição de seres humanos mais críticos, questionadores, curiosos e não meramente receptores de uma verdade universal. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 81)

A organização das idéias vem por meio da fala; ao escutarmos, constituímos a capacidade de reflexão, construindo argumentos, dando voz ao pensamento, que deixa de ser meramente individual e passa para uma vivência social. Assim, dialogar é estar no mundo

com os homens e se constituir-se um sujeito na relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Por meio da mediação semiótica o sujeito se constitui, mas essa constituição acontece num confronto eu-outro das relações sociais, considerando que viver a realidade social não é nem um evento circunstancial e nem um episódio ocasional, mas é o modo de ser nas relações sociais. (MOLON, 2003, p. 118)

Levando em consideração que a alfabetização envolve diferentes capacidades lingüísticas como ler e escrever, falar e ouvir, segundo Marinho (2010) “o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com que estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é contexto propiciador das práticas de escrita.” (p.80)

A valorização de um saber social construído fora da escola é primordial para o processo de ensino-aprendizagem, assim como o saber coletivo que vai sendo formado na vivência da sala contribui para a constituição de sujeitos que entendem as relações com de uma forma diferenciada.

Em diferentes momentos, uma atividade lúdica que praticava com a turma de alunos, era a brincadeira de escrever. Os alunos utilizam-se de desenhos e símbolos diversos para escrever, demonstrando seu entendimento sobre a escrita nesse momento. A representação da escrita é um código, porém a escrita não é apenas a transcrição gráfica deste, visto que situa tanto o significante quanto o significado. A escrita é uma representação da linguagem e, portanto, é preciso compreender essa representação.

A criança, ao escrever, expressa-se fazendo representações arbitrárias e utilizando diferentes símbolos para aproximar-se da escrita do adulto. Esse espaço de experienciar a escrita da forma como compreende é fundamental dentro dessa perspectiva, pois possibilita a criança fazer tentativas reais de escrever e de pensar acerca deste mundo letrado que a rodeia.

[...] é esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo “erros” ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...)[...] Mais do que isso: é preciso que esse tempo seja permitido, para que elas possam descobrir as possibilidades, as convenções e as artimanhas do sistema alfabético-ortográfico. As escritas de textos espontâneos pelas crianças são uma grande fonte de informação sobre o que elas sabem e sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados para que aprofundem cada vez mais a análise e o conhecimento da língua. (GOULART, 2006, pag.92)

Nesta turma onde foi realizado este estudo a próprias crianças demonstravam muita autonomia e criatividade, pois encontravam espaço para o efetivo exercício da divisão de tarefas, da liberdade de se posicionar colocando suas opiniões e argumentando acerca dos

fatos e situações vivenciadas. Foi uma atividade que me mostrou o quanto as crianças se envolvem com a criação, em um espaço de liberdade. “A aula de hoje foi ótima!! A melhor coisa é ver o sorriso em seus rostos, a sensação de felicidade e satisfação que eles transmitem... é uma coisa muito boa, inexplicável...” (Diário de campo)

Em outra oportunidade levei os alunos na Brinquedoteca da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde tiveram a oportunidade de manusear diferentes brinquedos, interagindo em outro espaço. Logo após o término dessa atividade, fomos passear na Universidade e disse a eles que os levaria para ver um lagozinho que há próximo do Centro de Convivência da mesma. Passamos pelas salas de aula, por alguns Núcleos de Estudos e Pesquisas, e pela Biblioteca, que também os deixou surpresos pela sua imensidão. Chegando ao lago, ficaram encantados com tanta água, e um dos alunos me disse:

- Pô, professora, e isso que tu disse que era pequeno!

Eles ficaram surpresos frente ao lago, às tartarugas, às pombas, à natureza ao redor. Foi muito emocionante ver a reação que tiveram ao estarem em contato com aquele tão “simples” lago aos meus olhos.

Assim, concordo com Vygotsky (1993) quando ele expõe a importância de mediações qualificadas, que vão sendo constituídas no sujeito partindo da qualidade de suas relações e das práticas pedagógicas, assim, a qualidade das relações estabelecidas podem possibilitar sujeitos mais críticos, afetivos, autônomos, solidários... E quando me remeto à qualidade das relações sociais, acredito que toda relação que nos possibilite novas formas de pensar e problematizar o mundo são mediações qualificadas, que não acontecem somente em contextos de educação formal, mas em todos os espaços vivenciados e de diferentes formas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 64)

Nossas atividades estavam agrupadas no sentido de trazer o mundo da escrita, seus símbolos e utilidades num ambiente em que os alunos tivessem liberdade de escrever, que fosse prazeroso e ao mesmo tempo em que possibilitasse diferentes espaços de aprendizagem. Para mim, essas atividades significam a oportunidade de desenvolver diferentes relações com a escrita, acreditando assim que os alunos possam utilizá-las como uma ferramenta social.

O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades

que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio de uma tecnologia. (MACIEL; LÚCIO, 2008, p.31)

Em uma ocasião, conversando em aula sobre as diferentes letras e onde as encontramos em nosso dia-a-dia fora da escola, um aluno diz que o nome das ruas do bairro são as letras do alfabeto, eu então, sugeri que fizéssemos um passeio no bairro.

Programamos um passeio pelo bairro, pois visitar o bairro é olhar a realidade em que estão inseridos e buscar novos significados, buscando novos olhares acerca do cotidiano aparentemente tão igual.

[...] o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem social. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura, que inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas. (PILLAR, 2003, p. 14)

Esse passeio objetivou partir de seu contexto para problematizá-lo e mostrar quanto outros olhares podem ser feitos e quantos significados podem ser ressignificados. Durante o passeio fomos analisando as casas, sua construção, o que havia de comércio, como eram as calçadas, os esgotos, os postes, os animais; pedi para que prestassem atenção em tudo o que viam. Enfatizei muito a rua onde moram, buscando a localização de suas casas, uma em relação às outras e em relação à escola.

... lemos e interpretamos o mundo e as nós mesmos todo o tempo, seja quando observamos nosso entorno já conhecido, seja quando deparamos com uma nova paisagem, seja ainda quando algo se altera em nosso ambiente. Nesse sentido, a interação com o ambiente ganha o caráter de inter-relação, na qual aquele se oferece como um contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais circundantes, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. (CARVALHO, 2004, p. 75-76)

Os alunos debatiam muito durante o passeio enquanto eu buscava intervir para que olhassem aquela paisagem tão conhecida com outros olhos, percebendo a realidade de uma maneira diferenciada, apontando outras formas de percebê-la.

Encontramos em nosso passeio problemas com o lixo, com valetas abertas, discutimos sobre o ambiente e a atitude de jogar lixo fora do lixo, quem jogava, quem seria prejudicado e a forma como poderíamos fazer para aquele lixo ter outro destino. A partir desse passeio, realizamos diferentes atividades de escrita e de leitura, bem como a confecção de uma maquete do bairro.

Considerações Finais

Nas diferentes relações que estabeleci enquanto aluna de pós-graduação no mestrado que compreendi e encontrei a relevância de um exercício contínuo e complexo de desvelar as diferentes trajetórias que foram me constituindo como professora alfabetizadora, educadora ambiental e pesquisadora.

Reconstruir memórias é revelar escolhas, escolhas que refletem processos particulares de subjetivação e singularização, processos que atualizados revelam não o que somos, mas o que vamos sendo, o que chegamos a ser - o outro, nossa diferente evolução.(PÉREZ, 2003, p. 37)

As situações distintas como professora alfabetizadora e pesquisadora estão sendo intensamente vividas e sentidas, visto que estando na escola não deixo de fazer pesquisa, pois já não posso estabelecer os limites em que essas ações são conjugadas. Elas acontecem em espaços-tempos-responsabilidades diferentes, mas são exercidas conjuntamente no processo de constituição na prática da pesquisa, a ação e a formação continuada são indispensáveis a nosso caminhar enquanto educador. É o pensar, o agir, pensar sobre o agir e buscar uma coerência entre o saber e o fazer, o que se configura em uma tarefa tensa quando é realizada na situação em que “o eu é tanto o narrador quanto àquele que tem sido narrado.” (PÉREZ, 2003, p. 53)

Quando busco realizar uma retomada avaliativa refletindo criticamente acerca dos alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental, pergunto-me se há um momento, ou uma situação ou que atividade foram constitutivas a sua autonomia na escrita, sua disponibilidade e prazer em realizar leituras, sua intimidade com os livros, sua alteridade, coletividade, dialogicidade, criticidade, e percebo que não há um momento, uma atividade, uma fala, mas que estas foram sendo construídas no cotidiano, perpassando qualquer atividade. Quando falo nessas categorias, elas são significadas, representadas por todos aqueles alunos que têm rosto, vontade, nome e direitos “ [...] enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento não são

atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.(MARINHO, 2010, p.79-80)

Acredito que através de uma educação crítica e problematizadora é possível trabalhar com o social, com o individual, com o objetivo e o subjetivo construindo e exercendo o que penso ser necessário para atuar de forma diferenciada no mundo em que vivemos: saber quem somos e as potencialidades do que podemos ser, resgatando a cidadania, a afetividade, a autonomia, a dialogicidade e a alteridade.

É fundamental produzir conhecimento acadêmico a partir de vivências docentes em turmas de alfabetização, visto que com todas as mudanças no cenário educativo voltadas a repensar a alfabetização torna-se urgente discutir e problematizar práticas cotidianas, repensando assim os contextos dessas práticas, segundo Soares (2010) as pesquisas em torno da alfabetização ainda precisam incidir de forma mais efetiva sobre as causas e as circunstâncias do fracasso escolar, pois a autora constata que

[...] temos nos dedicado pouco a pesquisas que complementaríamos e elucidariam as pesquisas sobre alfabetização: não temos desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas de leitura e escrita (o letramento) presentes e desenvolvidas na escola- as práticas escolares – em suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita para além das paredes da escola [...] (SOARES, 2010, p.63)

Entendo o quanto essas práticas de letramento (Marinho, 2010) que foram vivenciados por esse grupo de estudantes possibilitou outras formas de compreensão acerca dos sentidos e significados da escrita e da leitura, principalmente quando se pensa em alunos com poucas práticas de letramento efetivas fora do contexto educativo, para tanto é preciso pensar em educações e não em educação, é preciso pensar em estudantes, e não em um estudante, idealizado e impregnado no ideário de muitos professores. Essas práticas precisam ser ditas, precisam sair do imaginário, dos corredores e tomar corpo, forma, para serem libertadas pela palavra e posteriormente incorporadas à ação. Um trabalho sozinho, escondido entre as quatro paredes de uma sala de aula, torna-se vazio, triste e solitário. Penso que esse exercício é imprescindível aos educadores, pois registrar minha prática, interpretá-la e refletir sobre ela proporciona um intenso reviver, um ressignificar do meu próprio papel enquanto docente.

Referências:

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOULART, C. *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*. In: Ministério da Educação. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A.R. (orgs.) Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Estação Gráfica, 2006.

JOSSO, M.C. *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: SOUZA, E.C. e ABRAHÃO, M.H. (orgs) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, EIDPUCRS, 2006.

MACIEL, F.I. ; LÚCIO, I.S. *Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática*. In: CASTANHEIRA, M.L; MACIEL, F.I. ; MARTINS, R.M. (orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MARINHO, M. *Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito*. In: MARINHO, M; CARVALHO, G.T. (orgs) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOLON, S.I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A.M. *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*. In: Ministério da Educação. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D., NASCIMENTO, A.R. (orgs.) Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

PÉREZ, C.L. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PILLAR, A.D. (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, M. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, M; CARVALHO, G.T. (orgs) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan-Abr, 2004, p. 5-17. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JOGOS VIRTUAIS DE ALFABETIZAÇÃO: RECURSO EFICIENTE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DE ESCRITA?

Julianna Silva Glória
UEMG-BH/FAE/NEPEL-MG-Brasil
juliannasilvagloria@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Refletimos aqui sobre as contribuições que atividades com jogos virtuais podem oferecer às crianças em alfabetização. Os dados apresentados estão em nossa pesquisa de doutorado, defendida em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. Nas análises refletimos através da percepção do suporte de escrita ao longo dos tempos (CHARTIER, 1997/2002), da compreensão dos conceitos sobre usabilidade (FREIRE, 2003) e ludicidade (PIAGET, 1978/ 1987; VYGOTSKY, 1998).

Palavras-chaves: Alfabetização, letramento digital, jogos virtuais.

Abstract

Here we reflect on the contributions that activities with virtual games can provide children in literacy. Os data are presented in our doctoral research, defended in 2011, by the Post-Graduate FAE / UFMG. In the analyzes reflected through perceived support writing throughout the ages (CHARTIER, 1997/2002), understanding the concepts of usability (Freire, 2003) and playfulness (Piaget, 1978/1987, Vygotsky, 1998).

Keywords: Literacy, digital literacy, virtual games.

O desafio que se estabelece nas escolas brasileiras, atualmente, para desenvolver nos anos iniciais práticas de alfabetizar letrando, implica em planejar dentro da rotina da sala de alfabetização situações e atividades que empreguem recursos diferentes. Além de considerarem elementos de composição da palavra (sons, letras, sílabas) inseridos nos textos, em geral, a escolha dos recursos também se relaciona com materialidade e símbolos da cultura da escrita e seus gêneros.

Sabemos que grande parte destas inovações situa-se em meados de 1980 quando se fez críticas à alfabetização tradicional, que tinha como concepção de escrita a língua como código. Adotando-se esta concepção, eram estabelecidas práticas de um ensino transmissivo, utilizando muito a simples memorização e repetição, através de métodos de alfabetização (analíticos, sintéticos, analítico-sintético).

Várias pesquisas contestaram esta prática, sobretudo as que demonstraram que a aprendizagem da escrita é construída cognitivamente a partir de processos de internalização, fruto de interações sociais (Piaget, 1987; Vigostsky, 1998). Os vários estudos envolvendo a cognição contribuíram, nesse sentido, para indicar que a assimilação da escrita alfabética é algo complexo que envolve levantamento de hipóteses, à medida que a criança constrói sua compreensão sobre todo esse processo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Tanto estas mudanças na forma de conceber a escrita, como o acesso mais amplo a práticas sociais de escrita, na contemporaneidade, desencadearam uma “reinvenção” (Soares, 2004) do processo de alfabetização. Embora haja especificidade deste processo, no sentido de aquisição de uma determinada tecnologia, as situações de ensino e interação com a escrita precisam ser contextualizados em práticas de leitura e de produção de textos, em gêneros e suportes diferentes, o que inclui o suporte digital.

Por meio de nossa pesquisa de doutorado, defendida em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, intitulada “Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo”, problematizamos o uso do computador, indagando se as atividades realizadas no computador, poderiam, nessa fase de apropriação da escrita, contribuir para uma melhor assimilação dos conhecimentos necessários para se aprender a ler e a escrever.

Especialmente, neste artigo, refletimos sobre as contribuições que atividades com jogos virtuais podem oferecer às crianças que estão em processo de alfabetização,

tornando o aprendizado dessas mais significativo, porque a apropriação da escrita acontece em uma situação de grande estímulo .

As crianças que participaram de nossa pesquisa, realizando atividades de alfabetização semanalmente no computador, tiveram a oportunidade de aprofundar em seus conhecimentos sobre a letra, a palavra, enfim, sobre a escrita a partir de várias tarefas feitas no computador, dentre elas, os jogos.

Isso certamente as estimulou a descobrirem como deveriam escrever/ ler para interagir com o jogo. Foi uma experimentação marcante com a reflexão sobre a palavra que proporcionou às crianças conhecimento necessário para avançarem em suas fases de desenvolvimento da escrita, além de favorecer sua interação com as interfaces do computador e, principalmente, com seus colegas de turma; já que as crianças realizaram todas as tarefas, incluindo os jogos virtuais, em dupla.

Antes da análise dos dados coletados, propomos a seguir uma reflexão sobre mudanças e permanências em relação ao suporte de escrita ao longo dos tempos, além da compreensão sobre os conceitos de usabilidade e ludicidade.

Mudanças e permanências nas formas de ler e escrever

Sobre a influência do suporte virtual de texto na alfabetização, levamos em consideração que toda alteração provocada pela mudança de suporte na escrita carrega, desde o processo de sua criação, os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas formas que a precederam (Chartier, 1997).

Essa questão talvez ganhe maior visibilidade, se refletirmos mais detalhadamente sobre como as novas tecnologias incorporam os antigos avanços tecnológicos ao mesmo tempo que introduzem mudanças que promovem e demandam novos modos de interatividade com o texto e via o texto escrito.

A esse respeito Chartier (2002, p. 114) observa:

Enfim, ao ler na tela, o leitor contemporâneo reencontra algo da postura do leitor da Antiguidade, mas – e a diferença não é pequena – ele lê um rolo que em geral se desenrola verticalmente e que é dotado de todos os pontos de referência próprios da forma do livro, desde os primeiros séculos da era cristã: paginação, índice, tabelas etc. O cruzamento das duas lógicas que regulamentaram os usos dos suportes precedentes do escrito (o *volumen*, depois o *códex*) define de fato uma relação com o texto totalmente original.

Tais mudanças ocorreram devido a uma série de inovações tecnológicas que foram sendo agregadas, mudando de forma gradativa não só o suporte da escrita como também o perfil linguístico dessa escrita.

Fazendo uma análise retrospectiva dos diferentes estágios de evolução pelos quais passaram o suporte da escrita até chegar ao texto digital, Chartier (1997) observa que inicialmente o texto escrito tinha como suporte o rolo, uma longa faixa de papiro ou pergaminho que o leitor precisava segurar com as duas mãos para poder desenrolar. Nesse tipo de suporte, o texto era construído em trechos divididos em colunas que ficavam visíveis à medida que o rolo era desenrolado no sentido horizontal pelo leitor. A própria natureza do suporte impedia que o leitor pudesse ler e escrever simultaneamente.

Essa possibilidade só passa a existir com o *códex*, um avanço tecnológico em termos de suporte. Não mais uma faixa contínua, o *códex* caracterizava-se por ser um objeto composto de uma série de folhas dobradas, certo número de vezes, de modo a formar cadernos. Esses cadernos eram depois montados e costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação, um suporte mais semelhante ao livro que temos hoje. A invenção do *códex* permitiu que o texto fosse distribuído na superfície da página e localizado através de paginações, de numerações e de índices.

Na escrita cibernética, voltamos a ter a construção de um texto que se apresenta na tela como uma grande faixa que se expande no sentido vertical, mas cuja construção deixa de ser linear como era no rolo ou na escrita convencional: o hipertexto pressupõe uma expansão em rede.

Esse tipo de texto incorpora elementos de navegação digital e ferramentas que permitem outro contato com o texto escrito sem perder de vista, é claro, as experiências construídas em outros suportes e gêneros textuais. Como bem reflete Chartier (2002, p. 117):

O novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez. Porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na “economia da escrita”, a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos.

A transição, enfim, de um tipo de suporte para outro coloca o leitor frente a um objeto novo que não só lhe permite novos tipos de interatividade e pensamento como também demanda técnicas de escrita e leitura até então inéditas.

Segundo Chartier (2002, p. 24), “é ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.”

Diante de um novo suporte de texto é inevitável que ocorram mudanças que provocarão transformações nos hábitos e percepções dos leitores diante da escrita.

Usabilidade

Outro conceito importante é o de usabilidade. Os estudos de Tanaka e Rocha esclarecem-nos que “o conceito relaciona-se ao desenvolvimento e uso produtivo de uma determinada tecnologia, sem desconsiderar sua estrutura, formato e conteúdo disponibilizado” (2001, *apud* FREIRE, 2003, p. 72).

A partir de critérios da “usabilidade”, pesquisadores da área da ciência da computação realizam a avaliação do nível de interatividade do usuário com o *website*, o *software* ou qualquer dispositivo operacional.

Essa medição abarca algumas categorias: facilidade com que o usuário aprende a lidar com as ferramentas do sistema; eficiência ou agilidade com que utiliza as ferramentas do sistema; memorização das ferramentas e tarefas do sistema; frequência e gravidade dos erros cometidos pelos usuários (RIBEIRO, 2003).

Ampliando nossos conhecimentos sobre a usabilidade, tivemos contato com o projeto ALADIM¹ – Alfabetização e Letramento em Ambientes Digitais Interativos e Multimodais. O objetivo desse grupo é “desenvolver interfaces que sejam ao mesmo tempo funcionais e abertas do ponto de vista das experiências de aprendizagem” (NOVAIS; BERGAMO, 2009).

Para esse projeto é preciso levar em conta que ao trabalhar com crianças em fase de alfabetização,

[...] muitos dos conceitos de facilidade de uso de interface, assimilados pela maioria dos usuários de computador, ainda não fazem parte do seu universo cognitivo. Isso não significa que os elementos desenvolvidos nessas interfaces não podem introduzir a criança ao universo de signos que farão parte de sua educação digital (NOVAIS; BERGAMO, 2009).

¹ O Projeto ALADIM (Alfabetização e Letramento em Ambientes Digitais Interativos Multimodais) busca desenvolver formas de articular tecnologia e alfabetização, a fim de que o computador participe do período de aquisição do sistema de escrita pelas crianças na escola; é coordenado pelas professoras Carla Coscarelli e Delaine Cafiero da FALE – UFMG e integra pesquisadores da área da linguística, da educação, da computação e do designer gráfico.

Além disso, a intenção é usar o conceito de usabilidade “em prol da comunicação”, tornando a interface não apenas funcional, mas atrativa e envolvente, “compreendendo que atração e envolvimento são pontos fundamentais para que crianças usem ferramentas digitais como parte integrante de sua educação” (NOVAIS; BERGAMO, 2009).

Em relação à nossa análise, ao acompanhar o sujeito-criança em interatividade com o computador, tendo em vista a “usabilidade em prol da comunicação”, entendemos que esse sujeito terá a oportunidade de, usando ferramentas digitais, aprender outra forma da escrita acontecer. Se este conceito vale para manipulação de vários tipos de textos e imagens, também pode ser aplicado aos jogos, um tipo de texto/gênero digital que funciona a partir de determinados comandos físicos dados pelo usuário.

Ludicidade, alfabetização e jogos virtuais

A utilização de jogos verbais e físicos na alfabetização não é novidade e há determinados jogos que substituem ou minimizam a aridez em refletir sobre propriedades da língua em um contexto, seja ele lúdico ou de uso. Segundo unidade I do caderno de formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, organizado pelo MEC/SEB:

Alfabetizar crianças, jovens ou adultos é uma tarefa complexa, mas pode, e esperamos que seja, prazerosa. É possível, sim, aprender a escrever e ler por meio de brincadeiras, por meio de reflexão, por meio de um trabalho solidário. Há que se perceber, no entanto, que isso não significa dizer que as aprendizagens são simples ou que são fáceis, ou que não exigem esforço do aprendiz.” (BRASIL, 2012)

Em relação ao computador, percebemos que esse possui tanto o aspecto de diversão quanto de desafio. Portanto, através dos jogos virtuais de alfabetização as crianças puderam aprender sobre a escrita alfabética brincando.

Ou seja, por meio das atividades de jogos as crianças refletem sobre o funcionamento da escrita (letras, sílabas, sons) de forma lúdica, envolvente e prazerosa.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo PIAGET (1987) apud (ALMEIDA, 1994:23) compreende “(...) o jogo como uma actividade lúdica do ser socializado que começa a ser praticado por volta dos sete anos, quando a criança

abandona o jogo egocêntrico, em proveito de uma aplicação efectiva de regras e do espírito de cooperativo entre os jogadores.”

PIAGET (1987:85) ainda esclarece que “O jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior.”

Os jogos virtuais, em nossa pesquisa, tornaram-se grandes aliados no processo de aprendizagem da língua por parte de nossos sujeitos; além disso, o uso dos mesmos transformou-se em uma extraordinária oportunidade de os alunos transferirem conhecimentos culturais sobre algumas modalidades de jogos para o espaço virtual.

Não queremos dizer, com isso, que os alunos não possam apreender intuitivamente a lidar com um jogo pela primeira vez na tela, mas nas situações observadas conseguimos perceber como o conhecimento prévio sobre o jogo em outros suportes facilitou o manuseio do mesmo, especialmente, no que diz respeito a alguns alunos.

Em seguida, apresentaremos trechos de entrevista e de diálogos ocorridos no laboratório de informática durante a aula com jogos virtuais e suas respectivas análises.

Entrevista com os alunos GUS, NIC e GH² sobre a aula de jogos com letras:

A aula com jogos envolvendo a descoberta de letras foi ministrada quando a maioria dos alunos se encontrava no nível silábico/silábico-alfabético. Ressaltamos ainda que a escolha dos jogos para realização das atividades relaciona-se à possibilidade de observarmos a interação das crianças com a escrita na tela em contexto escolar.

Ou seja, não optamos por tais jogos por sua expressiva qualidade, mas por nos proporcionarem a oportunidade de acompanharmos as crianças em experimentação das ferramentas digitais(teclado, mouse) presentes nos jogos e suas contribuições para as envolverem e as atraírem no aprendizado da escrita alfabética.

Um dos jogos utilizados já se encontrava no computador da escola; nele a criança tinha que teclar as letras que caíam em forma de peixinhos, ajudando o pinguim a comê-los.

² Os três alunos citados nesse trecho de entrevista foram nomeados por letras, preservando o anonimato dos mesmos.

Nesse caso, esse jogo priorizava apenas o conhecimento das letras do alfabeto e à medida que a criança dava conta de teclar as letras que caíam, passava para outros níveis.

Foram poucos os que conseguiram mudar de fase, visto a falta de agilidade para teclar enquanto as letrinhas caíam e isso implica em domínio dos gestos (usabilidade) e de operações mentais necessárias para jogar. Algumas duplas de alunos conseguiram ir para outras fases quando decidiram jogar juntas.

O outro jogo foi montado no *PowerPoint* (esse jogo foi elaborado com a ajuda da professora F³) e o aluno jogou da seguinte forma: na tela principal havia uma lista de *links* numerados (1ª GRAVURA, 2ª GRAVURA, etc.). Ao clicar em uma das opções, o aluno caía em uma gravura; ele tinha que descobrir com qual letra a palavra correspondente à gravura iniciava. Depois de falar a sua resposta ao colega com quem fazia dupla no jogo, ele clicava no *link* “RESPOSTA” para consultar se respondeu certo. Por fim, voltava para a página principal clicando no *link* “VOLTAR” e o outro aluno jogava. A seguir, esboço de algumas páginas desse jogo:

JOGO COM LETRAS			
1ª GRAVURA	11ª GRAVURA	21ª GRAVURA	31ª GRAVURA
2ª GRAVURA	12ª GRAVURA	22ª GRAVURA	32ª GRAVURA
3ª GRAVURA	13ª GRAVURA	23ª GRAVURA	33ª GRAVURA
4ª GRAVURA	14ª GRAVURA	24ª GRAVURA	
5ª GRAVURA	15ª GRAVURA	25ª GRAVURA	
6ª GRAVURA	16ª GRAVURA	26ª GRAVURA	
7ª GRAVURA	17ª GRAVURA	27ª GRAVURA	
8ª GRAVURA	18ª GRAVURA	28ª GRAVURA	
9ª GRAVURA	19ª GRAVURA	29ª GRAVURA	
10ª GRAVURA	20ª GRAVURA	30ª GRAVURA	

FIGURA 01– Página principal do Jogo com Letras.

³ Identificamos a professora da turma com a letra F, preservando o anonimato da mesma.

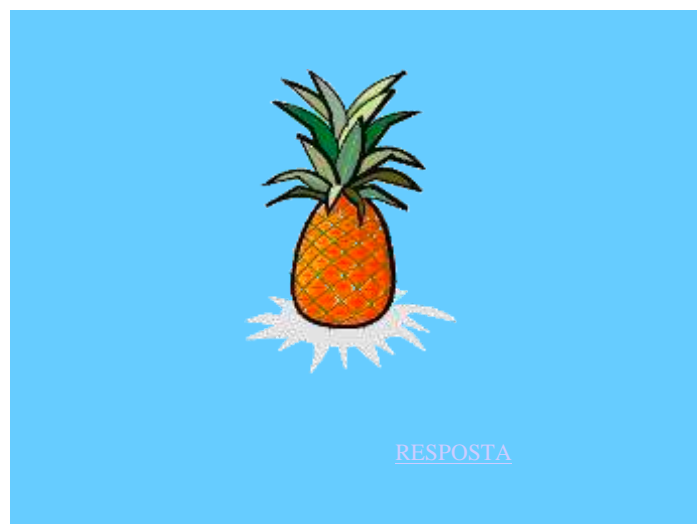


FIGURA 02 – Slide com gravura.

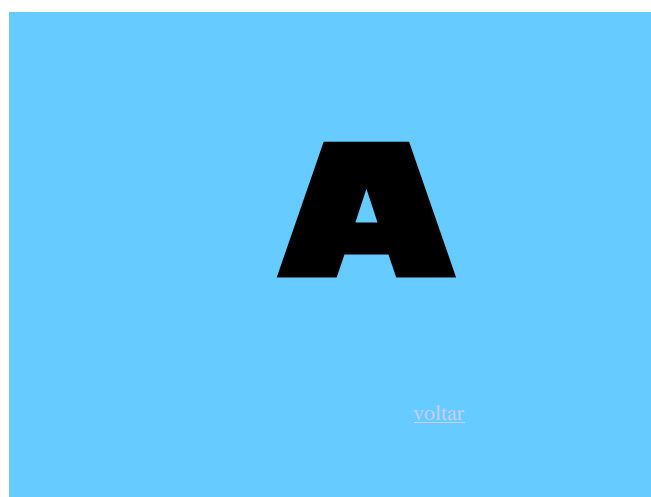


FIGURA 03 – Slide com a resposta referente à letra inicial da palavra correspondente ao nome da fruta.

A seguir, trecho de entrevista com alguns alunos logo após a aula de jogos virtuais:

[...]

Pesquisadora: O que vocês acharam da atividade de hoje no laboratório?

Aluno GUS: Boa!

Aluno NIC: Eu também achei boa.

Pesquisadora: Por que essa foi uma atividade boa?

Aluno GUS: Porque a gente aprende; brinca com o colega e se diverte.

Pesquisadora: Aprende o quê?

Aluno NIC: AAAhh...aprende as letras e aprende o jogo.

[...]

Pesquisadora: Aluno GH, você tem computador em casa?

Aluno GH: tenho.

Pesquisadora: E você gosta de jogar joguinho nele?

Aluno GH: Gosto.

Pesquisadora: Jogar joguinho em casa é o mesmo que jogar na escola?

Aluno GH: Não, porque aqui a gente joga para aprender as letras e lá em casa eu jogo só para me divertir.

A fala desses alunos, em entrevista, confirma nossa reflexão sobre a característica lúdica desse suporte de escrita, o computador. Aprender as letras brincando; esse parece ser um dos benefícios que o suporte virtual de texto pode oferecer àqueles que estão em processo de apropriação da escrita alfabética.

Nesse sentido, Novais e Bergamo (2009) acreditam que as ferramentas digitais podem se constituir como parte integrante do processo de alfabetização das crianças no espaço escolar. Voltamos a indicar que, sem dúvida, o suporte digital apresenta interfaces não só funcionais como também atrativas e envolventes para a criança (NOVAIS; BERGAMO, 2009).

O jogo experimentado pelos alunos entrevistados, em si, não difere muito das atividades de identificar letras em posição inicial, amplamente utilizadas em sala de aula, mas sua lógica de apresentar fases distintas, em telas distintas e possibilitar que o aluno use teclas para escolher operações parece motivar mais os alunos

Piaget (1978) esclarece que o fato da criança interagir com o meio não implica em assimilação de conhecimento; segundo ele é preciso haver reflexão. Nesse sentido quando o aluno GH faz a distinção entre os jogos realizados em casa e os experimentados na escola revelam-nos exatamente isso. Ou seja, brincar com jogos na escola é estratégia para aprender. No caso, dos jogos virtuais, a animação, as ferramentas de interface tornam toda essa experimentação ainda mais atrativa e desafiadora para a criança. Dessa forma, não é o conteúdo do jogo e o fato de se prender a um conhecimento formal/escolar o que mais importa, mas o encadeamento da sequência, a interação com o colega.

Trecho de diálogo ocorrido na visita ao *site* do Menino Maluquinho em que a turma experimentou o *link* de jogos

A princípio, a proposta da atividade desenvolvida era que os alunos conhecessem um site. Portanto, motivamo-nos a explorar os links que compõem esse site, já que boa parte dos alunos encontrava-se na fase alfabética e de maior desenvolvimento da leitura. Lemos a obra digitalizada do Menino Maluquinho, conhecemos outros espaços de leitura e, por fim, toda a turma teve a oportunidade de descobrir os jogos digitais do site.

A maioria dos alunos optou pelo jogo da forca, por ter jogado antes com a professora na sala de aula. Esse jogo aparece como uma das seis opções de jogos oferecidas pelo *site*. Nesse sentido, o conhecimento cultural do jogo interferiu na escolha, mostrando que um pouco de familiaridade é importante.

Para jogá-lo a criança precisa, primeiramente, escolher o assunto relacionado à palavra (no nosso caso, fizemos uma votação inicial com a turma para que todos na primeira jogada escolhessem o mesmo assunto e a turma decidiu por FRUTAS; a partir disso, os alunos estariam liberados para escolherem o assunto que quisessem numa segunda oportunidade de jogar o mesmo jogo). Decidido o assunto, a criança deveria clicar nas letras do alfabeto que completam determinada palavra do mesmo campo semântico, abaixo do desenho do Menino Maluquinho que brinca de chutar bola (desenho com animação). Quando a criança acertava a letra, o Menino Maluquinho chutava a bola que depois voltava para ele; quando a criança errava na escolha da letra, a bola ia para longe do Menino Maluquinho.

No final, se a criança acertava a palavra, o Menino Maluquinho equilibrava a bola na ponta do dedo e aparecia a mensagem: “Parabéns, você acertou!”. Entretanto, se a criança errava a palavra, o Menino Maluquinho se desequilibrava com a bola e caía no chão; nesse instante aparecia a mensagem: “Que pena, suas chances acabaram.” Esse jogo oferece quatro chances de errar.

A seguir, trecho de diálogo ocorrido durante uma das aulas no laboratório de informática:

[...]

Aluna SO: Eu ganhei! Que legal! É fácil!

[Outras duplas conseguem também e comemoram.]

Pesquisadora: A dupla que terminar: clique em voltar e não se esqueça de escolher o assunto, ok? Pode ser FRUTA novamente.

Aluna GIO: Julianna, a gente não conseguiu.

Pesquisadora: É porque vocês estão clicando fora; clica em cima da letra.

[As alunas GIO e RAI tentam.]

Aluno AR: Julianna, Julianna, acertei!!!

Pesquisadora: Que beleza! Clica em jogar para voltar.

Pesquisadora: Aluno TA, tudo certo?!

Professora F: Ele já ganhou e está jogando de novo! [a professora F está acompanhando o aluno TA nesta atividade]

[A aluna GIO de novo clica fora; além da dificuldade de manuseio do *mouse*, ela não consegue acertar a palavra do jogo.]

Pesquisadora: GIO, cuidado! Você está clicando demais!

Aluna RAI: Deixa eu mexer! [A aluna RAI tem mais controle do *mouse*, apesar de ter dificuldade com a escrita alfabética assim como a aluna GIO.]

Aluno RF: [O aluno dá uma dica para as alunas GIO e RAI] Clica em M!

[A aluna RAI clica.]

Pesquisadora: Que outra letra você acha que pode ser, RAI?

[Aluna RAI clica no A.]

Pesquisadora: Eu acho que você já sabe que fruta é esta, não é?
Aluna RAI: MAÇÃ.
 [Ela clica no ç.]
 [A aluna RAI comemora.]
 [...]

Nos jogos virtuais, desenvolvidos de forma coletiva e na escola,⁴ observamos que os alunos aprendem não apenas sobre a escrita alfabética, mas também a interagir com os colegas, a cooperar na troca de gestos e informações e com a própria máquina, o computador. Nesse sentido, o domínio de aspectos da usabilidade soma-se ao domínio do conhecimento formal da sonoridade das letras, nem sempre presentes no mesmo sujeito da interação.

Além disso, desenvolvem a psicomotricidade ao usarem o *mouse* para fazer os movimentos necessários na execução do jogo. O *mouse* passa a ser mais um artefato usado na escola para estimular os movimentos motores das crianças. Sobre desenvolvimento motor, Araújo (2007) comenta:

O uso do *mouse* passou a ser importante para aperfeiçoar a coordenação motora das crianças, exercício bem mais rico do que aqueles em que elas são obrigadas a cobrir linhas pontilhadas que simulam um caminho em curvas que levaria o desenho de um ratinho ao pedaço de queijo, por exemplo (2007).

Nota-se que os alunos se divertem e vibram quando conseguem acertar e não desistem quando erram. Nesse caso, pedem ajuda à professora, aos colegas ou tentam resolver por eles mesmos, pois o importante é que aprendam a jogar.

Mais jogos

No caso do episódio que relataremos adiante, o aluno TA se aventura em outros jogos do site do Menino Maluquinho; nessa circunstância, ele escolhe jogos que não tenham letras (já que ainda não possui domínio do alfabeto). O aluno TA faz opção por jogar o jogo dos sete erros. Apesar de, particularmente, a escrita não estar envolvida nesse jogo, entendemos ser válido o relato da vivência do aluno TA. Ele experimenta a autonomia de clicar (sem o controle da professora; sem a mesma decidir para onde deve ir) e também amplia seus conhecimentos sobre o gênero instrucional “regras de jogo”, nesse caso, mediado pela pesquisadora. A seguir, trecho de diálogo:

⁴ Ressaltamos que a situação de jogo vivenciada na escola se distingue da experiência de uso livre e individual que pode ser vivenciada em outros espaços. Seriam necessárias outras pesquisas para análise do tipo de interação que se estabelece quando uma criança joga com outra(s) criança(s), no espaço não escolar, por exemplo.

[...]

Aluno T: Como é que joga esse jogo?

Pesquisadora: Esse jogo é o seguinte: do lado esquerdo a gravura está toda correta e do lado direito tem sete erros que você descobre comparando os desenhos. Por exemplo, você está vendo, aqui [aponto] tem uma folha e aqui [aponto] não tem. Clica em cima!

[Ele clica.]

Pesquisadora: Viu? [apareceu um X no desenho] Esse é o primeiro erro; agora, descubra os outros.

A possibilidade de observar alunos que não possuíam referencial algum sobre o jogo, nem no impresso e muito menos no virtual, também foi proporcionada nas situações de uso de jogos. Nesse caso, estamos nos referindo ao jogo dos sete erros experimentado pelo aluno TA que não conhecia o jogo e nunca havia jogado antes em suporte algum: jornal, revistinha de entretenimento e muito menos no suporte virtual. Essa falta de referência do aluno TA é um elemento que traz dificuldades na criação da autonomia em relação ao ato de jogar a partida no espaço virtual; nessa circunstância, ou o jogador vai testando aleatoriamente até compreender o mecanismo ou precisa de um modelo ou mediação oral, já que o manuseio é mais intuitivo.

Aos alunos que tinham o referencial do jogo em outros suportes de texto, bastava dar uma orientação sobre o uso das ferramentas da máquina para desenvolverem com autonomia a atividade.

Supomos, então, assim como Chartier (2002, p. 117) que essas crianças que possuem uma referência do jogo estejam tendo a oportunidade, no espaço virtual, de experimentar outra relação tanto física, quanto intelectual e estética com os gêneros textuais que já conhecem (gênero instrucional, “regras do jogo”, por exemplo) e com os novos gêneros que surgem com o computador.

Considerando que, para muitos, tanto as situações de uso da escrita ou de jogos no espaço virtual, como o domínio de conhecimentos sobre o uso do computador são inéditas, cresce mais ainda a importância da escola proporcionar a possibilidade de acesso às práticas culturais de escrita nesse suporte.

Considerações Finais

Em síntese, destacamos que o uso desse tipo de atividade com o emprego de jogos virtuais com turmas no início do processo de alfabetização é inevitável, não pelo deslumbramento com as novas tecnologias de comunicação, mas pelo fato de o

computador fazer parte integrante da cultura escrita e digital da sociedade em que vivemos, isto é, ele compõe o contexto de suportes de escrita no mundo atual.

Nesse sentido, privar os alunos que estão no início do processo de alfabetização de experimentarem atividades, como as dos jogos virtuais de alfabetização, é restringir a possibilidade de práticas escolares de apropriação de escrita que possam ocorrer nessa fase.

Afinal, as contribuições do uso de atividades de alfabetização, dentre elas os jogos desenvolvidos no computador para as crianças aprenderem a ler e a escrever podem ser muito eficientes e significativas.

Referências:

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Questões de Estilo no Chat Aberto e Implicações para o Ensino de Língua Materna**. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **INTERNET & ENSINO: Novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 179-194.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Os Desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

FREIRE, Fernanda. **Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces**. In: Ezequiel Theodoro da Silva (Org). **A leitura nos Oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. FREPPON, Penny A., DAHL, Karin L., (1998).

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

NOVAIS, Ana Elisa; BERGAMO, Marília Lyra. **O papel da interface no processo de alfabetização e letramento digital**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <halfabyte.com/aladin/artigos/o_papel_da_interface.doc> Acesso em: 15 set. 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na Tela – novos suportes para velhas tecnologias**. 2003. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos – Linha G) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25, p.5 – 17.

YVOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

A ESCOLARIZAÇÃO DA ESCRITA INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS DO 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliano Guerra Rocha¹
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
Goiás – Brasil
juguerra_rocha@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Na História das pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem escrita configuram-se diversas ideias que circundam na perspectiva de compreender como acontece a aprendizagem da língua escrita e como esta aprendizagem influencia no desenvolvimento sócio-psíquico-emocional do ser humano. Falamos, então, de um campo não restrito a Linguística. As contribuições da Pedagogia, da Psicologia, dentre outras áreas são evidentes. Logo, a partir destes diversos subsídios, optamos neste trabalho por enxergar a escrita como prática cultural (objeto e técnica), não condicionada a etapas, repleta de significados, que expressam relações funcionais com o próprio desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, nosso objetivo foi discutir a aquisição da linguagem escrita, focando, principalmente, na análise das produções textuais das crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, trazemos para o corpo do texto algumas imagens que ilustram o momento de escrita da criança, analisando-as em consonância aos aportes teóricos de Bakhtin/Volochínov, Ferreiro, Gnerre, Koch, Luria, Teberosky, dentre outros.

Palavras-chave: aquisição; ensino-aprendizagem; escrita infantil.

Abstract

In the history of research related to the acquisition of written language are configured several ideas that surround in the perspective to understand how the learning of written language takes place and how this learning influences in the socio-psychic-emotional of the human being. We speak, then, of a field it is not restricted to linguistics. The contributions of Pedagogy, Psychology, among other areas are evident. Thus, from these various allowances, we choose in this work by seeing writing as a cultural practice (object and technique), it is not conditional on steps, full of meanings that express functional relationships with their own human development. Accordingly, our goal was to discuss the acquisition of written language, focusing mainly on the analysis of textual productions of children in the 2nd and 3rd year of elementary school. For this, we bring to the text some images that illustrate the moment of child's writing, analyzing them in accordance to the theoretical contributions of Bakhtin / Volochínov, Ferreiro, Gnerre, Koch, Luria, Teberosky, among others.

Key-words: acquisition, teaching-learning, writing for children.

¹ Mestre em Educação (Área: Psicologia Educacional), pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Primeiras palavras...

O sujeito se desenvolve no contato com o outro, e nesse contato adquire competências que extravasam a visão biológica e pedagogizada do desenvolvimento humano, ou seja, através da socialização com os seus pares, mesmo antes de estar inserido em uma escola, o indivíduo pode desenvolver capacidades diversas, que extravasam sua idade / condição biológica e etc.

Optamos por enxergar a escrita como um produto social (objeto e técnica) não condicionada a etapas, repleta de significados, que expressam relações funcionais com o próprio desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Luria (2001) a escrita tem uma pré-história, a partir de uma análise não escolarizada, considerando todo o progresso pictórico da criança antes de adentrar para uma instituição escolar, pois como afirma Cortini Junior “seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema” (2002, p. 53). Para Luria,

[...] mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta ‘pré-história’ individual, *a criança já tinha desenvolvido, por si mesma*, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (Luria, 2001, p. 144, grifos nossos)

Devemos entender a criança “por si mesma”, como se refere Luria na citação, no sentido social do ser humano, em que alia os seus esforços individuais às experiências com o outro. Ao desenvolver técnicas escritas primitivas, por mediação, já que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente,” (Luria, 2001, p. 144), a criança na realidade operacionaliza a dinâmica do seu desenvolvimento cultural; externaliza traços, que muitas vezes não são atribuídos a fins específicos, e sim, como manifestações, que podem ser comparadas aos balbucios, no desenvolvimento da linguagem oral. Luria (2001) observa que as crianças de três, quatro e cinco anos de idade

apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim. (Luria, 2001, p. 149)

Há que se considerar que as condições de matrícula e atendimento às crianças eram precárias em Moscou, em 1929², quando Luria escreveu seu texto sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Hoje, uma criança de três anos de idade já frequenta uma unidade escolar, e tem contato, desde muito cedo, com diversos materiais que remetem ao sistema escrito. Poderíamos, aqui, recordar das falas de Ferreiro e Teberosky (1986) e Luria (2001)³: “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Luria, 2001, p. 143). “Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (Ferreiro, 1986, p. 143).

Acrescentaríamos às falas dos autores que já não é mais o professor que coloca na mão da criança o lápis, pois esse objeto se tornou tão comum, que a criança manuseia-o com destreza, antes mesmo de entrar para a escola. Cortini Junior evidencia em suas pesquisas sobre a concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar que “observações realizadas em nosso contexto nos dão evidências de que, quando há ambiente, isto é, material escrito e pessoas que o manuseiam, a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se aos 2 anos de idade, ou mesmo com 1 ano e 2 meses” (2002, p. 53).

Na escola, diríamos que a criança amplia o reconhecimento do papel da escrita e seus objetivos. Com o avanço do seu contato com essa linguagem começa usá-la como forma de organização do pensamento, uma vez que “a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2001, p. 146).

Portanto, a escrita é uma construção não linear; o ato de escrever provocará um aperfeiçoamento e domínio motor nas mãos do sujeito escritor. Não estamos dizendo que escreve melhor aquele que treina a escrita, mas sim, aquele que aproveita o tempo da escrita como momento oportuno para desenvolver uma complexidade de conhecimentos mediados pelas palavras.

Adiante analisaremos a escrita das crianças no processo de escolarização, focando principalmente nas séries do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental⁴. É importante ressaltar que as séries não são os eixos centrais que aferem em qual momento de aprendizado da língua a

² Fazemos a leitura deste texto na tradução para o português, que data a 9ª edição, do ano de 2001.

³ Mesmo cientes das diferenças que circulam entre os trabalhos de Ferreiro e Luria não desejamos alongar nas discussões entre ambas pesquisas, uma vez que acreditamos que os dois teóricos trouxeram contribuições para suas épocas e para os trabalhos científicos que circulam em torno do desenvolvimento da escrita (Cf. Ferreiro, 1994).

⁴ Usaremos o código E.F. para nos referir à modalidade do Ensino Fundamental.

criança está, pois cada sujeito se desenvolve a seu tempo, sendo impossível nesse sentido apontar características gerais da escrita de uma determinada série.

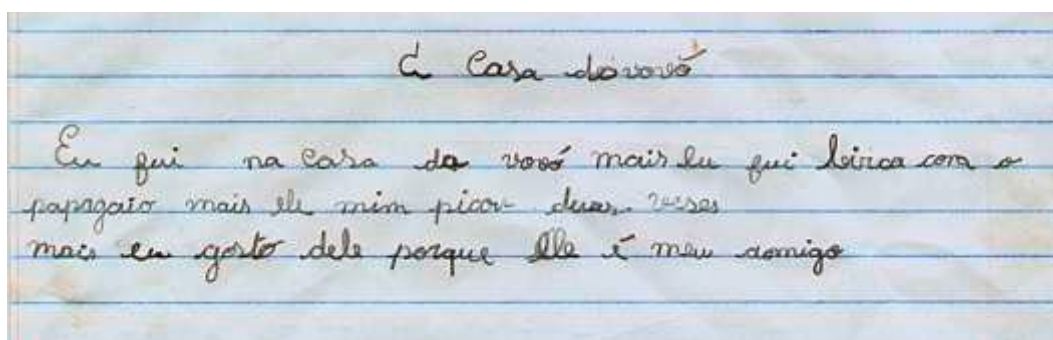
A escrita da criança do 2º ano do Ensino Fundamental

Ao chegar ao 2º ano do E.F., espera-se que criança já tenha uma noção básica de como se produz um texto. Na tessitura das palavras, o texto vai sendo construído. Impregnada de sentidos, a palavra, será referência não somente das transformações sociais, conforme Bakhtin/Volochínov (1988) indicam, mas também de qual nível sócio-comunicativo em que a criança se encontra, ou seja, em qual momento de aprendizado da língua escrita ela está.

Sendo a palavra para Bakhtin/Volochínov “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (1988, p. 41), ela constituirá no drama do desenvolvimento humano, uma unidade, que absorverá as capacidades de apreensão de mundo pela criança, visto que a ela expressa, oral ou escrito, pelas palavras tudo aquilo que sente, deseja, compreende e etc. Afinal, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin/Volochínov, 1988, p. 36).

Com muitas ou poucas palavras o texto vai sendo formado e produz sentido, lembrando que não é o número de palavras que dá ao texto sentido, ou faz com que ele fique mais ou menos bem elaborado. Retomando o que já expomos na primeira parte deste capítulo, para Koch, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de sua interação” (2003, p. 30).

Sobre o sentido de um texto, observemos o escrito, logo abaixo.



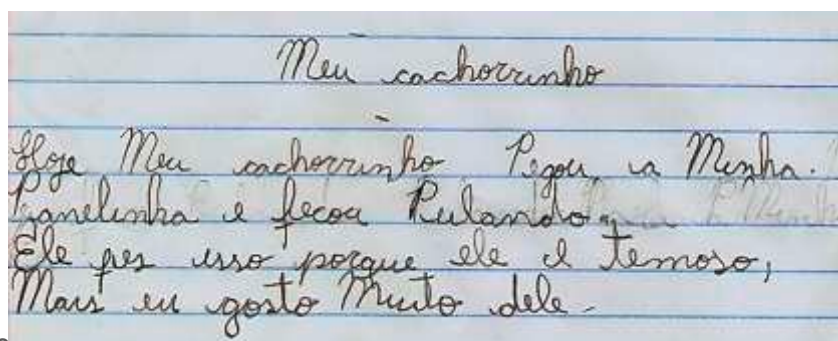
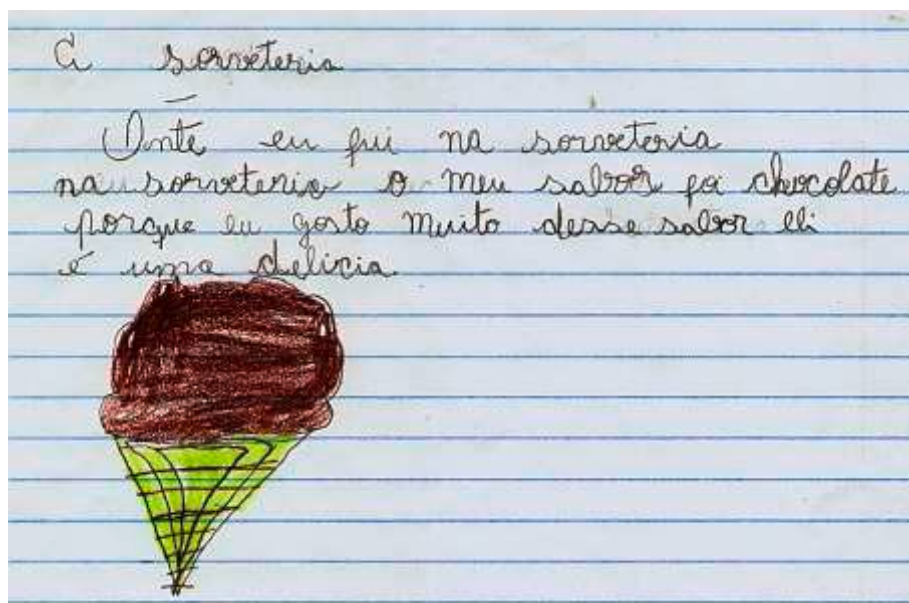
Em primeira instância, em nível de formatação, o texto deste aluno, já está estruturado com título e no início do parágrafo tem o espaço, caracterizando a separação da primeira letra da palavra “Eu” em relação à margem do caderno. “Eu”, que é um pronome pessoal do caso reto, na frase é o sujeito, e enquanto nível narrativo indica a ideia do narrador ser participante

das ações, ou seja, narrador-personagem. O sentido deste texto só se dá na relação entre suas frases, que provocam coesão e coerência textuais.

Os recursos de coesão no texto, mesmo que repetidos, são os operadores “mas”, que são escritos pela criança como “mais”, utilizado três vezes, e o “porque”. O encadeamento semântico-discursivo por conexão operacionaliza-se pelas relações argumentativas que são provocadas pelo uso do conectivo “mas”. Lembrando que “os conectores ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa” (Koch, 2010, p. 72). Neste texto, as duas primeiras ocorrências do “mas” têm uma função aditiva, já a terceira ocorrência não tem função segmentativa (*masSN*), e sim argumentativa de oposição (*masPA*).

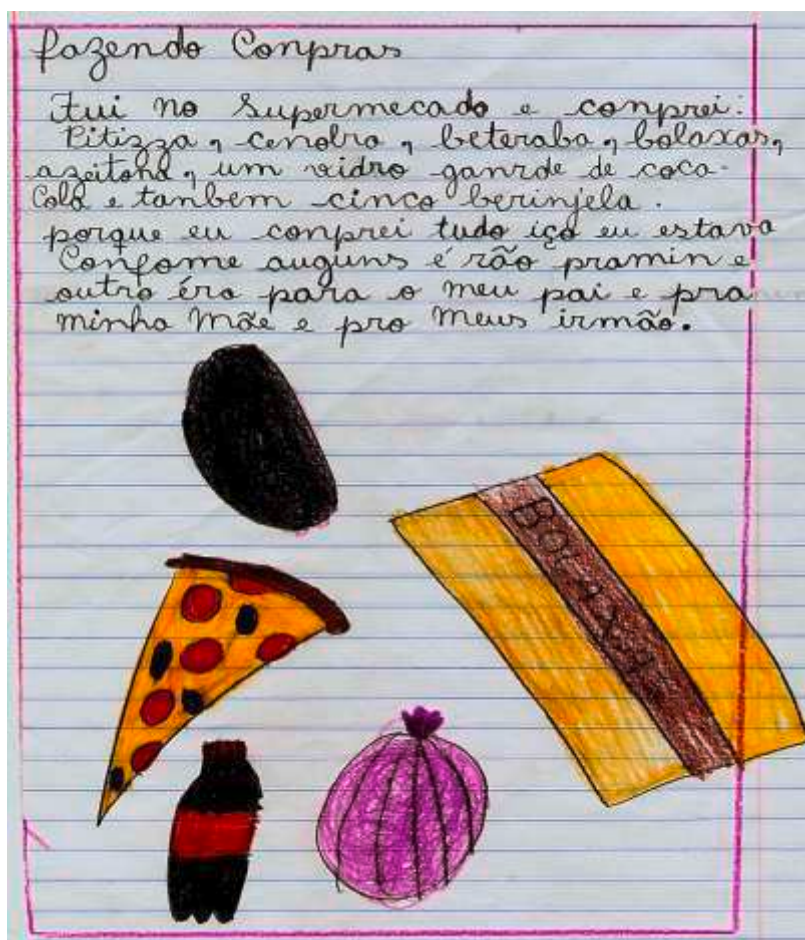
A coerência se faz, literalmente, explícita no texto, pois a criança delinea a sequência dos fatos de maneira lógica: primeiro relata que foi à casa de sua avó, brincou com o papagaio, ele a picou duas vezes, e como conclusão em sua narrativa diz que gosta do papagaio, já que ele é seu amigo.

Progressivamente, de forma geral, a criança no 2º ano do E.F., ao produzir um texto, geralmente situa o seu escrito em tempo cronológico, conforme percebemos nos textos abaixo:



No texto primeiro texto é utilizado o “ontem”, já no segundo, o “hoje” como marcas da temporalidade na narrativa, que organizam um nível intersequencial entre episódios narrativos (Koch, 2010).

É comum, também, nesta etapa, que as produções de algumas crianças comecem a apresentar certas especificidades textuais, detalhando mais a ação e/ou encadeamento de fatos, conforme percebemos na narrativa abaixo:



Mesmo trocando algumas letras M x N; U x L; R x RR; CH x X; S x SS x Ç, agrupando duas palavras em uma (*confome; pramin*) e deslocando em duas palavras o que seria uma palavra (*é rão*), esta criança já tem um domínio das partes das palavras (sílabas) e das próprias palavras, já que esses erros são comuns nesse momento de aprendizado da língua escrita.

A criança, no texto acima, expõe a situação e também a justifica: vai ao supermercado e explica por que comprou tais coisas. Essa justificativa atua como marca argumentativa do texto, organizada a partir do uso dos pronomes substantivos indefinidos (*alguns, outros*) para explicar o fim de cada alimento que a criança comprara no supermercado. Os pronomes

utilizados, de acordo com a linguística textual, funcionam como fatores de coesão referencial por substituição – pronome pelo nome – dando a possibilidade de a escritora argumentar, que nem todos os produtos adquiridos no supermercado eram pra ela.

Toda essa capacidade de argumentação, e também as confusões na escrita das palavras podem ser trabalhadas se houver práticas escolarizadas de mediação entre a oralidade e a escrita em que, explorando a criatividade no oral, teremos resultados em uma escrita criativa, manifestada na melhor composição e organização das palavras, conseqüentemente, na estruturação e produção do texto. Essas práticas de mediação oral/escrita seriam a preparação do contexto psicológico e sócio-cultural do processo de alfabetização, as quais, ao invés de apressarem a alfabetização, criam ambientes de aprendizagem e preparam melhor a criança para apoderar-se dos códigos linguísticos. Gnerre (1985) também aponta que

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente essa fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos da tradição oral. [...] Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e , na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade na oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos. (Gnerre, 1985, p. 46 e 47)

Ter a confiança para expressar seus próprios pensamentos é considerar que o indivíduo tem opiniões, que são organizadas em sentenças argumentativas. Explorar oralidade, revelada na escrita, auxilia a criança a ser autônoma e a defender/argumentar sobre as suas ideias. Desta forma a escola precisa e deve seguir nesta direção.

A escrita da criança do 3º ano do Ensino Fundamental

Para Bronckart (1994), em uma ação linguística o sujeito produtor necessita, dentre várias competências, da de seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos, de forma que, para uma dada situação, o indivíduo escolhe o gênero que melhor atende as expectativas. Logo a criança do 3º ano do E.F. consegue organizar e selecionar esses mecanismos com maior facilidade, já que sua aprendizagem da língua está mais avançada, encerrando o ciclo de alfabetização. Ao construir uma narrativa, ainda existem

expressões que fazem referência aos clássicos contos de fadas e histórias infantis no geral. Por exemplo, o uso do “era uma vez”, “em um belo dia”, “um dia”, “viveram felizes para sempre”, conforme percebemos nos textos abaixo.

Texto 1 (criança de 8 anos, abril de 2011)

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joanelinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



As Amigas

Era, um dia, uma Joanelinha que ela perdi para formiga chamou as amigas para ir em festa, ela disse: - Oi amigas todos bem, estou com você, Min, ol coranha, minhoca taturana e sua impressa minha mãe para você.

Meu vestido de bolinha amarelo para a formiga, minhas perreleta para a coranha e minha bolsa para taturana e meu chapéu para minhoca, ela foi para a festa e ela dançou muito.

Beijos, amigas

Texto 2 (criança de 9 anos, abril de 2011)

O aniversário de uma amiga
 Em um belo dia uma criança
 nasceu e foi uma maravilha.
 A criança foi crescendo crescendo
 ela já tinha com 5 anos e ia
 fazer aniversário dia 8 de março
 e ela pediu para os pais uma bicicleta


e ela ia imaginando muito com a
 bicicleta ela estava muito feliz com
 a chegada do aniversário de 6 anos
 ela pulava para cá e para lá, e aí
 chegou seu aniversário ela convidou
 todos os seus amigos para sua festa
 e começaram falar e brincar muito

Jim

Texto 3 (criança de 8 anos, abril de 2011)

Produzindo Texto

• Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



Shopping de lichoada

A Joaquinha e suas amigas foram ao shopping das comprinhas e ficaram muito bonitas.

A Joaquinha e suas amigas foram ao shopping um dia na cidade de lichoada elas foram muito bonitas. E elas se casaram com o rei e elas foram felizes para sempre.

Embora os três textos tenham sido produzidos num mesmo momento, as realidades de escrita das três crianças são distintas. Percebemos que além das marcas de temporalidade há no texto outros elementos que remetem ao próprio imaginário das tantas histórias infantis, cada escrito tem uma particularidade. A seguir analisaremos os três textos apresentados

acima, em cinco blocos: 1) Ortografia; 2) Infraestrutura textual: domínio de parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas; 3) Pontuação; 4) Espacialidade e Temporalidade na produção textual; 5) Coerência e Coesão textuais.

1) Ortografia:

Os três textos têm poucos erros ortográficos, embora eles ainda estejam presentes. No texto 1 a criança se confundiu ao escrever algumas palavras, como por exemplo, escreve *perdi*, ao invés de *pediu*; *porseira*, ao invés de *pulseira*; *impressa*, ao invés de *emprestar*; *chaperão*, ao invés de *chapelão*, dentre outros. Há também um problema na flexão do verbo *dançar* na penúltima linha do texto, já que a narrativa se faz no tempo passado: “*ela foi para a festa e ela dança muito.*” No texto 2 a criança suprime uma sílaba do verbo *estava*, grafando *tava*, comum na oralidade. Esquece-se da sílaba DA, na palavra “*chegada*” (linha 9) e nos verbos do tempo passado *comeram* e *brincaram* (linha 13), confunde a última letra (M), por (N). No texto 3 não há erros ortográficos.

Sobre a acentuação percebe-se que as crianças não acentuam algumas palavras. A confusão se dá devido ao fato de que algumas sílabas, aos serem pronunciadas na oralidade, ganham ênfase tônica devido ao acento, por isso passa despercebida, na escrita, a necessidade do acento, como por exemplo, no texto 1, a palavra “*ótimo*” (linha 4) e no texto 2, a palavra “*ai*” (linha 3), que não estão acentuadas. Neste mesmo texto, o 2, a palavra “*aniversário*” aparece acentuada no título e na linha 5, não. A criança, provavelmente, esqueceu-se de acentuá-la, por descuido, já que no início do texto já a acentuou.

2) Infraestrutura textual: domínio de parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas:

Não há ocorrência em nenhum dos três escritos quanto à dificuldade de organizar o texto em parágrafos e ao uso devido das letras maiúsculas e minúsculas.

3) Pontuação:

As três narrativas apresentam características interessantes quanto ao uso da pontuação. O texto, enquanto unidade de partes articuladas entre si através encadeamentos linguísticos, tem em cada sinal de pontuação utilizado, uma possibilidade de leitura, ou, na voz de Meschonnic (1990), “*modos de significar*”. Por isso, apresentamos uma leitura das muitas que os textos suscitam.

No texto 1 faltam vírgulas e outros pontos, mas apresenta, corretamente, o uso dos dois pontos e do travessão (linhas 3 e 4, respectivamente). Todos os parágrafos, inclusive a despedida no final do texto (*Beijos: amigas*) apresentam o ponto final. O que mais nos intriga neste texto é o uso de algumas vírgulas: na linha 1, após a palavra *era*; na linha 5, após a palavra “*aranha*” e na linha 9, após a palavra “*formiga*”.

No texto 2 além dos pontos finais no término dos parágrafos, há apenas uma vírgula na linha 10, depois da expressão “*para lá*”.

No texto 3 há três pontos finais, um utilizado no fim do primeiro parágrafo e dois no segundo parágrafo.

A partir desse olhar minucioso sobre os textos, concluímos que os sinais gráficos de pontuação são marcas dos saberes escolares. Alguns pontos dão segmentação à narrativa, empregados devido ao erro comum de se pontuar seguindo o fluxo da fala na oralidade: o velho ditado e crença equivocada de que se coloca vírgula ou se pontua para dar uma pausa.

4) Espacialidade e Temporalidade na produção textual:

No texto 1 a temporalidade não fica bem definida devido à expressão “*era uma vez*”, que dá ao texto um caráter impessoal. A partir do tempo verbal “*era*” podemos apenas afirmar que a ação faz referência ao passado, pois temos o verbo “*ser*” conjugado no pretérito imperfeito. Ao analisar o espaço das ações nos remetemos, rapidamente, à festa, porém percebemos que antes de os personagens estarem na festa, existe outro espaço não identificado onde as ações ocorrem, onde os diálogos se realizam.

No texto 2 também temos o tempo passado, caracterizado pela expressão “*em um belo dia*”. Outro fato curioso sobre a temporalidade do texto é que a criança identifica bem o período cronológico, porque descreve a idade do personagem (linha 4) e a data de seu aniversário (linha 5). O verbo *crescer* no gerúndio (linha 3), repetido duas vezes, indicia que transcorreu um certo tempo após o nascimento da personagem principal, relatado no primeiro parágrafo, em seguida já percebemos que este tempo se deu no percurso de 5 anos: “*e ai ela já tava com 5 anos*” (linhas 3 e 4). Neste mesmo texto a espacialidade pode ser múltipla devido aos vários fatos ocorridos, entretanto não estão claramente identificados.

O tempo do texto 2 não está explícito, mas acontece em três momentos diversos, mediados pelo espaço do shopping, do baile e do casamento das personagens. Resumidamente, seria a temporalidade subscrita pelas ações nos espaços.

De forma geral percebemos a maior ocorrência de recursos textuais e verbais no tempo passado, em que a criança relata sempre um fato ou história ocorridos em tempos e espaços distantes do seu, ao contar algo de que ela não participa.

5) Coerência e Coesão textuais:

Quanto a esse tópico os três textos apresentam lógica no encadeamento dos fatos. Cada fato que sucede está coerente com o anterior. A maioria dos elementos de coesão dispostos nos textos são mecanismos de coesão referencial, constituídos por anáforas, utilizando formas remissivas gramaticais presas e livres (Koch, 2010), das quais não nos deteremos em especificidades. Como exemplo apresentamos:

Linha 1 e 2 – texto 1: “*Era, um vez uma joaninha que ela perdi para formiga chama(...)*” (anáfora)

Linha 1 e 2 – texto 3 “*A Joaninha e suas amigas foram ao shopping elas compraram enfeites(...)*” (anáfora)

Há também o emprego da coesão sequencial (Koch, 2010). Em nível de sequenciação parafrástica temos a recorrência de termos, como no caso:

Linha 3 – texto 2: “*A criança foi crescendo crescendo (...)*”

Em nível de sequenciação frástica podemos destacar, por exemplo, o uso incessante do conector “e”, o que pode ser explicado como uma transposição para a escrita de uma característica da oralidade, já que na linguagem oral é muito comum utilizá-lo em uma mesma sentença várias vezes, assim como o emprego do “*ai*”.

Ficou claro, ao decorrer deste artigo, que a criança na sua relação inicial com a escrita participa, ativamente, desse processo de aquisição: age sobre a escrita, recriando-a no seu fazer cotidiano. Kato nos diz que “da mesma forma que o cineasta enfrenta a tarefa de fazer cortes em ações contínuas para aliviar o acompanhamento visual do espectador, o escritor tem

diante de si a tarefa de fatiar seu discurso de forma a facilitar a tarefa do leitor” (2002, p. 194). Este desafio do sujeito-escritor perpassará toda atividade que solicite o uso da língua escrita. Há que se considerar que são muitas atividades, portanto, o professor precisa pensar suas propostas, tendo como suporte situações de uso real da escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929 – 1930].

BRONCKART, Jean-Paul. *Action, langage et discours*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, p. 7-64, 1994.

CORTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002 [1ª edição, 1988].

FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança, Tradução Neide Rezende, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 72 – 77, fevereiro de 1994.

_____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1986.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2010 [1ª edição, 1989].

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Editora Contexto, 2003 [1ª edição, 1997].

LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei; VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001 [1ª edição, 1988].

MESCHONNIC, Henri. *La rime et la vie*. Paris: Verdier, 1990.

PORTAL DO PROFESSOR - MEC NA FORMAÇÃO DOCENTE À DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves
ESEBA/UFU-MG-Brasil
mskellencris@yahoo.com.br

RIZZOTTO, Denize D. Campos
ESEBA/UFU- MG-Brasil
denizerizzotto@hotmail.com

SILVA, Mariane Éllen da
ESEBA/UFU-MG-Brasil
naninhaellen@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo socializar reflexões relevantes para a formação docente no campo da alfabetização inicial, para pensar e inovar práticas pedagógicas que contribuam na melhoria da qualidade do ensino escolar. Para tanto, escolhemos abordar uma das nossas frentes de trabalho realizada em uma escola pública na cidade de Uberlândia/MG: a elaboração de aulas no portal do MEC para a formação docente à distância, de professoras alfabetizadoras na inovação de práticas pedagógicas. Para entendermos o caminho percorrido, optamos por historicizar a implantação das TIC's no Brasil e suas consequências no âmbito da formação docente, em específico a colaboração do Portal do Professor/MEC na formação docente à distância no Brasil. Buscamos nos aportes teóricos de Bielschowsky & Prata (2010), Giolo (2008), Libâneo (2008), Melo (2007), Seabra (2010), Zabalza (2004), referendar contribuições, no que tange a formação de professores, educação à distância e tecnologias na educação. Portanto, mediante a nossa participação enquanto criadoras de aulas no Portal do Professor/MEC sofremos contribuições semelhantes de quem nos acessa, ou seja, trocas de experiências, enriquecimento de nossas aulas aplicadas em sala, transformação e inovação da práxis pedagógica e por consequente contribuição em nossa formação docente.

Palavras chaves: alfabetização, formação docente, ensino a distância.

Abstract

The present work aims at socializing relevant reflections for teacher training in the field of initial literacy, to think and innovate pedagogical practices that contribute to improve the quality of school education. Therefore, we chose to address one of our work fronts held in a public school in the city of Uberlândia / MG: drafting classes in portal MEC for teacher training at a distance of literacy teachers on innovative teaching practices. To understand the path, we chose to historicize the deployment of ICT in Brazil and its consequences in the context of teacher education, in particular the collaboration of Professor Portal / MEC in

distance teacher education in Brazil. We seek the theoretical contributions of Bielschowsky & Silver (2010), Giolo (2008), Libâneo (2008), Melo (2007), JJ (2010), Zabalza (2004), endorse contributions, with respect to teacher training, education and technologies in distance education. Therefore, through our participation as creators of lessons in the Teacher Portal / MEC who suffer similar contributions in accesses, ie, exchange of experiences, enriching our classes applied to room, change and innovation and pedagogical practice consequent contribution our teacher training.

Key words: literacy, teacher training, distance learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo socializar reflexões relevantes para a formação docente no campo da alfabetização inicial, para pensar e inovar práticas pedagógicas que contribuam na melhoria da qualidade do ensino escolar.

Para tanto, escolhemos abordar uma das nossas frentes de trabalho realizada na Escola de Educação Básica/UFU, a elaboração de aulas no portal do MEC para a formação docente à distância, de professoras alfabetizadoras na inovação de práticas pedagógicas.

Para entendermos o caminho percorrido, optamos por historicizar a implantação das TIC's no Brasil e suas consequências no âmbito da formação docente, em específico a colaboração do Portal do Professor/MEC na formação docente à distância no Brasil.

Segundo Bielschowsky e Prata (2010), a implementação de Tecnologia da Informação e Comunicação nas escolas públicas brasileiras foi precedida de ampla discussão, onde se apontaram alguns objetivos principais:

familiarizar os alunos com as TIC tendo, como consequência, a redução gradual da exclusão digital no Brasil; desenvolver uma pedagogia de projetos, tornando a escola mais atraente e, ao mesmo tempo, desenvolvendo nos estudantes uma maior autonomia e levar para a sala de aula elementos multimidiáticos que tornem estes ambientes mais atraentes para desenvolver a curiosidade dos estudantes na busca do conhecimento (p.2).

A implantação de Tecnologia de Informação e Comunicação a serviço da melhoria dos processos educacionais nas escolas públicas Brasileiras é realizada em regime de colaboração entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com o nome de Proinfo Integrado.

Derivado deste Programa foi criado em 2007 e operacionalizado em 2008, o Portal do Professor/MEC com o objetivo de criar um ambiente favorável de capacitação de professores com o enfoque nas TIC's em educação e sua utilização em sala de aula. O portal procura envolver os professores em comunidades virtuais visando a troca de experiências, materiais e

ideias, o compartilhamento de conteúdos e atividades, o fomento à produção individual e coletiva de metodologias e materiais, o acesso a informações específicas da área entre outras atividades.

Nesse sentido, percebemos que os objetivos aqui mencionados fazem parte do arcabouço da formação docente à distância do próprio Portal do Professor/MEC. Apesar de não encontrarmos fontes que evidenciam tal proposição, este programa alimenta a dimensão da formação técnico-prática evidenciada por Libâneo. Para este autor,

[...] a formação do professor abrange, pois duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica e a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática (LIBÂNEO, 2008, p. 27).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº9.394/96 preconiza a formação docente no Título VI em especial o artigo 61. De acordo com a referida lei a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em Serviço;
- II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. xxx).

No artigo 80, o texto se refere especificamente ao ensino à distância. Com efeito, diz a LDB,

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Apesar de não apresentarmos pesquisas empíricas e considerando a legislação citada, verificamos que o Portal do Professor/MEC colabora na formação docente à distância, por alcançar seus objetivos como citado por Bielschowsky e Prata (2010):

- O número de usuários frequentes (que utilizam o portal mais de 10 vezes) vem crescendo, indicando que ele já se constitui como um instrumento para agregar nossos professores;
- O número de aulas construídas isoladamente ou em conjunto vem crescendo, bem como o número de acessos a aulas produzidas por professores não cadastrados;

- A conexão entre capacitação e utilização do portal parece estar funcionando, como mostra a correlação entre as figuras de capacitação e uso do portal.

Em 2010, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) foi convidada a participar do portal do professor do MEC, por meio de criação de aulas exitosas. Essas aulas fariam parte do projeto de educação continuada à distância para a formação dos docentes no Brasil, via online, como citado, sendo que, toda população poderia ter acesso: professores, pais, alunos, entre outros.

Para a criação dessas aulas o portal do professor oferece aos seus colaboradores ferramentas colaborativas de modo que, à medida que novos professores forem acessando e novos parceiros forem surgindo, resultará na produção e publicação de novos recursos, na conexão de mais escolas e no oferecimento de uma maior gama de serviços a serem utilizados pelos professores. As ferramentas se constituem em seis grandes áreas. São elas: Jornal do Professor; Recursos Educacionais; Espaço da Aula; Ferramentas de Interação e Comunicação; Links; Cursos e Materiais.

Segue abaixo a descrição de cada recurso:

ESPAÇO DA AULA

O Espaço da Aula é um lugar para criar, visualizar e compartilhar aulas de todos os níveis de ensino. As aulas podem conter recursos multimídia, como vídeos, animações, áudios, dentre outros, importados do próprio Portal ou de endereços externos. Qualquer professor pode criar e colaborar; desenvolver aulas individualmente ou em equipe; pesquisar e explorar o conteúdo das aulas e coleções de aulas. Apesar das aulas publicadas serem validadas por outros professores, seu conteúdo é de responsabilidade dos autores das mesmas.

JORNAL DO PROFESSOR

Este é um veículo inteiramente dedicado a revelar o cotidiano da sala de aula, trazendo quinzenalmente temas ligados à educação. Aqui, os professores escolhem o assunto de cada edição.

RECURSOS EDUCACIONAIS

Os Recursos educacionais são um dos elementos que compõem os conteúdos multimídia, os quais são publicados no Portal para todos os níveis de ensino e em diversos formatos. Os conteúdos podem ser acessados por palavras-chave ou pela busca avançada. Alguns materiais exigem programas para serem visualizados.

CURSOS E MATERIAIS DE ESTUDO

Os cursos oferecem links com informações de cursos educacionais do próprio ou de parceiros. Os materiais didáticos são: materiais temáticos, módulos de auto-aprendizagem, proposições de ensino, parâmetros e referenciais, recursos em diversos formatos para fundamentação e enriquecimento da prática docente.

INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Este espaço oferece novas ferramentas da web 2.0 para interagir com outros professores. Com eles, o professor pode criar e administrar seus grupos, compartilhar conteúdos, informações, pesquisas e participar dos debates.

LINKS

Sites e portais nacionais e internacionais para auxiliar a pesquisa e a formação de professores.

Desde a origem do projeto até os dias atuais as aulas passaram por três etapas na tentativa de cada uma atender a exigência necessária para a práxis educativa.

No primeiro momento (2009-2010) o grupo de alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU, participou durante 8 (oito) meses de cada ano mencionado, na criação de aulas derivadas de experiências exitosas vivenciadas por nós no cotidiano escolar.

Em virtude do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) do governo federal, algumas escolas pelo país receberam um laptop por aluno. Os mesmos contam com inúmeras possibilidades de comunicação, que são viabilizadas pelos recursos tecnológicos. As tecnologias digitais oferecem possibilidades para selecionar informações significativas, organizar as memórias da aprendizagem e transformar em novos conhecimentos, expandindo os poderes cognitivos.

Essa ação marcou o segundo momento (2011) do portal do professor/MEC, o qual nos exigiu aulas que atendessem as demandas dessa nova tecnologia nas escolas, visto que a Escola de Educação Básica foi contemplada nesse projeto, “apelidado” UCA – *Um Computador por Aluno*.

Na etapa atual (2012) continuamos com o enfoque no projeto UCA, embora fundamentado na Iniciação Científica Discente, tendo em vista a necessidade de investir em metodologias que o aluno seja sujeito ativo, que participe e busque seu próprio conhecimento.

A Iniciação Científica enquanto modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica

considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem fundamentado na Iniciação Científica para as séries iniciais do Ensino Fundamental pressupõe um trabalho dinâmico e interdisciplinar, em que os alunos são os autores, ou seja, participam ativamente; problematizando, levantando as hipóteses, as fontes de pesquisa, registrando as descobertas e socializando os resultados. Para isso, a atuação do professor enquanto mediador, orientador deste processo é fundamental, ele tem o papel de instigar e orientar e principalmente envolver os alunos em todas as etapas, pois um projeto que foge aos interesses dos alunos não é significativo. Nas séries iniciais, a metodologia científica não visa apenas o conteúdo trabalhado no projeto, mas ensinar as estratégias de pesquisa, para que o aluno busque novos conhecimentos.

Além disso, o tema a ser trabalhado, independe da relação série e conteúdo programático, uma vez que o interesse dos alunos em descobrir é o único fator motivador para aquisição das habilidades previstas para aquele ano de ensino. Isso, certamente desconstrói a ideia de um currículo rígido e fechado e se fixa, por exemplo, no atendimento dos descritores do SAEB para o nível de ensino em questão e nas perspectivas dos PCNs para o Ensino Fundamental, ou mais especificamente, a Alfabetização Inicial.

Para ilustrar o trabalho desenvolvido nas aulas, elegemos algumas atividades postadas no Portal do Professor para apreciação.

Aula: Como os jogos com letras e sílabas podem favorecer o processo de construção de palavras?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34675> (acesso em 21/09/2012)

Nesta aula, a autora trabalha com diversos recursos e posteriormente utiliza tecnologias digitais, como as ferramentas do laptop em sala de aula. O objetivo é evidenciar aos professores que uma atividade pode ser executada de diferentes formas, ora clássicas, ora inovadoras.

2ª Atividade: aproximadamente 60 minutos.



Professor, em roda de conversa convide a turma para participar de um momento bem divertido. Providencie o livro **Palavras, muitas palavras...** de Ruth Rocha e faça a leitura para a turma. Nesse livro cada letra do alfabeto é a primeira letra de muitas palavras que todos gostam e conhecem. Com muita diversão e rima, todas as letras do alfabeto se apresentam para os alunos. Os desenhos acompanham e reforçam a proposta de texto.



<http://encantamentosdaliteratura.blogspot.com/2009/07/palavras-muitas-palavras-ruth-rocha.html>

Depois de fazer a leitura, peça para registrarem as 26 letras do alfabeto uma embaixo da outra (se tiver carimbos com as letras você poderá usar) e em seguida peça para fazerem a tentativa de escrita de palavras (hipóteses) que começam com as letras do alfabeto.

Logo após, faça com a turma a escrita convencional das palavras e solicite aos alunos, que as registrem ao lado da tentativa de escrita das palavras escolhidas.

Observe!



Fonte: Acervo da autora.

Professor, você poderá registrar essa atividade fazendo uma tabela de 3 colunas e 27 linhas, utilizando o **KWord (Área de Trabalho > Processador de Texto)** ou **KWord (Metasys > Aplicativos > Ferramentas de Produtividade > Suíte de Escritório > Processador de Texto)**.

Ao invés dos alunos escreverem, eles vão digitar as letras do alfabeto, suas hipóteses e a escrita convencional. Quando você, professor, for fazer a correção das palavras, observe com bastante atenção a escrita convencional.

LETRAS	TENTATIVA DE ESCRITA	ESCRITA CONVENCIONAL
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
O		
P		
Q		
R		
S		

5ª Atividade: aproximadamente 60 minutos.

Professor, a partir das atividades anteriores, os alunos poderão perceber que as palavras são compostas por letras. Porém, é preciso também que comecem a compreender que as **palavras são compostas por sílabas**, isto é, cada um dos impulsos sonoros que formam as palavras quando pronunciamos, em linhas gerais, **sílabas é cada pedacinho da palavra quando pronunciamos**.

Brinque com a turma: Peça para cada aluno falar seu nome e estralar os dedos em cada sílaba.

Fe - li - pe Mar - ce - la Ma - ri - a

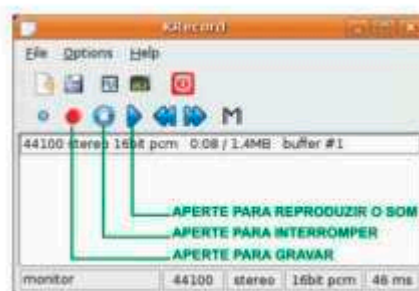
Em seguida, organize a turma em grupos de 4 ou 5 jogadores. Decida com a ajuda da turma, qual aluno de cada grupo irá começar. Uma sugestão seria seguir a ordem alfabética dos nomes dos integrantes de cada grupo.

O primeiro diz uma palavra. O seguinte tem que dizer outra palavra que comece com a sílaba inicial da palavra dita. Por exemplo, se a pessoa diz **FADA**, o seguinte poderá dizer **FAROFÁ**, e o próximo **FACA** e assim por diante.

Quando um jogador demorar muito para dar uma nova palavra, fica fora do jogo ou o colega que está à sua direita poderá ajudá-lo, só assim todos poderão ficar até o final da atividade. Nesse momento, o próximo jogador deverá dizer uma palavra iniciada com a letra seguinte do alfabeto. No caso, seria a letra **G**.

Professor, o laptop Cleomate possui um dispositivo que permite a gravação de sons. Nessa atividade, você poderá juntamente com os alunos gravar a pronúncia de cada pedacinho da palavra, bem como da palavra começada com a mesma sílaba.

Para acessar o programa, **KRecord**, siga as orientações: (**Metasys > Aplicativos > Multimídia > Editores de Áudio > KRecord**).



Fonte: Acervo da autora

4ª Atividade: aproximadamente 60 minutos.

Professor, nesse momento, proponha jogos com o laptop Classmate. Nele, existe um programa chamado **TuxTyping** que é um software com um conjunto de jogos para ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de teclar, bem como a identificação de letras, sílabas e palavras curtas, médias e longas.

Para acessar, siga o caminho: **(Metasys > Edusyst > Ferramentas de Aprendizagem > Digitação para Crianças)**

O primeiro jogo chama-se "Cascata de Peixes"



Figura 01: Tela inicial do jogo

Aula :Projeto de Iniciação Científica Discente: Cuidar de si, do colega e do nosso lugar – o respeito ao colega/UCA

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44225> (acesso em 21/09/2012)

Nesta aula podemos compreender a metodologia aplicada à pesquisa em sala de aula. Foram selecionadas algumas etapas. Mas para uma melhor apreciação indicamos conhecê-la por completa acessando o endereço eletrônico citado.



ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

Professor, o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na Iniciação Científica para as séries iniciais do Ensino Fundamental pressupõe **um trabalho dinâmico e interdisciplinar**, em que **os alunos são os autores**, ou seja, **participam ativamente; problematizando, levantando as hipóteses, as fontes de pesquisa, elaborando os objetivos, utilizando diferentes estratégias de pesquisa, registrando as descobertas, socializando os resultados e avaliando o percurso**. Para isso, a atuação do professor enquanto mediador, orientador deste processo é fundamental, ele tem o papel de instigar e orientar e principalmente envolver os alunos em todas as etapas, pois um projeto que foge aos interesses dos alunos não é significativo. Nas séries iniciais, a metodologia científica não visa apenas o conteúdo trabalhado no projeto, mas ensinar as estratégias de pesquisa, para que o aluno busque novos conhecimentos.

É importante lembrar que **não há um método ou uma fórmula pronta** para desenvolver projetos de iniciação científica com alunos das séries iniciais no Ensino Fundamental, mas sim uma concepção diferenciada do professor em relação ao como ensinar e aprender. Para que possamos ter sucesso neste trabalho é necessário estabelecer uma relação de troca e de construções sociais interativas, nas quais todos sejam colaboradores e parceiros.

Alguns trabalhos contribuem com esta concepção de aprendizagem, como Hernandes (1998). Ele aponta que "a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio". (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p. 61).

Partindo deste pressuposto, optamos por uma organização do trabalho que propõe algumas etapas, que envolvem "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo". (Hernández, 2000, p. 104), são elas:

1. Definição do tema;
2. Justificativa do tema escolhido;
3. Construção dos objetivos do trabalho;
4. Elaboração da problematização;
5. Levantamento das hipóteses;
6. Cronograma das ações;
7. Fontes de pesquisa;
8. Exploração do material coletado;
9. Confrontação das hipóteses com os dados da pesquisa;
10. Socialização dos resultados/culminância do projeto;
11. Avaliação do projeto.

1ª Etapa: INTRODUZINDO: O QUE É PESQUISA? - Uma aula de 60 minutos.

Professor, dialogue com seus alunos sobre esta nova forma de aprender. Vamos conversar sobre "pesquisa", pois a ideia de iniciação científica é mais abstrata e ampla. Resgate os conhecimentos prévios que eles têm sobre o assunto, quais são as hipóteses deles. Organize-os na sala e, a fim de promover um debate, coloque as seguintes questões:

- Quem sabe o que é pesquisa?
- Será que somente os cientistas que ficam em laboratórios são pesquisadores?
- Como os cientistas fazem para descobrir alguma coisa?
- Como podemos pesquisar sobre o que queremos saber?
- Quem já viu algum filme ou desenho animado sobre "pesquisa". Como era este filme?

Depois de ouvi-los, diga-lhes que nós seremos os cientistas e vamos descobrir muitas coisas interessantes.

Posteriormente ao debate os estudantes poderão consultar no dicionário o significado da palavra "pesquisa" para que possam confrontar com a hipótese que acabaram de levantar na conversa com os coleguinhas.



Atividades

Peça aos alunos que escrevam o que eles compreenderam do debate.

Elabore uma ficha para que os alunos possam padronizar o registro das atividades. Caso julgar necessário, você poderá fazer uma síntese sobre os principais aspectos discutidos, aqueles que devem ser registrados para facilitar as demais etapas do trabalho.

Professor, o site seguinte traz uma reportagem da revista Nova Escola - Pesquisa como princípio educativo por Pedro Demo <http://www.youtube.com/watch?v=Vrathd7fka> (acesso em 19/08/2012), que corrobora a importância da pesquisa na escola.

2ª Etapa: DESENCADEANDO O TEMA - Duas a quatro aulas de 60 minutos

Professor, o tema pode ter relação com o conteúdo estudado ou surgir de alguma curiosidade dos alunos, de um fato ocorrido, de um texto, poesia, música ou história ouvida.

Mas, o projeto também pode ser desenvolvido para atender a uma demanda do currículo, para isso o seu papel enquanto orientador, motivando, mediando e envolvendo o aluno em todas as etapas, desde a escolha do tema, é fundamental.

Se surgirem **diversos temas**, você poderá utilizar o sistema de **votação** para proceder a escolha, para isso, algumas atividades interdisciplinares surgirão até a realização da eleição. O trabalho com a eleição contribui para que os alunos percebam a importância de exercermos nosso direito de escolha, de sermos cidadãos. Proporciona também autonomia e responsabilidade, além de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, tais como:

Ética: debates, diálogos, valores, respeito;

Língua Portuguesa: gêneros textuais (texto instrucional, relatórios);

Matemática: tratamento de informação (tabela e gráfico com o resultado da eleição), resolução de problemas a partir dos dados obtidos;

Artes: autorretrato.

Portanto, para que o projeto seja significativo, é importante que os alunos tenham interesse e curiosidade pelo tema proposto. Você poderá utilizar diversas formas para "detonar" o tema, ou seja, despertar o interesse dos alunos.

Com a finalidade de despertar a curiosidade das crianças com relação ao tema, diversos recursos podem ser utilizados:

- Contar uma história;
- Ler uma reportagem, discutir uma notícia;
- Assistirem a um filme ou vídeo;
- Dentre outras.

O tema do projeto proposto é "Cuidar de si, do colega e do nosso lugar – o respeito ao colega/UCA", neste caso nós utilizamos uma **música**, pois a sua linguagem poética e lúdica é um grande atrativo para as crianças. Além disso, este gênero textual é muito rico, pois ele possibilita trabalhar com: rimas, produção de texto, releitura da poesia, tentativas de escrita, leitura, dentre outras.

Se a sua escola faz parte do projeto UCA, solicite que utilizem seus laptops por meio da ferramenta **Mozilla Firefox (metasys>favoritos>navegador de internet)** ou o **tablet**, os quais consistem em recursos tecnológicos móveis, mas se não participam deste projeto, leve-as até ao laboratório de informática ou utilize um projetor multimídia para projetar para eles.

Veja o exemplo de uma problematização dos alunos do 1º ano da Eseba:

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU	
PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DISCENTE:	
<i>Cuidar de si, do colega e do nosso lugar - o respeito ao colega</i>	
Alunos	Problematização
1- Vinicius Costa	Por que eu tenho que respeitar o outro, mesmo que ele não é meu amigo?
2 - Carla Almeida	O que tem a ver cuidar do planeta e respeitar o próximo?
3 - Andressa Carvalho	É certo bater no colega que me bateu, porque meu pai mandou eu fazer isso?
4 - Silvana Miranda	Mamãe falou que eu tenho que incluir todos os colegas. Como é isso?
5 - João Rocha	O que é respeitar?

6ª Etapa: LEVANTANDO AS HIPÓTESES - Uma aula de 60 minutos.

Professor, as hipóteses dos alunos são referências importantes, pois além de direcionarem a pesquisa elas revelam os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema pesquisado.

Uma interessante forma de explicar sobre o que são as hipóteses é por meio de exemplos. Você pode usar diferentes recursos, como questioná-los sobre coisas do cotidiano ou situações, tal como: questione-os sobre o lanche da escola:

- Alguém sabe o que é o lanche da escola hoje?
- Quais os ingredientes que as cantineiras utilizaram?
- Qual a quantidade que elas fizeram de lanche?

Diga-lhes que o que eles disseram são as hipóteses, mas para sabermos se estas respostas estão corretas, temos que pesquisar, investigar, sobre elas e ao final da pesquisa nós vamos descobrir se nossas hipóteses são pertinentes ou não. Para descobrir estas respostas podemos utilizar diversas estratégias de pesquisa:

- Entrevistar as cantineiras e perguntar-lhes;
- Ir até a cantina e observá-las na preparação do lanche;
- Consultar as anotações e receitas que elas utilizam, dentre outras.

Em seguida, solicite que cada aluno elabore uma hipótese sobre sua problematização (sua pergunta) ou, se preferirem, sobre a problematização levantada pelo colega. Veja um exemplo:

CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que as principais ideias e funcionalidades do Portal do Professor/MEC oferecem aos integrantes do magistério, o aperfeiçoamento cotidiano da prática educativa com o uso de TIC, por meio de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e contextualizado, por isso formador.

Isso não quer dizer que há a pretensão de criar um modelo único de uso da tecnologia nem tampouco uma metodologia específica, uma vez que as escolas vivenciam situações muito diferenciadas, seja quanto à formação dos professores, seja quanto às condições físicas e sociais das escolas.

Nesse sentido, acreditamos que o acesso as aulas e o compartilhamento de ideias e materiais contribuem na inovação de práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Diante disso, identificamos nesse trabalho algumas categorias que compõem a formação docente:

- Experiência docente
- Formação em campo específico e pedagógico
- Práticas pedagógicas clássicas e inovadoras
- Produção individual e coletiva de saberes, metodologias e materiais

Portanto, mediante a nossa participação enquanto criadoras de aulas no Portal do Professor/MEC sofremos contribuições semelhantes de quem nos acessa, ou seja, trocas de experiências, enriquecimento de nossas aulas aplicadas em sala, transformação e inovação da práxis pedagógica e por conseqüente contribuição em nossa formação docente, pois ao elaborarmos a aula ou projeto par o Portal do Professor/MEC, deixamos o lugar de meros docentes e atuamos também como pesquisadores, buscando inovar para que possamos realmente fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo & PRATA, Carmem Lúcia. **Portal Educacional do Professor do Brasil**. Revista de Educación, 352. Mayo-agosto 2010. Acesso em 15 de setembro de 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Acesso em 12 de setembro de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia, 2007. (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. 230 f.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Acesso em 18 de setembro de 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015325.pdf>

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A BUSCA PELO SUJEITO APRENDIZ DA LEITURA

Laudicéia Leite Tatagiba
FFP/UERJ
São Gonçalo-RJ
elautatagiba@yahoo.com.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar uma das reflexões possibilitadas pelo desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado cujo título é “*A leitura que se aprende e se ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos em cadernos escolares no 1º ano*” e que se encontra em fase de conclusão para a defesa ainda no primeiro semestre do corrente ano (2013). Nesta pesquisa a opção pela perspectiva bakhtiniana de sujeito da linguagem subsidia as questões desenvolvidas a seguir.

Palavras-chave: leitura; alfabetização; cadernos escolares.

Abstract

This text aims to present one of the reflections made possible by the development of my Master thesis entitled "The reading is learned and taught in school: that set out the subject of the use of texts in notebooks in the 1st year" and which is nearing completion for the defense in the first half of this year (2013). In this research the choice of Bakhtinian perspective of the subject of language subsidizes issues developed following.

Keywords: reading, literacy, school notebooks.

O estado da arte da busca pelo sujeito

A presença do sujeito na perspectiva enunciativa bakhtiniana é considerada, em muitas pesquisas, como elemento fundador e constituinte essencial dessa perspectiva, sem o qual esta não poderia existir. Isso porque, nessa perspectiva, o critério que deve ser considerado para a análise da linguagem parte do uso efetivo dessa linguagem por meio da fala, que se dá em contextos sociais, e não sob aspectos puramente biológicos.

Em uma busca realizada em sítios de busca, como o Google, por exemplo, podemos encontrar diferentes abordagens acerca do sujeito em Bakhtin, mas todos com uma única base conceitual: não há enunciação se não se considerar o sujeito.

Assim, o trabalho de Medeiros (2006), intitulado *O sujeito em Bakhtin: um ser de resposta*, traz os conceitos bakhtinianos de *alteridade* e *responsividade* a fim de salientar que os sujeitos se apresentam no enunciado por meio da característica deste sempre ser produzido em resposta a outros enunciados, assim como o fato de esta produção sempre se fazer por um sujeito em relação a outros sujeitos. Para defender o critério da *responsividade*, a autora apresenta o que diz Bakhtin, que

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas, (BAKHTIN, 2003:300 apud MEDEIROS, 2006:2)

O mesmo faz a autora ao defender o critério da *alteridade*, ao trazer a citação de Geraldi (2005)

O processo social de produção da língua é sempre um processo que demanda alteridade. E essas alteridades não são sujeitos ou individualidades soltas no mundo, mas individualidades e subjetividades que se constroem no processo mesmo de uso da linguagem, no contexto de uma organização social e seus modos de relações, também estas historicamente mutáveis. (GERALDI, 2005:75 apud MEDEIROS, 2006:3)

De forma semelhante encontramos no texto de Frossard (2008), que tem como título *Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot*, uma dissertação de mestrado do ano de 2008. Nesta, a autora apresenta no capítulo 1 uma perspectiva teórica acerca da constituição do sujeito como protagonista no campo das Ciências da Linguagem, passando por Benveniste (1974,1989), Saussure (1916,1974), entre outros, até chegar a Bakhtin (1929,2005), base teórica que mais se aproxima da discussão que pretendo desenvolver aqui.

Frossard (id), apresenta a constituição do sujeito a partir de diferentes aspectos, tendo como base o critério do dialogismo, dizendo que

Assim, seja porque a palavra pessoal está sempre habitada pela palavra alheia, seja porque o alocutário participa ativamente do ato discursivo, o que é certo, de acordo com a concepção dialógica de linguagem engendrada por Bakhtin, é que o sujeito perde o papel de centro absoluto do dizer e, no lugar de um sujeito único, é instaurada

a concepção de vozes sociais constituídas histórica e ideologicamente, vozes de vários sujeitos que lançam por terra a crença de uma unicidade enunciativa. (FROSSARD, 2008:59)

A pesquisa que dá origem a este texto, cujo título é “*A leitura que se aprende e se ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos em cadernos escolares no 1º ano*” foi desenvolvida em uma escola pública municipal no município de São Gonçalo (RJ), durante o ano letivo de 2012. Neste período, realizei algumas visitas à uma sala de aula de 1º ano de escolaridade e pude ali receber muitas contribuições dos sujeitos acerca de seu processo de ensino (no caso da professora) e de aprendizagem da leitura (no caso dos alunos).

Optei pelos cadernos escolares como fonte documental, na medida em que ‘falam’ sobre os diversos sujeitos que constituem o cotidiano da escola, assim como suas práticas, seus *ditos e não-ditos* (BAKHTIN, 1997) suas estratégias de prescrição e interdição e as *escritas ordinárias* que, “[...] via de regra, permite compreender a escrita daqueles que têm sido excluídos ou silenciados”(MIGNOT,2005:9).

Também opto pela palavra do sujeito, assumindo todos os riscos que essa opção me traz pois, permitir a palavra do outro, suas opiniões, suas dúvidas, enfim, sua humanidade em minha palavra é se arriscar a compartilhar com esse outro também a minha própria palavra. Risco de não poder, em algum momento, reconhecer nas palavras os limites entre mim e o outro. Graças, pois posso aprender, assim, a transformar esses limites em *pontes entre mim e o outro*, assim como o são as palavras para Bakhtin (1997,2006).

A busca pelo sujeito aprendiz da leitura

Considerar o caráter da subjetividade é, neste texto, considerar que os registros sobre as práticas escolares que podem ser encontrados em diversos objetos utilizados no contexto de uma sala de aula podem não ser apenas reproduções, mas também construções histórica e socialmente situadas, produzidas pelos sujeitos que participam desse contexto. E, considerando os sujeitos como produtores de uma realidade, chego a uma opção teórico-metodológica que considero de grande relevância para a pesquisa em leitura: a opção pelo sujeito.

De acordo com Castro e Castro (2011), o sujeito aristotélico seria, segundo o próprio Aristóteles, “aquilo de que se pode dizer qualquer coisa, mas que por sua vez

não pode ser dito de nada"(ARISTÓTELES, Met., VII, 3,1028 b 36 apud CASTRO e CASTRO, 2011). Já o sujeito kantiano é apresentado assim pelos autores:

Para Kant, sujeito é o eu penso da consciência ou autoconsciência que determina e condiciona toda atividade cognoscitiva: "Em todos os juízos sou sempre o sujeito determinante da relação que constitui o juízo". "Para o eu, para o ele ou para aquilo (a coisa) que pensa, a representação é apenas de sujeito transcendental dos pensamentos, = x que só é conhecido através dos pensamentos que são seus predicados e dos quais, à parte estes, não podemos ter o menor conceito" (Crítica da Razão Pura, Dial. transcendental, II, cap. 1, apud CASTRO e CASTRO, 2011).

Assim, penso que uma primeira e importante consideração a fazer aqui diante da opção que faço é a de que o sujeito que pretendo apresentar não é o sujeito de quem eu possa dizer algo, como o era em Aristóteles. Antes, é o sujeito que, em Kant, é cognoscente e, assim o sendo, pensa e pode dizer sobre o que pensa. Cometo, dessa forma, *o pecado original da opção pelo falante* (Geraldi, 2010), assumindo os riscos e as graças que essa opção possa trazer para esta dissertação.

Riscos, pois permitir a palavra do outro, suas opiniões, suas dúvidas, enfim, sua humanidade em minha palavra é se arriscar a compartilhar com esse outro também a minha própria palavra. Risco de não poder, em algum momento, reconhecer nas palavras os limites entre mim e o outro. Graças, pois posso aprender, assim, a transformar esses limites em *pontes entre mim e o outro*, assim como o são as palavras para Bakhtin.

Buscando uma associação mais contemporânea com o sujeito que trago para esta dissertação, encontro em nas palavras de Larrosa (2011) o sujeito que se forma na *experiência de si*, conceito fundado em Foucault. Para Larrosa (id),

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser enquanto se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz em relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 2011:43)

Compreendo o sujeito, então, como aquele que pensa, que pode dizer do que pensa e que constrói esse pensar histórica e socialmente, a partir das relações que estabelece com o mundo, não de forma passiva, mas por meio da problematização. E tanto essa problematização histórica e socialmente situada quanto sua expressão por meio da experiência de si como aquilo que se pode narrar de si aos outros, encontram seu campo de

expressividade por meio da palavra. O sujeito é também um falante, e assim o sendo, pode situar no campo da palavra a arena de suas problematizações, em que a palavra própria e a palavra alheia participam de um jogo responsivo sempre ativo. Para Bakhtin (1997), o sujeito constrói sua palavra por meio de palavras outras e que sempre ‘joga’ a sua palavra em uma arena, em que sempre espera um revide, uma resposta.

Segundo Bakhtin,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997: 272)

Assim, também considero o sujeito nessa dissertação como o sujeito da alteridade. Bakhtin (2006), mais uma vez me ajuda a pensar neste sujeito ao afirmar que

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2006:112)

Como sujeitos de alteridade, posso entender os participantes desta pesquisa como pessoas que emitem suas opiniões e respostas mediados por contextos situacionais, imediatos ou não. As respostas que as crianças e a professora me dão podem sofrer a interferência da representação que elas fazem de mim naquele contexto imediato, ou seja, como alguém que entra na sala de aula e faz perguntas, mas que não é alguém que faça parte do grupo de pessoas que compõem a escola. No entanto, posso encontrar nessas mesmas respostas marcas de subjetivação referentes aos próprios sujeitos, em como eles se entendem como quem aprende ou quem ensina a leitura. Que marcas de identidade de leitor esses sujeitos possuem talvez possam ser evidenciadas por meio de suas respostas, que podem se dirigir a mim, como interlocutora, exatamente com essa intenção.

Tomo como exemplo dessa afirmação a fala de um aluno da turma de 1º ano que nomeei como Carlos, quando diz: “Eu não sei ler”. Após abandonar a proposta de leitura que fora apresentada pela professora através de um texto colado em seu caderno,

o menino opta por pegar alguns livros disponibilizados pela professora Joyce em um espaço da sala de aula. Ao me dizer que não sabia ler, diante de meu questionamento sobre o que poderia estar escrito em um livro que o menino tinha em mãos durante a aula, ele me informa que não se identificava como o leitor que ele supunha estar em meu questionamento e que ele seria. De alguma forma, o menino supôs que a resposta que eu queria dele seria a resposta do alguém que ele considerava como um leitor fluente, e que ele não era. No entanto, insisti para que ele me dissesse o que havia naquele livro, o que fez o menino refazer suas suposições sobre meu questionamento, levando-o a entender que eu o estava aceitando, naquele momento, como um leitor possível, e fazendo com que ele me apresentasse uma leitura também possível a partir de suas percepções sobre o livro.

Essa reflexão, assim como a que apresento a seguir, somente foi possível a partir do momento, no decorrer da pesquisa, em que percebi minha opção pelos sujeitos estava limitada exatamente pela falta da presença física dos sujeitos. Até o mês de abril de 2012 eu estava tomando como fonte apenas os cadernos dos alunos da professora Joyce naquele ano. Ao ter diante de mim vários cadernos, com diversas e muito potentes marcas de subjetivação, os sujeitos se revelaram para mim como parte essencial para que eu pudesse compreender melhor aquelas situações de ensino e aprendizagem da leitura por meio dos textos que via nos cadernos. As análises que realizo neste texto tomam como base, então, a palavra dos sujeitos e tudo o que elas possam revelar acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura, em diálogo com o uso dos cadernos escolares como material didático. Não tenho a intenção, então, de tomar os textos dos cadernos como o fundamento de minhas reflexões mas de, a partir de seus usos na sala de aula da professora Joyce, buscar caminhos para a compreensão dos processos de subjetivação mediados pelos usos de recursos didáticos, quando se ensina e se aprende a ser leitor.

O caráter dialógico da constituição do sujeito também é considerado neste texto, à medida em que possa se constituir como um elo da comunicação também entre nós, eu e os outros sujeitos que se fazem presentes aqui, e os outros possíveis leitores do que escrevo aqui. Isso seria possível porque, segundo Bakhtin (1986 apud Marchezan, 2011)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender q palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1986: 95 apud MARCHEZAN, 2011:117)

Assim, escrevo uma dissertação assumindo pretensiosamente uma atitude responsiva, pois visualizo no momento de escrita um possível leitor que também possa se constituir como sujeito nesse processo de pesquisa, que não se esgota aqui. Tenho a pretensão de estabelecer com esse leitor-sujeito, uma relação dialógica, em que a minha palavra e a palavra do outro que tomo aqui de empréstimo possam contribuir na formação desse sujeito que se dispôs a ler o que aqui dizemos, e que possa compartilhar conosco também do que não dissemos, mas que deixamos como provocação para alguém vir a dizer.

Quem conta um conto... O que enunciam os sujeitos sobre o uso de textos nos cadernos escolares do 1º ano

Smolka (2003) parece fazer um alerta acerca das possibilidades de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo ela,

[...] fui percebendo, cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da *relação de ensino*, mas pela instituição da *tarefa de ensinar*. (SMOLKA, 2003:31)

A autora, ao fazer a distinção entre *relação de ensino* e *tarefa de ensinar*, o faz para alertar para o fato de que, na escola, muitas relações de ensino e aprendizagem que poderiam ser facilitadoras desses processos para alunos e professores podem se tornar simples cumprimento de obrigações, dificultando-os. Obrigação de professores e professoras, alunos e alunas, que precisam responder socialmente às tarefas que lhes são impostas: ensinar e aprender. Por *tarefa de ensinar*, a autora entende as atitudes unilaterais e estáticas do professor ou da professora instituídas pela escola, porque “do lugar em que o professor se coloca (ou é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento.” (SMOLKA, 2003:31). Já a *relação de ensino*, que a autora entende ser

construída nas interações entre alunos e professores seria facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro desse entendimento, os textos que são utilizados nos cadernos escolares, de maneira geral, podem muitas vezes se transformar em objetos, que são utilizados na tarefa de ensinar a leitura. No entanto, a força enunciativa dos textos, em diálogo com a potência enunciativa do leitor, pode superar a atividade de ensino da leitura como uma *tarefa de ensino* para se tornar uma *relação de ensino*. Assim, nos cadernos utilizados como fonte documental nesta pesquisa, pude perceber muitas situações em que a situação de leitura poderia ser caracterizada como tarefa de ensinar a leitura. No entanto, de acordo com o que pude perceber durante as vezes em que estive presente no contexto de realização dessas situações, tenho que discordar em parte da categorização distinta feita por Smolka. Isso porque pude perceber que nem sempre uma tarefa de ensinar se desenvolve sem que as relações de ensino também se estabeleçam.

Nas situações apresentadas por mim neste texto, busco compreender as atividades propostas pela professora da e na sala de aula onde a pesquisa se desenvolveu como processos de construção de interlocutores do texto. Isso porque, partindo da afirmação de Bakhtin (2006) que apresento a seguir, entendo que os leitores possam ser estabelecer com o texto uma ação de interlocução, e não apenas de recepção. Para ele,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006:115)

Sendo “ponte lançada entre mim e os outros”, a palavra produzida por um locutor e expressa no texto demanda uma interlocução, pois que, segundo Bakhtin, já seria produzida para esse fim.

Com essa compreensão, busco com os sujeitos que fazem uso dos cadernos escolares e dos textos presentes nestes, em que medida os estudantes, como interlocutores, produzem usos que fogem ao controle da professora ou das metodologias que guiam a tarefa escolar.

Considero que é preciso conceber o indivíduo que aprende como alguém que tenha muito o que dizer sobre *o que* aprende e *como* aprende. O sujeito que considero

nesta pesquisa é o que “lê o mundo” (FREIRE,1996) e que, em uma perspectiva enunciativa, percebe as relações dos sujeitos entre si, no mundo e com o mundo. É o sujeito que tem algo a dizer sobre o espaço da escola e as relações que ali se estabelecem, já que

[...] a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN, 2006:120)

Entendo com Bakhtin que as enunciações produzidas pelos sujeitos sejam então o resultado da associação de conhecimentos anteriores dos sujeitos com a sua compreensão acerca dos usos dos textos como objetos de ensino da leitura em sala de aula. Entendo com isso que posso pensar em uma aprendizagem da leitura como um processo de construção de enunciações do sujeito sob a interferência da complexidade do espaço da sala de aula e de suas experiências exteriores e anteriores à escola.

Assim, apresento a seguir duas situações ocorridas em uma mesma aula na turma da professora Joyce no mês de setembro do ano de 2012, em que três alunos dentre os cerca de 20 que faziam parte daquela turma, nomeados por mim aqui sob o mesmo critério com que nomeei a professora como Marcela, Ruan e Carlos, envolvidos na realização das tarefas propostas falam a respeito desta realização. A primeira situação é a que envolve a relação desses três alunos com uma folha mimeografada, entregue pela professora no início da aula, por volta das 13:30, ou seja, trinta minutos após o início da aula naquele dia. A segunda situação é uma consequência dessa primeira, mas que envolve apenas um dos três alunos citados.

São tarefas propostas pela professora como atividades que entendo aqui como tarefas de ensino da leitura complexificadas pelas relações de ensino. Nas duas atividades, o gênero escolhido pela professora é entendido por mim aqui como *de narrativas*. Não adentrando na problematização dos critérios que me fazem considerar certos textos como narrativas, pertinente a uma discussão linguístico-literária e não a que me proponho aqui, opto por esta nomenclatura a fim de classificá-los como formas de expressão do mundo real ou imaginário, assim como de situações com as quais as crianças possam ou não se identificar. Essa classificação, embora muito superficial do

que poderíamos, no campo da literatura, considerar como narrativas, é de certa forma compartilhada com Colomer (2007), quando diz que

Desde muito cedo meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança no tom de voz, presença de personagens convencionais da ficção, etc.). É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis. (COLOMER, 2007:54)

O texto como tarefa escolar: reflexões sobre o que enunciam os sujeitos

No mês de outubro, logo após o mês em que iniciei efetivamente as visitas à sala de aula em que a professora Joyce atuava como professora (setembro), as crianças já haviam sido apresentadas a mim e, segundo minha compreensão naquele momento, já estabeleciam comigo uma relação de confiança. No dia em que ocorreram as duas situações a seguir, a aula teve início por volta das 13 horas, horário de entrada de todos os alunos na escola em que realizei a pesquisa. Cheguei a escola por volta das 13:30 e a professora já iniciava a entrega dos cadernos de aula aos alunos, com a folha apresentada abaixo colada. A professora ia pegando os cadernos das crianças em um armário que ficava em uma posição logo atrás da mesa e da cadeira ocupadas por ela e ia chamando as crianças pelo nome, que estava escrito em etiquetas coladas nas capas dos cadernos. Naquele momento, entendi que os cadernos não ficavam em poder das crianças, dentro das bolsas ou mochilas que as mesmas carregavam para a escola, mas guardados no armário pela professora. Não perguntei à professora naquele momento porque ela tinha essa atitude com o caderno dos alunos, mas me lembrei de minha própria experiência como também professora do 1º ano, em que eu fazia a mesma coisa. No momento em que vi aquela situação acontecer na sala de aula em que eu estava como pesquisadora, imediatamente me remeti às diversas salas de aula em que estive como professora e, naquele momento, considerei perfeitamente normal, sem uma problematização da situação. Agora, no momento de escrita do texto sobre o que vivenciei olho ‘de fora’ tanto uma quanto outra experiência, e me deparo com uma terceira atuação, a de sujeito de minha própria aprendizagem sobre a docência. Isso porque agora penso que entendi como natural o que a professora fazia porque, assim como ela poderia acreditar, eu tinha a compreensão de que os cadernos escolares das

crianças só poderiam funcionar como registro, e não como objeto de interlocução a partir do que eu ou as próprias crianças poderíamos escrever ou colar neles.

Também o momento em que a proposta de uso da folha foi feita pela professora também não me causou estranheza naquele momento. Eu, na maioria das vezes, optei e opto por desenvolver algumas atividades que, de acordo com minha avaliação, poderia demandar maior esforço das crianças, no horário que antecede o recreio, visto que as mesmas retornam desse momento à sala de aula normalmente mais agitadas e dispersas.

Considerações finais

Por fim, a busca pelo sujeito se tornou, durante o processo de pesquisa, um caminho para que eu pudesse pensar as várias outras questões que foram surgindo durante a escrita deste texto. Isso porque esse sujeito nem sempre se mostra explicitamente. Muitas vezes, é preciso provocá-lo, instigá-lo, a fim de que possa produzir a verdade sobre si mesmo e não aceitar as verdades que lhe são impostas. Esse sujeito nem sempre é um outro, percebi. Esse sujeito pode ser eu mesma, e meu reconhecimento como docente, que se torna penetrável pela palavra do outro que se dispõe a dialogar comigo.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ & VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B.(org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010

FROSSARD, E. C. M. *Entrecruzamento de vozes na constituição dos discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot*. Dissertação de mestrado; Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Ciências Humanas e Naturais. 2008.

Disponível em

<http://www.linguistica.ufes.br/sites/www.linguistica.ufes.br/files/ElaineFrossard.pdf>. Acesso em 05/03/2013.

MEDEIROS, C. M. de. *O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta*. In: Revista da Faculdade de Seridó, v.1, n.0. jan/jun. 2006. Disponível em http://www.faculadadedoserido.com.br/revista/v1_n0/artigo_celia_maria_de_medeiros.pdf. Acesso em 05/03/2013

ANTES DO NOME, APRENDEMOS A CONTAR: A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES MATEMÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CLASSE POPULAR DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Leonardo Rocha de Almeida
Mestrando em Gestão Educacional
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS-Brasil
leonard.rocha@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este artigo analisa atividades de alunos que não demonstravam a escrita do nome no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da análise dos planos de aula, pós-aula e atividades desenvolvidas pelos sujeitos no período de dois meses. Esse trabalho pontua as atividades matemáticas expostas nos documentos e a influência no processo de escrita. As reflexões se dão a partir do referencial de Rangel e Ferreiro. Ocorreram avanços demonstrando a relevância das atividades no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. 1º Ano do Ensino Fundamental. Prática pedagógica.

Abstract

This work analyses activities of students who didn't show the ability to write their name in the 1st grade of Elementary School, based on analyses of lesson plan, after-class reports and activities developed by the subjects in a two-month period. This work points the mathematics activities exposed in documents and their influence in the writing process. The reflections are based on the frame by Rangel and Ferreiro. Advances happened, showing the relevance of activities in the literacy process.

Key words: Literacy. 1st grade of Elementary School. Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A Lei 9394/96 define:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. [...]

Ela aponta para a importância da consolidação da escrita e da leitura para o desenvolvimento do sujeito de direitos na sociedade. Considero, entretanto, o elemento de maior efetividade quanto à construção da subjetividade do sujeito a escrita do nome.

Este trabalho vem discorrer sobre a análise de um momento singular de minha experiência como professor alfabetizador em um 1º ano do Ensino Fundamental onde dois alunos não haviam demonstrado a aprendizagem escrita do primeiro nome desde o início do ano.

Pensando na importância da língua escrita, Cavazotti diz:

[...] privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita implica subtrair-lhe a condição plena de interação sociocultural que lhe permite o acesso ao acervo de experiências (conhecimentos) codificadas em língua escrita. Por conseguinte, implica também restringir as condições necessárias para o desenvolvimento das formas de pensamentos mais elevadas, compatíveis com os níveis mais avançados de conhecimento já produzidos pela sociedade. (2009, p.16)

Assim, escrever o nome, como forma inicial de adentrar na língua escrita, demonstra reconhecer-se, poder nomear-se. Esse movimento de reconhecimento auxilia o aluno na tomada da autonomia e eleva a autoestima.

Com uma análise baseada no referencial teórico de Rangel, Piaget e Ferreiro que assumem uma vertente construtivista no que tange aos processos de numeramento e alfabetização.

Pautei meus estudos sobre os planos de aula, pós-aulas e algumas atividades desenvolvidas pelos alunos no período de 2 de maio a junho de 2012, refletindo sobre a importância das atividades envolvendo numeramento para o processo de alfabetização. Abordei a questão do numeramento como dito por Toletto (Apud RANGEL e MOREIRA, 2010):

[...] se refere ao conjunto de habilidades, crenças, sentimentos e disposições para manipular, de forma autônoma, situações cotidianas que envolvem números e dados quantitativos. O que envolve, além de habilidades de letramento e de habilidades matemáticas, a aptidão para usá-las, em combinação e com adequação, quando uma situação a requer. (p. 7)

Importante relatar que a escola pesquisada se encontra na região metropolitana de Porto Alegre, inserida em zona Rural próxima a um aterro sanitário da cidade, sendo de difícil acesso além do trânsito da comunidade muitas vezes fica restrito ao bairro, sendo que algumas crianças consideram o bairro em que moram como algo emancipado a cidade a que pertence.

2 QUE ESCOLA É ESSA

No ano de 2012, após concluir meus estudos de graduação em Pedagogia, fui convocado a assumir como professor nomeado o cargo público de professor no meio do primeiro semestre letivo. Por coincidência ou não, acabei assumindo uma turma de 1º ano no início do mês de maio do mesmo ano.

A escola para a qual fui designado atende crianças da pré-escola até o final do Ensino Fundamental. Considerada a segunda menor escola da rede municipal a que adere, tem cerca de 280 alunos nos dois turnos. Criada há sete anos, apresenta um espaço amplo, com quadra de esporte, pracinha e um enorme saguão. Pela localização da escola, ela tem um papel muito importante, pois como diz Berberian e Bergamo (2009):

[...], é importante ressaltar que o processo de escolarização é determinante na formação e veiculação de hábitos, valores e costumes, exercendo papel de destaque na vida das pessoas. Além de tal reconhecimento, é fundamental considerar que a escola representa uma das principais instituições na definição do padrão, dos usos e valores da linguagem oral e escrita. (p.187)

Assim, demonstra a relevância da escola naquele local, pois como foi relatado anteriormente, as crianças tem difícil acesso a outros ambientes, muitas delas não teriam possibilidade de se dirigir a outra escola devido a distancia das mesmas.

Diversas recomendações sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido me foram passadas pela professora anterior. A turma que me foi designada tinha 24 alunos, sendo 17 meninos e 7 meninas. Dentre esse grande número de meninos, havia dois que não tinham demonstrado, até aquele momento do ano, ter construído a escrita do primeiro nome.

Pelos relatos dos demais colegas da escola, os alunos Everton e Wendell¹, não haviam frequentado o PRÉ², ofertada pela instituição. Sendo esse o principal motivo para a não aprendizagem do nome. Percebo que a fala delas se reflete no que diz Macedo (2005) quando diz: “Sei que o modo usual é ver as dificuldades com sentido de queixa, de defasagem ou de lacunas que se não forem superadas, implicarão prejuízos para a criança que tem tais dificuldades.” (p.94).

Nessa perspectiva, prefiro acreditar na dificuldade como algo positivo, como afirma Macedo (2005), sendo algo necessário para conhecer algo novo. Afinal, se os visse da mesma forma, criando o estigma que os alunos que não frequentam o PRÉ, terão dificuldade de escrever o nome e/ou realizar alguma atividade.

2.1 OS ALUNOS NÃO SABEM SEUS NOMES

Sabendo das dificuldades, corroborando com Marques (2010) quando fala do mecanismo, nomeado por piaget (apud MARQUES, 2010) de inconsciência cognitiva, ela afirma:

O que interessa é poder usar competentemente a língua portuguesa para ler e escrever. Para o professor responsável pela alfabetização, porém, isso não basta. Para poder ensinar, ele precisará saber como se aprende. Como ele não se lembra de como aprendeu, ele precisará investigar minuciosamente esse processo. (p.59)

Assim, quando ingressei na turma, procedi algumas testagens³ para averiguar as recomendações que me haviam feito. Essa forma de trabalho me possibilitou mapear as aprendizagens, afinal, sendo novo na escola e como regente de uma turma a necessidade de pesquisar foi brutal, pois como planejava minhas atividades, como procederia com as avaliações tão importantes no primeiro ano. Inicialmente parti do que Junqueira Filho (2011), chama de parte cheia do planejamento, pensando atividades que eu considerava necessárias para os alunos, para então no encontro deles e durante a realização das testagens a minha parte vazia pudesse ser preenchida pelo contato com a parte cheia dos alunos.

¹ O trabalho irá utilizar o nome dos alunos, pois se desenvolve na medida da análise de materiais produzidos pelos alunos.

² Chamado de PRÉ, consiste em uma turma inserida numa escola de Ensino Fundamental para matrícula de alunos com 5 anos, visando uma iniciação a escolarização.

³ A testagem consiste das seguintes atividades: escrita do nome; reconhecimento da forma correta da escrita do nome; escrita das letras do alfabeto em ordem; reconhecimento das letras do alfabeto; conhecer algo que comece para cada letra do alfabeto; ditado de palavras dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba; ditado de uma frase que contenha uma das palavras anteriormente ditadas; leitura das palavras e frases ditadas.

Constatei que Everton escrevia sem utilizar as letras. Ou seja, a regularidade de sua escrita se mantinha no fato de que cada pausa com o lápis no papel equivalia a uma palavra. Exemplo: um risco que ele pausou cinco vezes ao desenhar equivalia a cinco palavras. A falta de consistência na conservação das letras de uma palavra tão significativa quanto o próprio nome e o não reconhecimento da letra inicial do próprio nome, consistiam em algo preocupante para aquele momento do ano. Numa análise a partir da Psicogênese da Língua Escrita, que consiste em uma “teoria psicológica que oferece um modelo de explicação de como se dá a construção da compreensão dos princípios que regem o código alfabético” (RANGEL e MOREIRA, 2011, p.2), ele poderia ser designado entre a fase da Garatuja e Pré-Silábico.

Bessa (2010) ao explicar o conceito garatuja de Emília Ferreiro define: “as garatujas são,[...], tentativas das crianças em representar os símbolos gráficos com os quais tem contato no cotidiano” (p.93).

Porém, mesmo não conservando as letras, ele apresenta uma teoria da escrita. Conforme Ferreiro (2011), a criança não inicia seu pensamento dos mecanismos de escrita diretamente na utilização de letras bem desenhadas no papel. Ela necessita tempo e aprendizagem para não ser vista apenas como uma garatuja, mas como o início de um processo.

O aluno Wendell já demonstrava em seus desenhos uma estruturação mais fiel às partes do corpo humano, além do uso de letras mesmo que não estivessem enfileiradas para formar uma palavra. Naquela situação eu o definiria como um aluno Pré-Silábico, novamente baseado em Bessa (2010), quando explica, a partir dos estudos de Emília Ferreiro, que:

A criança, apesar de conseguir representar graficamente algumas letras e conhecê-las, ainda não é capaz de associar a letra à sua sonoridade. Justamente por isso, ao tentar representar algum objeto na forma escrita, o faz sem correspondência entre as letras e demais representações utilizadas e a palavra que deseja representar. (p.93)

Assim, o aluno utiliza letras, mas sem realizar correspondência entre elas. Algumas vezes, inclusive, sabendo todas as letras do alfabeto, mas sem conseguir realizar as junções para representar palavras.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Ao realizar uma análise das dificuldades das crianças para entender que necessitavam usar as letras para escrever os nomes, comecei apresentando o nome completo de cada uma colado sobre as mesas, além de adicionar um alfabeto referência, com a letra bastão e uma figura que começasse com a letra que acompanhava, na parede da sala de aula, em cima do quadro-negro.

Além disso, começamos a fazer atividades na fila como cantar⁴ os números e quando chegávamos no “10”, fazíamos algo diferente. Exemplo: Caminhávamos balançando os braços e cantando os números; ao chegar no “10” pulávamos ou nos abaixávamos. Então repetíamos, voltando a cantar a partir do número “1”.

Realizamos a atividade na fila todos os dias no mínimo quatro vezes. Sempre propondo formas diferentes de assinalar essa ordenação, como: balançar os braços, ficar estático quando chegávamos ao 10, entre outras. Com isso os alunos começaram a aprender a dizer os números em sua sequência o que possibilitou que, no momento de contar o número de letras do nome, percebessem a diferença entre suas próprias hipóteses de escrita e a feita na folha disponibilizada pelo professor. Como diz Rojo et al (apud BERBERIAN e BERGAMO, 2009) sobre a intervenção do adulto no processo de aquisição da língua escrita da criança:

É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para os aspectos da escrita, recortando-a com o seu gesto e sua fala, tornando-a significativa. O modo de falar sobre a escrita, as práticas discursivas do adulto, recortadas e incorporadas pela criança, são, por sua vez, retomadas e incorporadas pelo adulto, num jogo muito mais dinâmico que supõe o elemento letrado como “informante sobre a escrita” e o elemento não letrado como aquele que, a partir da informação recebida vai construir sozinho, dependendo apenas do seu sistema assimilatório já construído, um conhecimento sobre a escrita. (p. 94)

Dessa forma o professor, enquanto adulto que orienta a criança, auxilia na superação das ideias equivocadas que podem surgir durante o processo de alfabetização, pensando sempre na possibilidade do indivíduo assimilar o conhecimento, construindo autonomia.

4 CONCLUSÕES DO TRABALHO

Os resultados apareceram rapidamente. Percebi que os alunos demonstraram grandes avanços. O aluno Wendel na primeira situação de escrita do nome proposta por mim demonstrou desconhecimento dos modos de utilização das letras na escrita alfabética (Figura

⁴ Utilizo a expressão cantar os números, pois nós apenas os repetíamos em sua sequência sem referencia a elementos para realizar a correspondência de contagem.

1Erro! Fonte de referência não encontrada.) A atividade citada foi realizada no dia 15 de maio de 2012, lembrando que as atividades como professor da turma tiveram início no dia 2 de maio de 2012.

Em uma análise do material, eu o classificaria como um nível inicial de Pré-silábico, pois utiliza as letras para representar as palavras, mas não faz nenhuma correspondência, seja entre letra e som ou ordem. Essas constatações são embasadas, como dito anteriormente, por Bessa (2010).

Na continuidade do trabalho foram feitas inúmeras intervenções, envolvendo contagem de objetos, de letras no nome do aluno, do número de pedaços que havia no nome da criança.

Figura 1: Atividade Ficha de Identificação do aluno (Fonte: Do autor)

A surpresa chegou nove dias depois, quando feita uma atividade de desenho, sempre solicitando que os alunos adicionassem o nome para mostrar a todos que o desenho era seu, percebi perplexo que o aluno realizou de forma alfabética a escrita de seu primeiro nome (Figura 2).

Talvez por ele já reconhecer as letras do alfabeto, tenha sido mais fácil lidar com a escrita do nome. Não quero dizer que a escrita do nome se deu exclusivamente pela minha

presença em sala de aula, por como diz Ferreiro (2011), o aluno está inserido em ambientes letrados, e não necessita que alguém o autorize a aprender. Logo um conjunto de fatores, como: relacionamento com os colegas, interação com pessoas dentro e fora da escola, entre outros podem ter influenciado. Porém, penso na possibilidade de na medida em que os alunos realizavam as atividades terem potencializado suas aprendizagens da língua escrita durante os trabalhos aqui descritos, possibilitando a escrita do próprio nome

Além de Wendell, também temos os resultados do aluno Everton, que inicialmente tinha uma escrita considerada Pré-Silábica 2 (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), pois não mantinha nenhum tipo de organização da escrita, além de apresentar a escrita do nome com turbulência de orientação de escrita na linha.

Porém, em um curto espaço de tempo, com a realização de atividades relacionadas à contagem e na repetição dos números para elucidar a ordem, além de demais atividades, como a leitura de alfabeto, demonstrou um avanço muito significativo nas suas produções escritas (Figura 3), como melhor organização da distribuição dos desenhos na folha.



Não satisfeito, realizei uma atividade desafio para os alunos que desejassem fossem ao quadro e escrevessem seus nomes, aqueles que conseguissem receberiam um crachá novo com o nome completo. Naquele momento, não esperava que eles conseguissem realizar a atividade, pois ainda pensava que necessitavam de mais prática na escrita do nome. Porém, quando um deles disse que iria tentar, fiquei apreensivo, acompanhei cada um deles fazer a escrita do primeiro nome, mesmo que algum tenha tido mais dificuldade que outro, eles conseguiram. Eu pasmo só consegui abraçar os alunos por essa conquista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, percebo que os alunos conseguiram atingir um grande salto de aprendizagem demonstrado nas interações com os colegas e nas produções

Figura 2: Atividade de desenho. (FONTE: Do Autor)

individuais e coletivas. Principalmente, na tomada de consciência de sujeito ativo em sala de aula e elevação da autoestima.

Por exemplo, o aluno Wendell disse para a professora que atua semanalmente contando história no momento que anteriormente ela escrevia o nome dele nos trabalhos realizados para posteriormente entregar de volta aos alunos: “Prof não precisa escrever o meu nome que eu já sei”.

The image shows two examples of student worksheets for a drawing activity. Each worksheet has a 'NOME' field with a drawing of the name, a 'Reconhecendo:' field with the name written in a box, an 'Alfabeto' field with a grid of letters, and an 'Escrevendo as palavras' field with a list of words and their corresponding letters.

Worksheet 1 (Left):

- NOME: EAERTON (with a drawing of the name)
- Reconhecendo: EAERTON
- Alfabeto: A grid with letters A-Z, with 'EA' highlighted in the first row.
- Escrevendo as palavras:
 1. EA (PATO)
 2. RA (RAPOSA)
 3. LAN (LANCHONETE)
 4. PAO (PÃO URMÃO)

Worksheet 2 (Right):

- NOME: EVERTON (with a drawing of the name)
- Reconhecendo: EVERTON
- Alfabeto: A grid with letters A-Z, with 'EV' highlighted in the first row.
- Escrevendo as palavras:
 1. EV (GATO)
 2. EF (ELEFANTE)
 3. MA (MÃO)
 4. LAN (LANCHONETE)

Nessa interação relatada pela professora que realiza a contação de história, percebo como foi importante a escrita do nome a esse aluno, para a efetivação de tomada de consciência enquanto sujeito, pois ele não necessitará que outra pessoa escreva seu nome para que ele possa identificar algo como seu. Nesse avanço que parece mínimo, o aluno poderá estabelecer novas relações no contexto em que está inserido.

Esse tipo de avanço extremamente significativo é possível quando sustentamos a intencionalidade do professor no embasamento teórico necessário para saber o que fazer nos momentos em que o aluno permanece por muito tempo em um determinado nível da psicogênese da língua escrita.

Assim, não se pode dizer que determinado aluno não aprende, ou que o problema é não ter feito determinadas atividades no ano ou trimestre anterior, como se as atividades por si só pudessem garantir o avanço da compreensão dos alunos. O professor necessita saber o que é importante no seu fazer pedagógico no agora, no instante do aluno com o professor e o

Figura 3: Desenvolvimento do aluno Everton em testagem inicial(E) e na posterior(D). grupo de colegas, diante do processo vivenciado por todos e cada um no sentido de compreender como se escreve.

REFERÊNCIAS

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Psicogênese das linguagens oral e escrita**: subsídios para alfabetização e letramento. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou Pesquisador? In BECKER, Fernando (org.) e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (org.) Ser professor é Ser Pesquisador. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RANGEL, Ana Cristina Souza. MOREIRA, Maria Luiza de Souza. **Alfabetização e Matemática**. Semana de extensão, pesquisa e pós-graduação. (6.. 2010. Porto Alegre, RS).

[Anais da] 6. Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. Porto Alegre : UniRitter, 2010.

PRODUÇÃO ORAL COM DESTINO ESCRITO: O ALUNO CONSTRUINDO SABERES DE ESCRITOR DESDE AS SÉRIES INICIAIS

Loana Cristina Andreza
Graduanda em Pedagogia
Faculdades FACCAT- Tupã-SP-Brasil
Bolsa: Programa “Bolsa Alfabetização”
flormamuleiro@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho consiste na descrição e análise do processo de alfabetização de estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da prática “Produção oral com destino escrito”, que consiste numa atividade didática, na qual se parte da oralidade para construir a linguagem escrita. Por meio dessa atividade, é possível que o aluno dite para o professor um texto que atende todas as exigências de um gênero, pois a elaboração de um texto vai muito além do registro gráfico. O objetivo foi investigar essa prática como um recurso no ensino da produção textual.

Palavras-chave: Leitura; Produção de texto oral; Alfabetização.

Abstract

This paper is the description and analysis of the process of literacy of students from a class of 2nd year of elementary school to a public school, through practice "Production oral destination written" in which it is normally orality to build language writes that, with the assumption that the expansion of writing evolves as the student is in contact with different genres, learning from the teacher behaviors writer (planning, textualization and review). It is possible that the student teacher to dictate a text that meets all the requirements of a genre that circulates socially, for the preparation of a text goes beyond the graphic record. To this end, we investigated the practice "saying the teacher" as a resource in the teaching of text production.

Keywords: Reading; Production of oral text; Literacy.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, disseminaram-se concepções de que seria impossível uma criança que não domina a escrita convencional produzir um texto de boa qualidade. Os estudos sobre a produção oral com destino escrito veio derrubar “tabus” tradicionalistas, como esse, e colocar o aluno na condição de escritor que conhece as características do gênero escrito e produz um texto que obedece às estruturas linguísticas, antes mesmo de estar alfabetizado.

De acordo com Augusto (2009):

É importante criar espaços para que as crianças usem a linguagem escrita antes de ler e escrever, pois o conhecimento do sistema alfabético não é pré-requisito para a produção de texto, ou seja, não é preciso saber grafar as letras para organizar as ideias tal como se escreve. (s.p.)

A criança que não sabe escrever de forma convencional está diante de uma situação-problema que permite a ela observar o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e da compreensão da linguagem escrita. A elaboração de um texto vai muito além do registro gráfico. Durante o ditado para o professor, os alunos comandam a produção do texto no conteúdo e na forma por meio das leituras e releituras do que já foi escrito e fazem adequações na produção; incluem pausas, ritmo e velocidade, repetem partes quando necessário e distinguem o que dizem para ser escrito do que dizem como interlocutores, mudando o tom de voz. O texto que será grafado pelo professor precisa ter uma função comunicativa definida (a produção de um bilhete, a recomendação de um livro lido etc.). Essa situação didática deve fazer parte da rotina da alfabetização inicial, contemplando diferentes gêneros.

Quando produzem um texto por meio do ditado para o professor, os alunos aprendem especialmente o que significa o processo de elaboração de um texto em toda a sua complexidade: aprendem que cada gênero textual tem características que lhe são próprias, características essas importantes para que cumpram determinados propósitos comunicativos.

Outra aprendizagem propiciada por essa atividade é a diferenciação entre o conteúdo que se deseja incluir no texto e a forma como será expresso tal conteúdo.

No desenvolvimento da produção de um texto em que o aluno o faz oralmente por ainda não saber escrever, o papel do professor é atuar como escriba e

garantir a planificação e revisão do texto. Essa reflexão se dá pelo fato do professor ler e reler o texto quantas vezes forem necessárias, fazendo intervenções para que os alunos pensem no que pode ser melhorado. Diferente de focar apenas no sistema alfabético, a atividade de produção oral com destino escrito valoriza a escrita como prática social, formando alunos competentes e capazes de selecionar textos e atribuir-lhes sentido e significado.

Tento em vista essas reflexões, na condição de graduanda do curso de Pedagogia das Faculdades FACCAT, situada na cidade de Tupã-SP, e como aluna-pesquisadora junto ao Programa Bolsa Alfabetização¹ da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo em parceria com as Faculdades FACCAT, passei a investigar a prática de produção oral com destino escrito, de modo a compreender as suas etapas e os efeitos causados na formação de crianças em fase de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Essa investigação teve como objetivos: refletir sobre a importância da prática do professor no trabalho com produção de textos orais com destinos escritos; atentar-se para os comportamentos da criança frente às decisões na produção de um texto; e compreender o papel das negociações no momento de transposição de um texto oral para o texto escrito.

1. ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Para a realização desse trabalho de investigação sobre produção oral com destino escrito, desenvolvi a atividade de “Ditado ao professor”, sob a supervisão da professora regente da turma e da professora coordenadora do Programa Bolsa Alfabetização. Essa atividade foi desenvolvida com estudantes de 5º ano PIC (PROGRAMA INTENSIVO DE CICLO), e consistiu no uso da oralidade para a construção da linguagem que se escreve, tendo como pressuposto a ampliação da escrita que evolui na medida em que o aluno está em contato com diferentes gêneros textuais,

¹ O Programa Bolsa Alfabetização foi criado pelo Decreto 51.627 de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública estadual. Essa vivência propicia não só a oportunidade ímpar de conhecer a realidade escolar, como também a possibilidade de concatenar a teoria acadêmica com a prática..

aprendendo com o professor comportamentos de escritor (planejamento, textualização e revisão). É possível que o aluno dite para o professor um texto que atende todas as exigências de um gênero que circula socialmente, pois a elaboração de um texto vai muito além do registro gráfico. Para tal, investigamos a prática “ditado ao professor” como um recurso na no ensino da produção de texto. Como pressuposto teórico-metodológico para essa investigação, tomamos como suporte dois tipos de pesquisa, a bibliográfica e a de campo.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a busca de fundamentação teórico, uma vez que é rica em informações e conhecimentos, pois, conforme Lakatos e Marconi (2006, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é um apanho geral sobre os principais trabalhos já realizados revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representar uma fonte indispensável de informação podendo até orientar as indagações.

Num segundo momento, utilizamos a pesquisa de campos, como forma de aplicação e reflexão sobre as questões teóricas e metodológicas reunidas, estudadas e discutidas a partir da pesquisa de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 186), a pesquisa de campo “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queria comprovar, e ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”.

Ainda no âmbito do desenvolvimento dessa investigação, utilizamos questionário que, conforme afirma Gil (2008, p. 121), “[...] é um instrumento de coleta de informação, utilizado numa Sondagem ou Inquérito.”.

Este questionário foi aplicado na escola E.E. Dona Maria Barbieri de Freitas, com a professora regente do 5º ano PIC no período da tarde, sobre a prática “produção oral com destino escrito”, com as seguintes perguntas:

- ✓ O que, em sua opinião, é uma atividade de produção oral com destino escrito?
- ✓ Essa atividade pode ser aplicada em uma classe de alfabetização? Por quê?

- ✓ O que os alunos aprendem com a atividade de produção oral com destino escrito?
- ✓ Produzir um texto oralmente com a finalidade de ser escrito é o mesmo que reescrever um texto?
- ✓ Neste semestre, você aplicou alguma atividade de produção oral com destino escrito? Em caso afirmativo, como foi realizada. Em caso negativo, por que não aconteceu?
- ✓ Neste semestre, você pretende realizar a atividade de produção oral com destino escrito? De qual gênero?
- ✓ Produzir um texto, mesmo sem dominar convencionalmente a escrita, é uma prática muito rica. Que condições (planejamento: antes, durante e depois) você oferece aos alunos para garantir as características do texto que circula socialmente (gênero escolhido para a prática)?

Esse questionário foi realizado juntamente com os alunos pesquisadores e professora coordenadora do programa “bolsa alfabetização” em reuniões; com o objetivo de investigar a visão da professora regente sobre a prática “ditado ao professor” e como essa prática se dá em sala de aula.

Ao serem analisadas as reflexões dos autores sobre o assunto e o que os professores pensam a respeito desta atividade, foi feito um planejamento com a escolha dos textos, a realização das atividades, o que seria feito antes, durante e depois do decorrer das atividades. Esse planejamento teve como base o projeto contos de assombração, cujo texto escolhido para o desenvolvimento da atividade foi; “Encurtando caminho”, Ângela Lago. O desenvolvimento dessa atividade foi gravado, o que nos proporcionou a concretização dessa investigação, atendendo aos objetivos esperados, além de nos oferecer uma valiosa situação de vivência e análise de uma situação didática.

2. O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Após a realização da entrevista feita com a professora regente, foi confirmado que ela compreende do que se trata a atividade de produção oral com

destino escrito e que os alunos são quem comanda esse tipo de atividade, tanto no que se refere ao conteúdo, como na forma de produção do texto.

Antes de aplicar a atividade de produção oral, a professora explicou o contexto de produção do texto, para que as crianças soubessem para quem estavam escrevendo, como iriam escrever e onde iria circular. Essa etapa foi fundamental, pois ao saber da destinação do texto, os alunos puderam decidir sobre o que iam escrever, escolher o gênero mais adequado e a forma mais adequada para se dirigir a esse destinatária.

No caso da sala em que acompanhei o desenvolvimento da atividade, o texto escrito pelas crianças, no final do projeto, irá integrar um livro de contos, o qual será entregue aos alunos de outra turma da escola. A partir disso, os alunos escolheram produzir um texto cujo nome é “Encurtando caminho”, de Ângela Lago”, do gênero contos de assombração.

Após essa etapa, a professora leu várias versões do conto escolhido para trabalhar e os alunos escolheram a versão que acharam mais legal. Com isso, ela fez a leitura compartilhada dessa versão. Nesse momento, ela faz as leituras do texto escolhido para a produção e os alunos acompanharam com suas cópias. Eles também fizeram leituras de trechos do texto, para que socializem com a sala e destacassem os pontos que julgavam importantes.

Num segundo momento, foi feito o reconto oral. Esse foi o momento em que todos os alunos puderam recontar a história já lida. Os alunos iam dizendo partes da história que lembravam, respeitando a estrutura do texto, de acordo com as intervenções feitas pela professora. Também nesse momento, a professora resgatou fatos importantes da história, para auxiliar os alunos na produção oral. Após o reconto oral, foi feito pelos alunos e pela professora o planejamento da planificação do texto. Durante essa etapa, a professora escreveu na lousa os episódios/momentos mais importantes do texto e as palavras características do gênero, que o autor usa para deixar o texto mais rico.

Feita a planificação, chegou o momento do ditado ao professor. Nesse momento, a professora assumiu o papel de escriba e coube a ela fazer as negociações pertinentes, sem interferir no que seria escrito.

Ao alunos terminarem o ditado ao professor, o texto foi guardado para que em outro momento os alunos pudessem fazer sua reescrita em duplas. Em uma etapa seguinte, os alunos reescreveram, em duplas, o texto produzido oralmente e grafado

pela professora. No caso das duplas em que ambos eram alfabetizados, eles puderam decidir quem seria o escriba. Mas, no caso de na dupla haver um aluno não alfabetizado, o outro foi quem ficou responsável por ser o escriba. A importância desse trabalho de reescrita em dupla deve-se ao fato de que com isso os alunos podem se desenvolver, sobretudo pelas trocas constantes com o colega.

Após a produção textual em duplas, a professora fez a revisão dos textos, também como forma de ensinar aos alunos a escrever e revisar o gênero em estudo e leva-los a perceber que já eram de produzir sozinhos um texto.

No processo da produção desse texto oral com destino escrito, desde o título até o corpo do texto, foram os alunos quem comandaram toda a estrutura. A professora estava sempre fazendo perguntas do tipo “como podemos começar a história?”, “assim, está certo?”, “precisamos mudar alguma coisa ou está bom?”, “o que vocês acham desse trecho?”, “está bom assim?”, “precisa acrescentar mais alguma coisa?”, “alguém tem alguma ideia diferente?”.

Ao acompanhar a atividade, pude observar que mesmo aqueles alunos que tem mais dificuldade também participaram da produção do texto, pois se sentiam motivados, afinal estavam escrevendo com alguma finalidade. Isso foi possível observar de forma mais detida, desde o início da atividade a professora abriu espaço para que eu (aluna pesquisadora) pudesse gravar todos os passos, até mesmo para ver como seria a reação das crianças diante de uma câmera. Alguns ficaram meio intimidados, mas logo foram se soltando.

Durante a execução dessa atividade, os alunos, na medida que iam ditando, foram confrontando os saberes que tinham, iam escolhendo a melhor forma para registrar, se atentavam às diferenças entre o que se fala e o que se escreve e qual o vocabulário mais adequado. Também em parceria com a professora, eles iam fazendo a leitura, trecho por trecho, do texto produzido oralmente e transcrito pela professora na lousa, com isso, eles ia solicitando mudanças no texto escrito. Ao final da produção, o texto foi guardado para que em outro momento possa ser utilizado para realizar revisões e modificações que os alunos julguem necessárias, por meio da mediação da professora para que o texto fique de acordo com o esperado.

O trabalho com esse projeto didático nos proporcionou uma grande aprendizagem, momentos muitos valiosos. A partir dessas reflexões, podemos afirmar

que os resultados obtidos, através da prática “ditado ao professor”, foram surpreendentes, as ideias elaboradas pelas crianças só tiveram real sentido diante das boas mediações feitas pela professora, gerando suas formas particulares de conflitos, que sempre existirão em uma produção, a professora sabiamente media, mas deixa sempre livre para que os alunos escolham, decidam as melhores formas de dar continuidade ao texto.

Com essa prática, percebemos as riquezas de ideias e o quanto é importante (fundamental) as boas mediações feitas pela professora. É possível tirar, daqueles alunos mais tímidos, informações pertinentes ao texto, em função disso podemos perceber com as aulas assistidas que a educação tem jeito e está mudando, mudando para melhor. Como futura educadora, entendo que a Educação é o que de melhor podemos proporcionar às pessoas. Fato que nos deixou muito feliz, foi o de uma aluna com Deficiência Intelectual, que não consegue colocar suas ideias no papel, manter no oral “fatos” que são essenciais para uma produção coletiva. A atividade desenvolvida de produção oral com destino escrito a deixou tão empolgada (principalmente porque a professora deu voz a ela), que a estimulou a continuar participando de outras atividades em sala.

Vale ressaltar que essa produção privilegia todos os alunos, inclusive aqueles que não dominam convencionalmente a escrita. O professor, fazendo boas mediações, consegue dar voz a esse aluno, fazendo com que ele compreenda o sistema de escrita e da linguagem que se escreve. Então aprender a ler e escrever na escola deve transcender à decodificação do código escrito, deve fazer sentido e estar vinculado à vida do sujeito, facilitando sua inserção no meio cultural ao qual pertence, tornando capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno.

O trabalho com projeto didático proporciona a oportunidade de compartilhar todas as etapas com seus alunos, desde o início: o planejamento, seu propósito e as outras fases, até o produto final. É uma forma de mobilizar os alunos até mesmo para aprendizagem de conteúdos complexos.

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem construído um amplo repertório de modelos que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É muito importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso

ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de texto, mas de práticas constantes de leituras.

Foram com esse objetivo que a professora regente leu para seus alunos vários contos de assombração, em diferentes momentos do projeto: para lhes oferecer bons modelos do gênero que estava sendo estudado. A professora proporcionou o ensejo aos alunos de conhecer vários contos de assombração. Afinal, é necessário conhecer uma diversidade de contos para desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, aprender a linguagem própria desse gênero, para poder utilizá-los na reescrita desses contos. A professora deixou espaço aberto para que os alunos pudessem dar suas opiniões e confrontarem suas ideias.

3. OS RESULTADOS PRELIMINARES

Até o presente momento, foi possível observar a importância do planejamento da aula feita pela professora, que soube direcionar o olhar sobre o contexto cotidiano destas crianças, levando em conta que elas se encontram em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Com isso, a professora estabeleceu um diálogo com os alunos durante a produção dos textos, propondo que pensem em diferentes alternativas, convidando o grupo a eleger aquela que mais se adequava a situação, sugerindo que buscassem diversas possibilidades de expressar cada ideia, negociando a linguagem do oral para o escrito. Foi notável a efetiva intervenção da professora para garantir a qualidade e coerência do texto produzido pelos alunos que enfrentaram e resolveram múltiplos problemas relativos aos processos envolvidos na produção de texto, como: pensar na escrita, nos recursos linguísticos, na adequação o gênero, e no público destinatário do texto.

REFERÊNCIAS

Ditado para o professor: produção de texto oral com destino escrito Nova Escola. Março de 2009. <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/produzir-texto-escrever-431546.shtml>
Ler e escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo, 5º ano. 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; professor alfabetizador – 2º ano (1ª série) . 4. ed. São Paulo: FDE, 2010.

Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratanga... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2011.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

_____ : "É preciso dar sentido à leitura". <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/preciso-dar-sentido-leitura-423530.shtml>

Práticas de escrita – orientações didáticas: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC / SEF, 1998 (pp. 145 a 150).

Produção Oral com destino escrito: Referencial de Formação de Professores. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 57 e 58).

Reflexões em torno do ditado para o professor na educação infantil – Laura Di Nucci e Ana Laura Isias

Vídeo: Ler e escrever - Você sabia que África – Baobá.

**PRODUÇÃO DE TEXTO PELO ALUNO NA ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
INTEGRADOS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Lorena Bischoff Trescastro
Curso de Doutorado em Letras/Linguística
Universidade Federal do Pará – UFPA
Pará – Brasil
lbtrescastro@hotmail.com

Eixo Temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre a avaliação da escrita de texto pelo aluno na alfabetização. O estudo inclui procedimentos e critérios de avaliação integrados ao processo de aprendizagem. Com base nestes critérios, foram analisados três textos escritos por crianças de 6 a 7 anos. Conclui-se que a avaliação do texto da criança contribui para o planejamento de atividades que favorecem a aprendizagem da escrita de texto pelo aluno.

Palavras-chave: alfabetização; escrita de texto; avaliação

Abstract

This paper presents a study of evaluation of written text by student in literacy. The study includes procedures and criteria of evaluation integrated into the process of the learning. Based on these criteria, we analyzed three texts writing by children 6-7 years old. In summary, the evaluation of text of the children contributes to the planning of activities that facilitate the learning of written text by the student.

Keywords: literacy; written text; evaluation

1. Sobre a leitura e a escrita de texto na alfabetização

É considerado alfabetizado o aluno que lê e compreende um texto simples, escrito por outra pessoa, e escreve um texto compreensível ao leitor, ou seja, é capaz de se comunicar por escrito. No cerne da alfabetização escolar se encontra o texto, entendido como o produto material e visual, resultante da atividade de escrita, e ao mesmo tempo portador de mensagem escrita, disponível para ser lida, no processo de comunicação.

Entende-se por texto toda a unidade comunicativa de linguagem, dotada de sentido, cujo significado seja compreensível ao outro. Para que esse processo comunicativo ocorra são necessários três elementos essenciais: (1) alguém que produz o texto – o escritor; (2) a materialidade do texto dotado de sentido; (3) alguém que atribua significado ao texto lido – o leitor. (TRESCASTRO e LIMA, 2009)

A escrita e a leitura, enquanto posições enunciativas, são duas atividades distintas, na medida em que a primeira está mais próxima do escritor, que está envolvido na elaboração do texto, e a segunda está mais próxima do leitor, que lê e interpreta o texto. No entanto, “a escrita não é uma atividade inversa à leitura e as duas não ocorrem simultaneamente, do ponto de vista evolutivo” (TEBEROSKY, 1994, p. 179). Embora exista uma relação entre ambas, a sua compreensão não é automática, para as crianças essa relação deve ser construída. A interação e a coordenação das atividades de leitura e escrita, no processo de alfabetização, necessitam de condições de aprendizagem.

Na leitura, “para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação” (CHARTIER *et al*, 1996, p. 115). Isso também pode se dizer da escrita, para escrever um texto é necessário que se disponha de conhecimentos sobre o tema (conteúdo) e sobre o modo (forma) que aquele texto é empregado socialmente. Quando o professor lê para a criança e depois pede para ela escrever, já está oferecendo um modelo quanto ao conteúdo e à forma, o que ela colocará em jogo é o conhecimento que vem construindo sobre a escrita.

De acordo com Teberosky (1994, p. 177), “ser capaz de um trabalho textual equivale a *ser letrado*”. A autora destaca ainda “a capacidade das crianças serem escrevedoras, embora não escritoras no sentido restrito” (TEBEROSKY, 1994, p. 177). A escrita de texto, no início da escolarização, implica não em criar textos inéditos, propriamente, mas em reescrever textos conhecidos ou em colocar em palavras um tema proposto por outra pessoa. O procedimento de reescrita permite ao aluno imitar o comportamento do outro, no caso o autor da história que é um profissional da produção escrita.

A leitura é parte da composição de um texto, porque a leitura feita pela professora, pelo grupo ou pelo próprio aluno antecede a reescrita do texto. A escolha da história é

importante na medida em que ela passa a ser modelo de texto para o aluno. O aluno escreve aquilo que recorda da sequência e das palavras da história. No decorrer da escrita, a leitura do seu próprio texto serve para o escriba constatar o que já escreveu e o que ainda não foi escrito. Após a escrita do texto, o aluno passa a ler com a finalidade de revisar o escrito. Para escrever um texto, o aluno deve “ser capaz de coordenar leitura e escrita” (TEBEROSKY, 1994, p. 178).

É necessário que os alunos, desde o início da escolaridade, leiam e escrevam todo tipo de texto: cantigas, cartas, bilhetes, histórias, notícias, poesia etc. No entanto, considera-se a narrativa como o tipo de texto mais adequado para se iniciar a escrita de texto pelo aluno. Isso porque as crianças já ouvem a narrativa de fatos e de histórias contadas por seus familiares e pessoas de seu convívio, desde antes de ingressar na escola. Devido as suas características, “o texto narrativo, com toda probabilidade, foi o que se conheceu primeiro em nossa cultura” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 53). A estrutura deste tipo de texto já lhe é conhecida na modalidade oral, ficando mais fácil ser transposto e registrado na modalidade escrita.

Saber que se escreve o que se fala é uma descoberta essencial para o início da alfabetização. Conversar sobre temas de interesse do aluno e depois escrever sobre isso, compor um texto, no quadro, com a ajuda do professor e da turma. Ler o texto para os alunos e depois pedir que o leiam também com a ajuda da professora, são atividades importantes para a alfabetização das crianças. Extrair do texto palavras significativas para posterior leitura e atividades de análise de palavras. Incluir estudo de letras, identificando a letra inicial e final das palavras escolhidas. Ler as palavras, pausadamente, para perceber a decomposição em sílabas. Para se alfabetizar, o aluno precisa conhecer texto, palavra e letra.

Na fase inicial da alfabetização, saber que se lê o que está escrito também é importante. Por isso, escolher boas histórias e ler para os alunos, mostrando como se lê, começando pela capa do livro de história, contemplando a ilustração, identificando o título e o autor. Isso ajuda o aluno a acessar em seu repertório o conhecimento prévio sobre o assunto, acompanhar a leitura e compreender a mensagem; a ambiência de atenção deve ser criada, para que o professor siga lendo o texto escrito, num movimento da esquerda para direita, de cima a baixo, da primeira a última página. A leitura feita pelo professor, desse modo, ajuda o aluno a compreender que o livro conta uma história completa, com início, meio e fim, cuja

linguagem apresenta características próprias do texto escrito, que a história foi escrita por alguém e que ele também pode ser autor de suas próprias histórias.

O trabalho com gêneros textuais que apresentam uma estrutura explícita e uma organização convencional é mais adequado para ajudar o aluno a aprender a escrever texto. Pesquisas mostram que reproduzir um texto do gênero narrativo para crianças pequenas é mais fácil, porque este tipo de texto é mais presente e está disponível *na cabeça das pessoas* (histórias que sabem de memória) e *no ambiente* (lendas e histórias de livros infantis) (TEBEROSKY, 1994, p. 97).

Para Teberosky (1994, p. 42) “o texto memorizado é uma variação com relação ao texto-fonte, com elementos que se mantêm e outros que se modificam”. Convém destacar que a reescrita da história comporta um espaço de criação, porque ao escrever uma história conhecida, as crianças a recontam, a modificam, suprimem e inventam fatos a partir do que leram ou ouviram.

A autoria se manifesta tanto na escolha de palavras, porque em parte a criança usa palavras próprias, quanto na sua estrutura, organização e apresentação, uma narrativa pode ser apresentada em forma de história em quadrinhos, por exemplo. Portanto, a escrita de texto conhecido, além de ajudar o aluno a aprender sobre a estrutura textual e a linguagem escrita, não é mera reprodução da história original.

Para aprender a escrever texto ao aluno deve ser solicitado que escreva uma história conhecida, no entanto isso não é suficiente. Segundo Jolibert (1994a, p. 9), “em classe, não basta produzir texto, mesmo pertinentes e diversificados, é preciso ensinar a produzi-los e, para isso, é necessário que o professor elabore com as crianças instrumentos de sistematização e critérios precisos de avaliação”.

As atividades de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de texto devem ser acompanhadas de atividades de avaliação da escrita da criança. Essa avaliação resulta do olhar criterioso do professor para o reconhecimento daquilo que o aluno já sabe e o que ainda falta aprender, com vistas a criar condições didáticas que levem o aluno a aprimorar seus escritos e aprender a produzir textos próprios.

2. A avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem da escrita de texto

Entende-se que os procedimentos de avaliação integram o processo de ensino e aprendizagem da escrita de texto na sala de aula. Isso porque a avaliação não é concebida apenas como uma etapa final do processo de alfabetização, mas ela se insere nas atividades

propostas em sala de aula, no decorrer de todo processo de ensino, mediante a sequência de atividades propostas pelo professor, e de aprendizagem, quando os alunos realizam essas atividades. Então, pensar em avaliação implica em pensá-la integrada ao processo de alfabetização instalado na sala de aula.

Diante do exposto, sugere-se que a atividade de avaliação inicie com a escolha de uma história, pelo professor, cuja mensagem faça sentido para os alunos, porque desperta seu interesse e ganha sua atenção. Os alunos devem ser convidados a ouvir a história (texto-fonte) que será lida pelo professor. Todos atentos, o professor faz a leitura da história em voz alta com boa entonação, ênfase e pronúncia das palavras.

Depois o professor deve pedir aos alunos que contem a história ouvida com suas próprias palavras (narrativa oral), verificando a compreensão do texto no seu sentido completo: início, meio e fim. Enquanto isso, o professor organiza a narrativa das crianças, fazendo perguntas: de que se trata (assunto)? quem (personagens)? o quê (fato)? onde (local)? quando (tempo)? como (meio)? por quê (finalidade)? para explicitar os elementos que caracterizam o gênero narrativo.

Feita a exploração oral da compreensão da história, solicite aos alunos que escrevam a história com suas próprias palavras. Antes ou após a escrita, pode-se pedir aos alunos que desenhem a história, pois os desenhos, como nos livros de histórias infantis, servem para ilustrar a história escrita pelo aluno, como parte da mensagem. Enquanto os alunos desenhavam, o professor faz a leitura individual, juntamente, com o aluno do seu escrito para orientar a ampliação ou revisão, se for o caso. Concluída a ilustração e a revisão, o texto (edição final) será recolhido pelo professor para avaliação.

De modo geral, os procedimentos de avaliação da escrita do texto pela criança seguem estes momentos sequenciais:

- a) escolha de uma história (narrativa);
- b) leitura em voz alta pelo professor;
- c) narração oral da história pelo aluno;
- d) escrita do texto pelo aluno (sem copiar);
- e) leitura da escrita (pela criança, com a ajuda da professora, ou pela professora);
- f) revisão do texto;
- g) edição final;
- h) releitura e revisão do texto em outro dia.

No decorrer da atividade, convém incentivar os alunos a escreverem a história, a lerem o que escreveram com vistas a completar o que falta. Não é momento de corrigir, dizendo que está errado, mas de orientar o aluno no processo de escrita. No momento da escrita de texto os alunos ativam o que já aprenderam sobre a produção de texto, junto vêm dúvidas e interrogações, constituindo um momento oportuno para que o professor as oriente no sentido de que avancem em elementos próprios da textualidade.

Após a avaliação do texto do aluno, em outro dia, o estudo da escrita do texto deve ser retomado com vistas a orientar o aluno quanto aos elementos ausentes ou equivocados. A releitura e possível revisão e ampliação, se for o caso, deve ocorrer em outro dia e pode ser corrigido apenas o aspecto em estudo, como por exemplo:

- ler o título da história original, depois pedir para os alunos lerem, em voz alta, o título atribuído ao seu texto, então solicitar para quem não o colocou, para que dê um título para seu texto;
- orientar e revisar a pontuação, depois pedir para que reescrevam pontuando o texto adequadamente;
- revisar a ortografia, vejam como se escreve estas palavras (lista no quadro), em seguida o professor faz a leitura e diz: vejam como foram escritas no texto próprio (palavras foram sublinhadas), finalmente, peça para reescrever o texto escrevendo as palavras sublinhadas com a ortografia correta, para isso consulte lista no quadro ou o dicionário.

3. Definindo critérios de avaliação do texto

A definição de critérios da avaliação do texto ajuda o professor a verificar os aspectos do texto que já foram aprendidos pelos alunos e também aqueles que os alunos ainda não dominam. Estes últimos precisam ser estudados para que o aluno possa escrever um texto com qualidade. Além disso, “uma avaliação criteriosa e honesta confere ao aluno a oportunidade de saber que existem parâmetros que balizam a produção do discurso” (SUASSUNA, 2011, p. 120).

Quadro 1: Dez critérios da avaliação da escrita de texto

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Atende ao gênero textual (narrativa)	Características próprias da narrativa: sequência de fatos, presença de personagens, encadeamento de ações, espaço e tempo definidos.
Título	Título no início do texto centrado e coerente com a história.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Coerência	Sequência lógica das ideias em texto com sentido completo: início, desenvolvimento e fim, sem contradições.
Coesão	Articulação das ideias no texto com uso de conectivos gramaticais, tais como: advérbios, artigos, conjunções, numerais, preposições, pronomes, etc; ou lexicais, tais como: palavras repetidas e palavras sinônimas.
Segmentação das palavras na frase	Organização espacial das palavras no texto observando o espaçamento entre as palavras.
Ortografia	Escrita correta das palavras.
Ponto final	Uso do ponto final no término do texto e do ponto seguida para concluir e organizar as frases no texto.
Flexão de gênero	Emprego adequado de palavras nos gêneros masculino e feminino.
Flexão de número	Uso de palavras no singular e plural adequadamente no texto.
Letra maiúscula	Uso de letra maiúscula no início de textos e nomes próprios, depois de pontuação de frases para dar continuidade ao texto, no início de nomes que indicam o título do texto.

(TRESCASTRO e LIMA, 2009)

De um modo geral, é importante observar se o tema (assunto da história) foi tratado na escrita. Como o professor já conhece o texto-fonte, mais facilmente poderá colaborar com o aluno, buscando explicitar e entender o que foi escrito. Para a avaliação do texto, os dez critérios, no conjunto, envolvem tanto a forma quanto o conteúdo do texto. Eles devem ser usados para avaliar a produção de narrativas e reescrita de histórias.

Como se vê, a avaliação do texto não deve se deter apenas na extensão textual ou se as palavras foram escritas segundo a norma ortográfica. São dez os critérios para avaliação do texto, conforme descritos no quadro anterior. A análise do texto do aluno, com base nestes critérios, valoriza aspectos do registro textual.

Quanto à atribuição de pontuação, na avaliação do texto do aluno, o professor deve:

- atribuir 2 pontos a cada critério alcançado em sua totalidade;
- atribuir 1 ponto ao critério atendido parcialmente;
- atribuir 0 ponto ao critério que não tiver sido observado.

Soma-se a pontuação obtida nos dez critérios, atribuindo a pontuação alcançada na escrita daquele texto. A pontuação máxima a ser obtida pelo aluno será 20.

4. Avaliação de escrita de texto de alunos

Seguindo os procedimentos de avaliação da escrita de texto pela criança, a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, em 8 de abril de 2011, ou seja, no início do segundo bimestre, leu para os alunos a história: João e Maria. Para

a escrita de texto pelo aluno, é importante que a história seja lida, não contada, porque, ao ser lida, são preservadas as características do texto escrito, uma vez que o texto oral tem outras marcas próprias da oralidade, por exemplo, a presença do marcador *aí, daí*, típicos da língua oral.

Depois solicitou aos alunos que fizessem a narrativa oral da história ouvida. Concluída a exploração da história: Qual é o título da história? Quem são os personagens? O que aconteceu? Onde foi? Quando ocorreu? O que vocês mais gostaram? Deixou que as crianças expressassem, com palavras próprias, a compreensão da história.

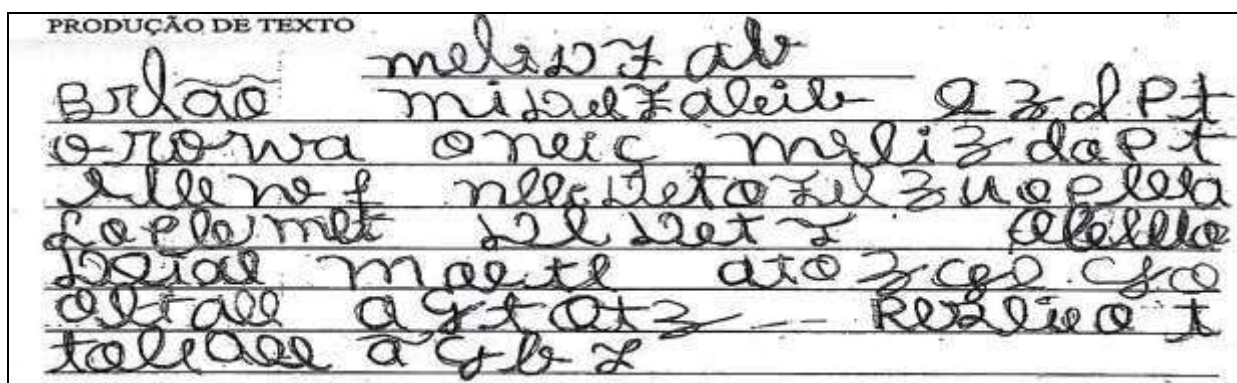
Por fim, pediu aos alunos que escrevessem a história: João e Maria. No decorrer da escrita, o professor deve incentivar o aluno a escrever o texto completo, sem desistir no meio da elaboração, para isso é importante levar o aluno a acreditar que sabe escrever.

Do conjunto das escritas dos alunos foram selecionadas três, com características distintas, para servirem de exemplo para futuras avaliações de textos de crianças.

Na escrita 1, ainda que não escreva alfabeticamente, ou seja, representando por escrito os sons da fala, de modo que o texto possa ser lido e compreendido por outra pessoa, o registro textual do aluno Bruno (6 anos) evidencia que ele já sabe que se escreve com letras, pois faz uso de uma variedade de letras, combinando-as para escrever as “palavras”.

Essas “palavras” foram organizadas em um bloco único para compor o texto. Os espaços das linhas foram preenchidos, parecendo observar a forma do texto narrativo.

Escrita 1



(Bruno, 6 anos)

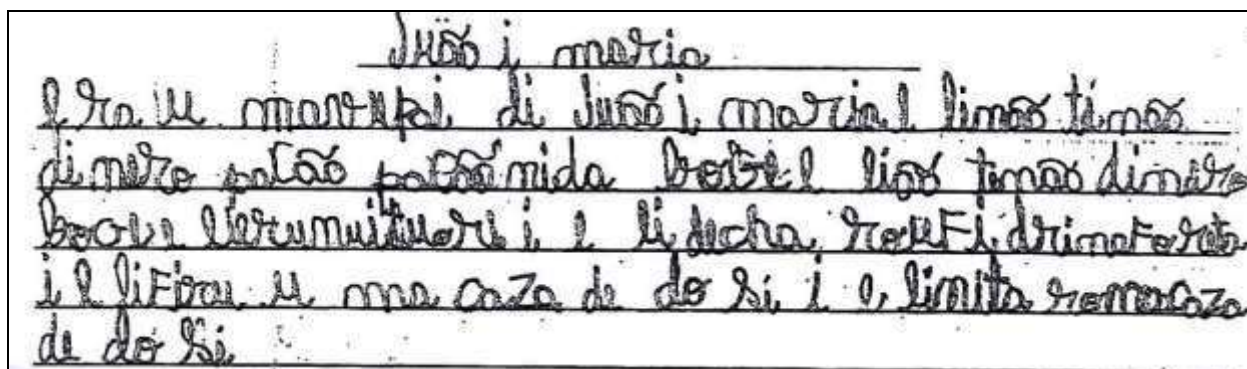
Crítérios do texto	0	1	2
Título		x	
Atende ao gênero		x	
Coerência	x		

Visivelmente seu texto não se parece com poesia ou cantiga, pois continua a escrever na linha seguinte, conforme a expressão visual da narrativa. Faz segmentação das palavras, na medida em que deixa espaços entre elas. Sua escrita segue o movimento da esquerda para direita e de cima para baixo. Ele também posiciona adequadamente o título do texto e inicia a escrita com letra maiúscula.

Coesão	x		
Segmentação de palavras		x	
Ortografia	x		
Letra maiúscula		x	
Flexão de gênero	x		
Flexão de número	x		
Ponto final	x		
Total		4	

Neste sentido, pode-se atribuir ao texto do aluno 4 pontos, conforme critérios assinalados na grade de correção.

Escrita 2



(Sarah – 7 anos)

No texto acima é possível ler:

João e Maria

Era uma vez o pai de João e Maria ele não tinha dinheiro para pagar a comida porque ele não tinha dinheiro porque ele é ruim muito ruim e ele deixou o filho dentro da floresta e ele ficou numa casa de doce e era bonita a casa de doce

Crítérios do texto	0	1	2
Título			x
Atende a gênero			x

Na escrita 2, ainda que não escreva, ortograficamente, ou seja, com a grafia correta das palavras, o texto escrito foneticamente pode ser lido e compreendido pelo leitor. O registro textual da aluna Sarah (7 anos) mostra que a aluna faz a representação sonora da escrita. As palavras foram organizadas em um bloco único compondo o texto. Os espaços das linhas foram preenchidos, numa sequência lógica, apresentando início, desenvolvimento e fim, observando a estrutura do gênero narrativo.

Coerência			x
Coesão		x	
Segmentação de palavras		x	
Ortografia	x		
Letra maiúscula		x	
Flexão de gênero		x	
Flexão de número		x	
Ponto final	x		
Total		11	

A aluna fez a segmentação parcial das palavras, ora deixa espaços entre elas, ora não. Ela também posiciona adequadamente o título do texto e faz uso de letra maiúscula ao escrever o nome de um dos personagens. A coerência e a coesão, bem como as flexões de gênero e número, foram observadas parcialmente.

Neste sentido, pode-se atribuir ao texto 11 pontos, conforme critérios assinalados na grade correção.

Escrita 3

João e Maria

Era uma vez dois irmãos que se chamavam
 João e Maria os pais era muito pobres que
 tiveram que abandonar os filhos numa floresta
 escura depois de 3 dias numa floresta
 escura eles acharam uma casa apetitosa
 ai uma bruxa velha chamou os irmãos
 Nel ajudar di comer ai os dois correram
 Para dentro ai a bruxa im Perdeu João
 Para dentro da favela em quanto isto
 a pobrezinha da maria do trabalhando
 ai a bruxa se enchia a João de bolinhos.

(Mariana – 6 anos)

A leitura do texto da aluna Mariana (6 anos), na escrita 3, mostra que a aluna já está alfabetizada, pois o texto escrito pode ser lido e compreendido integralmente pelo leitor. O registro textual mostra que a aluna compreende e usa o sistema alfabético para se comunicar por escrito. O texto traz detalhes da história e indica compreensão textual e elaboração própria. As palavras foram organizadas em um bloco único, com mensagem completa, compondo um texto coerente com início, desenvolvimento e fim. As marcas textuais no início, a sequência de ações, a presença de personagens, a indicação de tempo, a conclusão ao final são características da narrativa.

Título			x
Atende ao gênero			x
Coerência			x
Coesão		x	
Segmentação de palavras			x
Ortografia		x	
Letra maiúscula			x
Flexão de gênero			x
Flexão de número			x
Ponto final			x
Total		18	

No texto, escrito com clareza e correção, há segmentação de palavras, apresenta título coerente ao texto, faz uso de letra maiúscula ao iniciar o texto e escreve o nome dos personagens. A coerência e as flexões de gênero e número foram observadas com adequação. Já a coesão foi parcialmente alcançada, porque a aluna empregou seguidamente marcadores próprios da oralidade (aí). Algumas palavras foram escritas foneticamente e não de acordo com a ortografia.

Desse modo, no total foi atribuída ao texto pontuação 18, conforme se vê na grade de correção.

Convém destacar que na análise da escrita, o olhar do professor deve ser direcionado a partir dos critérios estabelecidos no sentido de reconhecer o que o aluno já sabe, pontuando adequadamente, cada critério objetivamente, sem deixar que um critério apenas comprometa totalmente a avaliação do texto. É preciso colaborar, empreendendo um esforço para compreender e valorizar a escrita do aluno.

A avaliação serve também para identificar aquilo que o aluno ainda precisa aprender quanto às características próprias de textos escritos. Os critérios parcialmente ou não alcançados devem ser trabalhados enquanto conteúdos de ensino, mediante a análise de textos bem escritos, para os alunos terem condições de revisar seus textos e aprenderem aquilo que ainda não dominam sobre a escrita de texto.

De um modo geral, pode-se afirmar que estes alunos já sabem muitas coisas sobre a escrita de textos, por outro lado têm muito ainda que aprender para que escrevam textos com qualidade. Feita a avaliação, identifique os critérios que foram menos observados pelos alunos

em suas escritas e organize atividades de estudo de texto em sala de aula para que os alunos passem a observar tais características nas histórias escritas.

5. Da avaliação para o planejamento de atividades com texto

A análise dos textos escritos pelos alunos ajuda a observar o que os alunos já aprenderam e o que ainda precisam aprender sobre a escrita de texto. Isso deve servir de subsídio para o professor planejar um trabalho sistemático de estudo e escrita de textos, em sala de aula, a fim de que os alunos aprendam os aspectos formais da escrita de texto, favorecendo assim a melhoria da qualidade de seus escritos.

O modo como o aluno escreve texto revela também como o professor está trabalhando ou não o texto em sala de aula. Considerando os critérios de avaliação, evidencia-se a necessidade de se estudar tais critérios com os alunos em sala de aula, incluindo atividades que levem à aprendizagem dos seguintes aspectos: a coerência ao tema proposto, o emprego de elementos de coesão, a segmentação das palavras na frase, o uso adequado de letras maiúsculas no início da frase, a utilização de ponto final ao término da frase e a atribuição de título ao texto.

É importante destacar que “a presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 86). Mesmo que não estejam alfabetizadas, as crianças podem ser desafiadas a ler, ouvir, explorar textos e a escrevê-los do jeito que sabem.

Com vistas a contribuir com este trabalho, apresenta-se a seguir uma sequência didática para o estudo das características de textos escritos. Primeiramente, o professor deve escolher um livro com história completa, com bom vocabulário, para servir de modelo de texto bem escrito, para, a partir dele, encaminhar as seguintes atividades:

- Mostra a capa, lê o título e o nome do autor do livro, ganhando a atenção dos alunos;
- Solicita para que digam o que está escrito no livro, folheando-o para que as crianças vejam as ilustrações, ativem conhecimentos e fiquem curiosas sobre a história;
- Pede para dizerem se já conhecem outra história do mesmo autor;
- Lê a história, pausadamente, com ênfase e entonação adequadas (modelo de leitor);
- Explora, oralmente, a interpretação do texto por meio de questões objetivas: qual é o título da história, quem são os personagens, como começou, o que aconteceu, como terminou;

- Peça para os alunos dizerem o que mais gostaram e o que não gostaram na história;
- Indague se alguém gostaria de mudar algo na história;
- Solicite aos alunos que narrem a história para que o professor possa escrevê-la no quadro de maneira organizada com as características de texto escrito: título centralizado, inicial maiúscula, recuo de parágrafo, segmentação de palavras, elementos de coesão, flexão de gênero e número, pontuação, ideia completa: início, desenvolvimento e fim. No decorrer da reescrita, o professor lê o que está escrito parcialmente, pergunta o que está faltando e chama atenção para as características de textos bem escritos;
- Faça a leitura do texto para os alunos, mostrando com a mão ou régua a direção da leitura: da esquerda para a direita, de cima para baixo;
- Peça aos alunos que façam a leitura coletivamente, enquanto o professor aponta palavra por palavra a fim de orientar a leitura da turma;
- Solicite aos alunos que leia o texto, em duplas, um aluno lê para o outro;
- Peça para que um aluno faça a leitura em voz alta e, se for necessário, outro pode ajudar;
- Escreva as frases em tiras de papel e distribua aos grupos, para que leiam o que está escrito;
- Organiza o texto (frases em tiras) na ordem em que a informação aparece no texto, compondo o texto coletivamente;
- Reescrita do texto em dupla, um aluno conta, o outro escreve, podendo ou não criar outro final para a história.

No dia seguinte:

- Entrega do texto (reescrito pela turma) impresso para cada aluno;
- O professor lê o texto e os alunos acompanham com o movimento do dedo, palavra por palavra, observando a sequência linear da leitura;
- Faz a leitura do texto coletivamente em sala de aula;
- Pede para os alunos lerem silenciosa e individualmente;
- Oriente para que os alunos sublinhem no texto toda vez que aparece o nome dos personagens;
- Faça um ditado com palavras do texto (substantivos concretos);

- Solicite para que as crianças reproduzam, com palavras próprias, o texto individualmente;
- Disponibilize algumas produções no quadro para ler com as crianças e orientar quanto à pontuação, letra maiúscula, título, concordância, ortografia, etc.;
- Peça para as crianças estudarem a leitura e fazerem a cópia do texto impresso no caderno (para casa);
- Repetir essa sequência didática com outros textos.

O propósito aqui não foi oferecer um inventário de técnicas de escrita de texto, mas apresentar uma proposta que ofereça ao aluno um bom modelo de texto e de leitura (professor), que leve o aluno a pensar sobre a escrita e a ser capaz de escrever texto próprio. Pretende-se mostrar que com essa proposta, que possibilita a escrita de texto, “é possível agir, na qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas condições mais favoráveis ao aprendizado” (JOLIBERT, 1994b, p. 12).

Como se vê na sequência didática, apresentada acima, são propostas de maneira alternada atividades coletivas, grupais e individuais. Atividades diversificadas com texto devem ser realizadas, diariamente, observando que sejam bem distribuídas, no tempo da aula, e depois retomadas no dia seguinte, para, de acordo com Ferreiro (2002, p. 11), “aproveitar ao máximo o tempo didático e aprender a potencializá-lo”.

Para concluir

A avaliação do texto da criança contribui para o planejamento de atividades que possam favorecer a aprendizagem da escrita de texto na alfabetização. Ao escreverem textos próprios, os alunos colocam em jogo o que sabem sobre a escrita de textos, e também o conhecimento que lhes falta. Para que aprendam ainda mais, de modo a se tornarem alfabetizados e capazes de se comunicar por escrito na sociedade letrada, condições didáticas devem ser criadas em sala de aula mediante atividades coletivas, em grupo e individuais, para que os alunos possam aprimorar seus escritos. Neste sentido, é relevante destacar estratégias suscetíveis de levarem o aluno a escrever texto desde o início da alfabetização:

- ler histórias completas para as crianças e as crianças lerem por si mesmas;
- escrever textos na presença dos alunos e eles escreverem por si mesmos;
- oferecer uma diversidade de textos em variadas atividades de leitura e de escrita;
- propor a revisão coletiva de textos, a partir de situações que os alunos tenham que coordenar o papel de escritor e leitor, com o objetivo de tornar o texto mais legível;

- oferecer textos literários de qualidade a partir da leitura feita pelo professor em sala de aula;
- propiciar o empréstimo de livros da biblioteca para serem lidos em casa;
- organizar sequências didáticas a partir de textos com temas e histórias que sejam de interesse do aluno;
- pedir aos alunos que escrevam histórias conhecidas ou que tenham sido lidas antes pelo professor;
- orientar a revisão do texto para que os alunos se apropriem dos critérios de avaliação utilizados pelo professor e passem a autorregular seu processo de produção textual.

Referências

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emilia. Prefácio. In: LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org). **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011, p.119-134.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

_____. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff e LIMA, Maria do Socorro Pereira. Trabalhando a produção textual em classes de CI. **Expertise em Alfabetização: formação de professores**. Belém: PMB/SEMEC, 2009. p. 25-32.

ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO: CENAS DE SALA DE AULA EM FOCO

Luciana Piccoli
FACED/UFRGS – RS-Brasil
luciana.piccoli@ufrgs.br

Maria Isabel H. Dalla Zen
FACED/UFRGS – RS-Brasil
beladzen@terra.com.br
Apoio: PIBIC/CNPq/UFRGS

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este texto, recorte de uma pesquisa mais ampla, focaliza descrições e análises de práticas pedagógicas de alfabetização referentes a uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre/RS. Tem como objetivos visibilizar a complexidade do processo pedagógico e discutir intervenções didáticas. Constata a importância de rever percursos docentes de modo a qualificar as intervenções pedagógicas, considerando as contribuições de estudos linguísticos contemporâneos.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura e escrita. Intervenção didática.

Abstract

This text, a selection of results from a wider study, focuses on descriptions and analyses of literacy pedagogical practices from a group of children attending first grade of a public elementary school in Porto Alegre/RS. It aims to make the complexity of the pedagogical process visible and to discuss didactic interventions. It certifies the importance of reviewing teachers' trajectory in order to qualify the pedagogical interventions considering the contributions of the contemporary linguistic studies.

Key-words: Literacy. Reading and writing. Pedagogical intervention.

1 PREÂMBULO

Tendo em vista o Ciclo da Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (BRASIL, 2012), os quais, por um lado, ampliam o tempo destinado ao ensino da leitura e da escrita e, de outro, buscam assegurar o direito a essas aprendizagens específicas, vamos tratar, aqui, de práticas pedagógicas de alfabetização. Nesse sentido, os objetivos centrais deste trabalho são os seguintes: (1) dar visibilidade à complexidade do processo pedagógico em uma turma de primeiro ano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e (2) discutir intervenções didáticas na alfabetização, considerando as contribuições do campo dos estudos linguísticos contemporâneos. No decorrer das seções, abordaremos cenas de sala de aula pinçadas de observações realizadas na citada turma, no ano de 2011, assim como apresentaremos possibilidades de potencialização da ação docente com vistas à alfabetização. Cumpre destacar que, sob nosso entendimento, esse processo, que se inicia muito antes do período de escolarização, deve ter sua continuidade garantida pela ação pedagógica competente desde os seis anos de idade das crianças.

É importante informar que os dados e as análises aqui apresentados fazem parte do projeto de pesquisa “Letramentos múltiplos: entre a escola e a rua” (PICCOLI, 2010)². Portanto, o que ora divulgamos configura-se com um recorte do material empírico que vem sendo produzido desde o ano de 2010. Tal projeto inscreve-se no campo dos estudos da alfabetização e do letramento (STREET, 1995; STREET, LEFSTEIN, 2007; HEATH, STREET, 2008) e relaciona-se às práticas de leitura e escrita de comunidades localizadas em periferias urbanas, buscando conhecer os usos e os significados atribuídos às atividades de linguagem.

A etapa da pesquisa sobre a qual nos debruçamos neste texto ocorreu em 2011 e consistiu no acompanhamento da prática pedagógica da professora titular da turma de primeiro ano, com vistas a estabelecer relações entre as práticas de letramento que acontecem no domínio escolar e as que ocorrem em outras esferas sociais. Foram realizadas observações

¹ “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2012, p. 11). Fonte: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

² Projeto vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFRGS), e, a partir de 2013, ao Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED) da Faculdade de Educação da UFRGS.

– durante dez encontros com a duração aproximada de duas horas cada um – gravadas em áudio e, posteriormente, registradas em diário de campo, por uma das pesquisadoras³. É a partir desse conjunto de dados que procederemos às análises cujos objetivos, aqui, dizem respeito, especificamente, ao processo pedagógico na alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO, POR SI SÓ, UM CONCEITO POTENTE!

O conceito de alfabetização passou (e continua passando) por diversas interpretações no que se refere a possíveis níveis de abrangência: da alfabetização que focaliza a aprendizagem do sistema de escrita à alfabetização que permite ler com autonomia diferentes gêneros textuais e escrever atendendo a diferentes finalidades sociodiscursivas. Parece ser consenso, para grande parte dos pesquisadores brasileiros, que o primeiro nível, por si só, é insuficiente para as demandas das sociedades em que vivemos e que o segundo apenas se concretiza na dependência do primeiro. Nesta direção, o conceito de alfabetização que vem direcionando as políticas públicas já mencionadas é o que congrega as dimensões conceituais acima expostas. A concepção de “alfabetizado” proposta por Leal, Morais, Pessoa e Silva (2013, p. 24), apresentada a seguir, reforça as aprendizagens que as crianças precisam consolidar ao final do ciclo de alfabetização:

alfabetizado é aquele que produz e compreende textos em diferentes situações, ou seja, que é capaz de ler com autonomia textos de diferentes gêneros, com diferentes finalidades, e escrever textos sem precisar de escriba (alguém que registre o texto) para atender a diferentes propósitos.

Tendo em vista esta perspectiva, consideramos importante apontar o modo como o conceito de letramento está posicionado nas definições anteriormente abordadas, isto é, o conceito, embora não referido explicitamente, está presente na própria concepção do que significa, de fato, estar alfabetizado. Ainda que não seja o foco deste texto, não podemos deixar de mencionar que talvez já não seja tão necessário marcar a distinção entre alfabetização e letramento.

3 Informamos que a professora Maria Isabel Dalla Zen integrou-se ao projeto no ano de 2013, participando das análises dos dados e da elaboração deste artigo, ao passo que a professora Luciana Piccoli, coordenadora do projeto, esteve presente em todas as etapas até aqui desenvolvidas.

3 A SALA DE AULA: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO “VIVO” E COMPLEXO

Aula: um espaço de conhecimentos, saberes e culturas. Onde se ensina, reconhecendo os tempos e os modos de aprender, ou seja, um território efervescente, no qual as práticas pedagógicas precisam ser efetivamente planejadas, considerando as diferenças e a multiplicidade de conhecimentos que ora se aproximam, ora se distanciam. Sabemos que as discussões sobre ensinar e aprender são constantes no campo da educação e, neste caso, da alfabetização. Assim sendo, não se trata, aqui, de uma novidade, mas de uma retomada do já dito, que se renova e enriquece a partir de experiências escolares entendidas como “acontecimentos” (GERALDI, 2010). Para o autor, incorporar a noção de aula como acontecimento implica tomá-la “como lugar donde vertem as perguntas” (GERALDI, 2010, p. 97). Apropriando-nos do sentido de aula como acontecimento, traremos, nesta seção, cenas do trabalho da professora Viviane⁴.

Durante as observações, identificamos movimentos intensos de ensino e de aprendizagem, os quais evidenciaram um modo peculiar de lidar com a diversidade e a complexidade de situações ocorridas em tardes de trabalho escolar produtivo. Identificamos nesta professora uma disposição para: incorporar as experiências dos alunos, suas lógicas e saberes, suas supostas “dificuldades” e pequenos e grandes avanços. Nas palavras de Viviane, podemos ler suas fortes convicções pedagógicas ao referir-se, por exemplo, ao trabalho inclusivo direcionado a um aluno surdo que não contava mais com a presença de um intérprete: “Eu sei que ele é minha responsabilidade, eu sou a professora dele!”. Eis um fragmento do diário de campo que confirma tal convicção.

Cena 1: O intérprete de Eduardo não estava na aula e, então, Viviane fez a leitura do texto para o menino, fazendo os sinais, em LIBRAS, das palavras que ela conhecia. Depois, orientou que ele deveria desenhar. Esta foi a mesma proposta encaminhada aos demais alunos. (Diário de campo, 14/09/2011).

Para nós, esta atitude é vista como uma prática no âmbito do sensível, uma postura capaz de fazer emergir a desejável e “humana docência” (ARROYO, 2000) e também o direito de aprender na diferença.

Poderíamos ainda destacar outras disposições da professora para: circular incessantemente entre as crianças, acompanhando suas produções, otimizando o tempo das

⁴ Por questões éticas, todos os nomes atribuídos à professora e aos alunos são fictícios.

atividades e realizando intervenções, assim como para organizar a gestão da sala de aula, investindo na autonomia do grupo, tal como ilustra a cena 2.

Cena 2: Finalizada a explicação sobre a proposta de criação e escrita do nome de um personagem, algumas crianças (aquelas que não têm material pessoal) começaram a se movimentar em busca do material de uso coletivo: fizeram isso de modo ordenado, tranquilamente, mostrando ser esta uma rotina da turma. Viviane anotou o nome de algumas crianças no canto direito do quadro, para as quais ela emprestou materiais. (Diário de campo, 14/09/2011).

É importante salientar o alto grau de autonomia da turma em relação aos procedimentos de organização e a funcionalidade na utilização do nome próprio com o registro do compromisso, selando um “contrato” de preservação do material de uso público. Educa-se, portanto, em várias dimensões.

E ainda vale mostrar a disposição de Viviane para cuidar da estética, bem como da variedade de recursos que compõe o ambiente que, de fato, convida à alfabetização. Vejamos, abaixo, cenas e imagens na ocasião em que as crianças estavam confeccionando “nuvens de coisas boas” para decorar a sala de aula. Importante informar que “nuvem” era uma palavra proveniente do campo semântico pertinente aos textos em circulação na ocasião.

Cena 3: Como muitas crianças já haviam finalizado a proposta das gotas, Viviane passou de grupo em grupo orientando-as sobre como deveriam unir as gotas e distribuindo um fio de *nylon* e quatro pedaços de fita adesiva para cada criança. Este episódio foi motivo de encantamento: em duplas, orientadas pela professora, uma criança segurava o fio de *nylon* nas pontas enquanto o “dono” das gotas colocava-as por baixo deste fio, aplicando a fita adesiva. (Diário de campo, 28/09/2011).



Figura 1 – Prática colaborativa: duas crianças fixando as gotas para a nuvem



Figura 2 – Produto final: a nuvem de "coisas boas" do grupo de crianças denominado "Planeta Rosa"

Como acabamos de apreciar, em se tratando de uma aula como acontecimento, tal como apontado no início desta seção, as cenas descritas retratam uma postura de convicção quanto ao compromisso docente, à organização e à confiança na capacidade de participação efetiva e de interação – autônoma e respeitosa – por parte de todos que compõem o coletivo desta turma de primeiro ano. Os movimentos de coordenação (e execução) do planejamento, em sala de aula, são múltiplos e, às vezes, até simultâneos: chegada à sala de aula, recepção das crianças, organização da atividade inicial, interlocução coletiva e individualizada, inserção de atividades diferenciadas, entre outros. Eis alguns traços do que estamos denominando de complexidade do processo pedagógico.

4 POTENCIALIZANDO AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Sob nosso ponto de vista, a intervenção pedagógica implica a constância de um acompanhamento, por parte da professora, em relação às aprendizagens das crianças. Entretanto, não basta apenas acompanhar: além disso, consideramos imprescindível a formação docente no que se refere aos conhecimentos linguísticos sobre leitura e escrita. A respeito desta necessária articulação, qual seja, acompanhar as aprendizagens e conhecer o objeto de ensino (leitura e escrita), Frank Smith (1999) quando questionado, recorrentemente, sobre a melhor maneira de ensinar a ler, responde aos professores:

Se eu realmente fosse responsável por ensinar leitura a um grupo de 35 crianças nas manhãs de Segunda-Feira, precisaria ter certeza de que saberia o suficiente sobre leitura em geral e sobre aquelas crianças em particular para nunca precisar fazer uma pergunta como essa a um estranho. [...] O professor precisa compreender [o processo de leitura]. É ele quem tem de tomar as decisões. (SMITH, 1999, p. 11)

No sentido do que o autor enfatiza sobre ensinar a ler, podemos incluir por que motivos lemos ou escrevemos determinados textos, com as crianças na sala de aula, em momentos específicos. Tomamos aqui como exemplo o início do turno escolar na turma de primeiro ano em estudo. A abertura do trabalho pedagógico não se dá essencialmente pela escrita da data, leitura e preenchimento do calendário e pelo registro do roteiro de atividades da tarde. Essas práticas, de acordo com nossas observações, estão associadas ao uso do caderno, que nem sempre é o suporte de escrita acionado no início da aula. De acordo com esta lógica, há que se pensar sobre a funcionalidade dos gêneros textuais. O roteiro, por

exemplo, apenas copiado pelas crianças, sob nossa ótica, poderia ser lido e explorado: sua função como organizador temporal das atividades seria realçada, se não estivesse deslocado no tempo das rotinas, como às vezes acontece. É preciso atentar, também, para o tempo destinado à cópia do roteiro por algumas crianças que estão em fase inicial de escrita, impossibilitando que prossigam participando da sequência das atividades até que não tenham concluído a tarefa. É necessário, pois, avaliar a pertinência deste registro pelos alunos e investir na leitura e função comunicativa do texto em questão (roteiro de atividades).

O momento que precedeu a abordagem da data, do calendário e do roteiro foi o da leitura de um livro de literatura infantil: “O pequeno planeta perdido” de Ziraldo (1985). Vale a pena destacar, após a exploração da capa e do título da narrativa, uma cena por meio da qual a professora situa a obra do autor, mencionando vários títulos e fazendo alusão à biblioteca como um espaço cultural no qual se tem acesso a tal repertório.

V: Então vocês vão prestar bem atenção, porque depois a gente vai trabalhar com essa historinha. Quem fez essa historinha aqui foi o Ziraldo, que é um escritor que tem vários livrinhos lá em cima [biblioteca]. Tem Os Dez Amigos onde ele conta a história dos dedinhos, tem a história do pés, Pelegrino e Petrônio, tem a história do Joelho Juvenal... ele escreve um monte de histórias. Ele também escreveu a historinha que a gente vai ver outro dia, que é a história do arco-íris. Então vamos ver!

Esta cena é um disparador que funciona como um convite à leitura, além de ampliar a formação do leitor literário. É também uma etapa importante que costumamos denominar de contextualização, ou seja, um espaço de discussão que “prepara” a leitura do texto, antecipando sua temática. Após essa introdução, a professora inicia a leitura interativa. Dalla Zen e Silveira (2012, p. 59) sugerem a leitura interativa, com pausas para diálogos, nas quais são mostradas e discutidas partes do texto e ilustrações. Dizem elas também: “Não cerceie ‘interpretações equivocadas’, mas as coloque ‘na roda’, na discussão pelas crianças; favoreça que o livro circule pelas mãos das crianças [...]; use perguntas ‘em aberto’, para não engessar as interpretações de cada obra trabalhada”. Abaixo, apontamos uma cena que se configura como um diálogo⁵ rico em provocações e inferências textuais.

Viviane: Certa vez enviaram um homem ao espaço em direção ao planeta perdido. (mostra a imagem desta página)

⁵ O destaque em sublinhado refere-se a enunciados lidos pela professora.

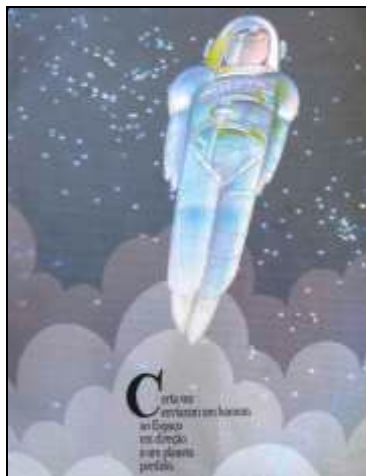


Figura 3 - Página do livro "O pequeno planeta perdido"

Marcos: Como é que ele podia ir sem nave?

Viviane: Porque ele está, ó, com a roupa de astronauta e ele tem um foguete atrás.

[...]

Viviane: O astronauta caminhou por todo o planeta, deu a volta ao mundo em menos de oitenta passos e, quando ele se viu sozinho, ele gritou. O que será que ele gritou? (mostra a imagem destas páginas)



Figura 4 - Páginas do livro "O pequeno planeta perdido"

Crianças: Socorro!

Viviane: Socorro!

[...]

Viviane: Como os computadores sabiam de cor a rota do astronauta, mandaram de presente pro astronauta... o que será que mandaram? (mostra a imagem desta página)



Figura 5 - Página do livro "O pequeno planeta perdido"

Crianças: Um pão!

I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

"Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?"

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

Viviane: Um pão!

Sandro: O pão não voa, sora!

Viviane: Mas mandaram pra ele, de certo botaram um foguete dentro do pão, né?

Crianças: (risos)

Criança: Explodiu o pão. [...]

Sublinhamos, como aspecto positivo, a leitura interativa, repleta de diálogos entre professora, leitores-crianças e texto (verbal e imagético). No entanto, gostaríamos de pontuar alguns aspectos relacionados à interação leitor-texto em dois episódios. Na questão formulada por Marcos “Como é que ele podia ir sem nave?”, a respeito da figura 3, na qual o astronauta está viajando em direção ao planeta perdido, a professora, ao invés de devolver a pergunta de Marcos ao grupo, explorando hipóteses sobre a relação texto e imagem, preferiu antecipar tal resposta: “Porque ele está, ó, com a roupa de astronauta e ele tem um foguete atrás”. Esta situação se repete na ocasião em que conversavam sobre a figura 5, onde aparece o pão enviado ao citado personagem. Neste momento, Sandro exclama: “O pão não voa, sora!”. Do mesmo modo, a professora concede uma solução-resposta exequível, sem suspender o que poderíamos chamar de “pacto da descrença” (realidade x fantasia), tão presente na leitura literária: “Mas mandaram pra ele, de certo botaram um foguete dentro do pão, né?”.

Salientamos aqui, também, uma pergunta produtiva por parte da professora, referente à figura 4, quando ela interrompe a leitura para questionar as crianças possibilidades sobre o que o astronauta teria gritado ao perceber que estava sozinho no planeta perdido. Tal conduta possibilitou inferências contextuais com base no significado da palavra “gritou”, no reconhecimento da palavra “socorro”, seguida do ponto de exclamação, e no indício do balão de fala presente na cena. Ainda que muitas crianças não lessem convencionalmente, puderam acionar tais pistas, antecipando a resposta adequada, lançando mão de habilidades relacionadas às consciências sintática e semântica, as quais implicam lidar, respectivamente, com os mecanismos de estruturação lógica das sentenças, bem como estabelecer relações de sentido entre as palavras.

Entendemos que o objetivo da “aula de leitura” apresentada possa ter sido o da fruição: neste caso, a leitura compartilhada envolveu discussão sobre aspectos temáticos e efeitos de sentido abordados no texto, o que contribui imensamente para a formação do leitor literário. Mas, é preciso dizer que outras explorações poderiam ser contempladas em uma sequência didática mais extensa, caso este texto fosse eleito para tal. A exemplo disso, a professora poderia ampliar conhecimentos, explorando o significado das palavras “astronauta”, “cientista”, “rota” e de expressões e enunciados tais como “deu a volta ao

mundo em menos de oitenta passos”. Outra possibilidade seria lançar uma proposta de produção textual do mesmo gênero (uma narrativa) articulada a um aspecto da temática do livro, mas que superasse a repetição do enredo, propiciando uma remissão às experiências culturais das crianças, por exemplo: conte uma aventura em que você teve que gritar socorro.

As propostas de escrita também foram pauta de algumas análises. Em uma outra sequência de aula observada, a professora iniciou o trabalho propondo aos alunos o que ela denomina de “trabalho escondidinho”, isto é, atividade de leitura e escrita realizada individualmente com o objetivo de averiguar aprendizagens sobre a apropriação do sistema de escrita. Nesta situação, Viviane planejou duas propostas diferenciadas contemplando distintos níveis de conceitualização de leitura e escrita dos alunos, ação pedagógica que, de acordo com nosso entendimento, configura-se como adequada e necessária em uma classe de alfabetização, que é sempre heterogênea.

A primeira proposta (A), direcionada aos alunos com hipóteses pré-silábicas e silábicas sobre o sistema alfabético – referentes aos níveis 1, 2 e 3 de conceitualização da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1985) –, implicava os seguintes itens: (1) a escrita de palavras a partir da leitura de imagens, (2) o pareamento de letras, com base em palavra-modelo, para a escrita da mesma palavra e (3) a associação de imagens correspondentes a palavras de mesma sílaba inicial – consciência silábica, uma das habilidades vinculadas à consciência fonológica. Na segunda proposta (B), voltada aos alunos em hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas sobre o funcionamento do sistema de escrita – relacionadas aos níveis 4 e 5 na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) –, mantém-se o item 1 da anterior (escrita correspondente a nome de desenhos); no item 2, é solicitada a escrita de frases a partir de imagens e, no item 3, é pedida a leitura de frases para a associação das mesmas ao desenho correspondente – habilidade que envolve decodificação e compreensão. Esse item ainda exigia a cópia da frase no caderno, bem como a sua ilustração, complemento redundante, sob nosso ponto de vista, uma vez que as crianças já teriam lido tanto a frase quanto o desenho. Replicá-los parece ter esvaziado o objetivo central do exercício. Vejamos os materiais distribuídos às crianças.



Figura 6 - Proposta A produzida por Giovana



Figura 7 - Proposta B produzida por Mariana

No item 2 da segunda proposta (B) (“escreve frases com”), o qual incluía imagens relacionadas ao contexto semântico que vinha sendo explorado, através dos textos em circulação na turma, como já referido, surgiram sentenças bastante inusitadas, tais como as de Mariana, em detalhe na imagem abaixo: “O raio tomou café”, “A estrela comeu uma bala”, “O planeta jogou bola”.



Figura 8 – Fragmento da proposta B (atividade 2) produzida por Mariana

Uma revisão metodológica importante seria repensar o formato desta atividade, ampliando-a com perguntas deflagradoras de ideias. Por exemplo, a professora poderia

mobilizar as seguintes questões: o que vocês lembram sobre o livro dos planetas? Como imaginam que é a vida em outro planeta? Ou, ainda, ela poderia propor que as crianças legendassem imagens dos livros explorados, ou seja, queremos suscitar uma reflexão sobre o caráter “artificial” da “escrita de frases” para elementos isolados de seus contextos.

As citadas sentenças de Mariana, características de uma hipótese silábico-alfabética de escrita, poderiam sinalizar a utilização de palavras de seu domínio, compostas por sílabas simples (consoante-vogal), tais como bola e bala. Essas escolhas sugerem pistas de que a criança estaria investindo mais na busca pela escrita “convencional” do que na produção de sentidos. Não podemos descartar, também, na análise das combinações semânticas e sintáticas formuladas nas sentenças de Mariana, o fato de que a turma estava envolvida com histórias sobre planetas “diferentes”, as quais permitiriam o exercício da fantasia (raio tomando café, estrela comendo bala e planeta jogando bola).

Outra possibilidade de interpretação de sentenças nesse formato (sujeito – verbo – complemento) advém da tarefa escolar recorrente “escrever frases”. Este padrão condiciona uma estrutura sintática “simplificada”, restringindo possibilidades de a criança combinar outras ideias para ampliar e enriquecer tal estrutura.

O que desejamos enfatizar, pois, é a articulação entre consciência sintática e semântica, uma vez que a reflexão sobre a combinação entre as palavras, de modo a produzir enunciados que façam sentido, é condição para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva e de uma escrita coerente, como já demonstrado por pesquisas desenvolvidas por Correa (2004) e Barrera e Maluf (2003) em contextos de avaliação de habilidades metalinguísticas de crianças.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao retomarmos os objetivos do recorte de pesquisa aqui apresentado, queremos destacar que nossa intencionalidade foi a de discutir e potencializar alguns aspectos das práticas pedagógicas analisadas, revisando percursos metodológicos dessas ações. Esses percursos, passíveis de redirecionamentos, permitem qualificar o planejamento e a ação docente com o foco, neste caso, na alfabetização.

Cabe ainda frisar que a professora alfabetizadora, neste sentido, é alguém que deve buscar, pela via do estudo, investir na sua formação para aprimorar sua competência técnica e, com isso, auxiliar o aluno a pensar sobre o funcionamento da língua em seus contextos de uso. É ela quem intervém didaticamente para que as crianças produzam, ampliem, modifiquem suas hipóteses. Esta formação inclui também outras dimensões educacionais: o manejo adequado das interações entre as crianças e entre a professora e as crianças; a inclusão de todos os que compõem a heterogeneidade da sala de aula; o investimento na autonomia dos alunos, conforme foi exemplificado por meio de posturas da professora descritas ao longo do texto.

O que delineamos, neste texto, não foi uma sequência didática realizada em apenas um dia de trabalho escolar; entretanto, gostaríamos de sublinhar – de acordo com pressupostos já indicados por Piccoli e Camini (2012) – o desejável caráter de equilíbrio entre situações diárias de oralidade, leitura e escrita, considerando a funcionalidade de tais práticas e propostas de reflexão metalinguística, a exemplo do trabalho com consciência sintática e semântica. Buscamos demonstrar a articulação entre tais situações, selecionando, intencionalmente, o encadeamento das atividades aqui demonstrado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Brasília, v. 16, n. 3, p. 491-502. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 4 mar. 2013.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 69-75, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2013.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SILVEIRA, Rosa Maria H. Surpresa, captura e envolvimento. **Revista Educação - Literatura Infantil**: a aventura da descoberta. São Paulo: Editora Segmento, p. 50-61, jul. 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian. **On ethnography**: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de; PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves; SILVA, Ádna Elba de Oliveira. Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. **Salto para o Futuro** - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 24-36, abr. 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacao_aprendizagemoeensinodaleituraedaescrita.pdf. Acesso em 18 abr. 2013.

PICCOLI, Luciana. **Letramentos múltiplos**: entre a escola e a rua. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 25 f. [Projeto de pesquisa].

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STREET, Brian. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. London / New York: Routledge, 2007.

ZIRALDO. **O pequeno planeta perdido**. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

CASO BERNARDO: IMPASSES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luciana Renata Moreira Fonseca
Mestranda em Educação
FAE/UFMG
lurmfonseca@yahoo.com.br

Dra. Ana Lydía B. Santiago
analydia.ebp@gmail.com

Dra. Raquel Martins de Assis
rmassis.ufmg@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato de uma experiência que ainda está em andamento. Trata-se do estudo de caso de um aluno, que aqui será chamado de Bernardo, o qual tem dez anos de idade e cursa o 5º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual da Cidade de Belo Horizonte-MG. Ele é um aluno que apresenta diversos impasses em sua alfabetização e uma trajetória escolar marcada pela não-aprendizagem.

Palavras-chaves: educação, psicanálise e aprendizagem.

Abstract

The present work intends to present an report of an experience that it is still in progress. This is the case study of a student which herein will be called Bernado, who has ten years old and attends the 5th. year of elementary school of a public state school of Belo Horizonte City of Minas Gerais. He is a student who has several impasses in their literacy and a school career marked by non-learning.

Keywords: education, psychoanalysis e learning.

Introdução

Esse trabalho propõe discutir o estudo de caso de um aluno que apresenta diversos impasses em sua alfabetização e uma trajetória escolar marcada pela não-aprendizagem.

Há que se considerar que, a sociedade atual vive um momento único em termos de escolarização devido à expansão das ofertas educacionais e ao ideal de educação para todos. Mas em contrapartida, o sistema que garante a vaga do aluno em uma escola pública, não tem conseguido, em alguns casos, garantir a efetiva aprendizagem desse aluno. Para esse público que fracassa na escola, surgem outras ofertas: reforço no contra turno, escola de tempo integral, oficinas, projetos, salas de recurso, entre outras. Mas com tantas ofertas, por que algumas crianças “insistem” em fracassar? Surgem então, outras perguntas: de quem é o fracasso? Do aluno que não aprende ou da escola que não consegue ensinar? Ou da cultura contemporânea em seus modos de conceber o sucesso e o fracasso?

A formação e a competência dos professores começa a ser questionada. Os métodos de ensino começam a ser debatidos. A escola passa por mudança para receber novos alunos, a exigência da acessibilidade transforma os espaços escolares, mas nem sempre as suas práticas. Por um lado, a escola se sente coagida a atender o ideal da escola para todos. Por outro lado, o discurso médico-científico e a descrição das dificuldades de aprendizagem começam a ser incorporados pela escola como uma forma de explicação para o fracasso escolar. Assim, neste contexto, o aluno passa a ser responsabilizado pela não-aprendizagem e “as práticas educativas atuais, quase sempre orientadas por um certo modo de apreensão do discurso da ciência, contribuem para o agravamento significativo de um aspecto marcante do mundo contemporâneo: a segregação (Santiago, 2005)”.

Na tentativa de encontrar soluções para os alunos “atrasados” ou mesmo de transferir o mal-estar gerado pela não-aprendizagem para outras esferas, a escola busca explicar esse fenômeno a partir dos postulados da medicina. Mas antes de tentar explicar o fracasso escolar é preciso compreender, que, como afirma Cordié (1996), ele é uma forma recente de conceber o processo de aprendizagem de conteúdos escolares, que está ligada a um ideal de sucesso.

O objetivo desse trabalho, entretanto, não é o de explicar o fracasso escolar, e sim apresentar o estudo de um caso que pode ser enquadrado nessa rubrica: uma criança que, aos dez anos de idade, não está alfabetizada. Com a utilização do diagnóstico clínico-pedagógico, tal caso será discutido e as proposta de intervenção serão traçadas a partir de tais discussões, lembrando que o caso ainda está sendo construído.

A dificuldade de Bernardo

De acordo com a sua professora, Bernardo apresenta muita dificuldade nas atividades de leitura e escrita. E, por ainda não estar alfabetizado, o aluno não consegue acompanhar o restante da turma. A professora levanta a hipótese de dislexia.

Bernardo apresenta uma escrita com junção de grafemas e adição de letras e/ou sílabas, bem como união de duas ou mais palavras em suas produções. A leitura também apresenta uma série de limitações caracterizadas por um ritmo muito lento e pela silabação. Outra questão observada é que durante a leitura de palavras como estava e as, Bernardo lê: setava e sa.

A hipótese da professora

Considerando-se a hipótese da professora, é possível perceber que, esta baseia-se na leitura que a mesma faz sobre o que é a dislexia. De acordo com Massi (2007), a dislexia caracteriza-se por uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões, junções, aglutinações de grafemas; confusão entre letras de formas vizinhas, como em “nato” por “mato”; confusão entre letras relacionadas a produções fonéticas semelhantes, como em “trode” por “trote”, “popre” por “pobre”; omissão de letras e/ou sílabas, como em “entrando” por “encontrando”; adição de letras e/ou sílabas como, por exemplo, em “muito” por “muito”; união de uma ou mais palavras e a divisão inadequada de vocábulos, como é possível verificar em “eraumavez” (era uma vez) e “a mi versário” (aniversário).

Mas é importante lembrar que, como afirmam Massi e Santana (2011) essas características citadas acima são previsíveis no processo de aquisição da escrita. E no caso de Bernardo, ele ainda encontra-se na fase inicial desse processo. É preciso ter

cuidado com tais classificações, uma vez que ao se apropriar indevidamente de tais conhecimentos, a escola e seus educadores realizam esses diagnósticos que, conseqüentemente, podem eximir a instituição escolar das suas responsabilidades com a aprendizagem da criança. Ou seja, concebe-se que o problema está na criança e, portanto, a escola pouco pode fazer para a aprendizagem desse aluno.

A hipótese de dislexia é pautada em uma concepção organicista que, de acordo com Griffo (1996), localiza os problemas da aprendizagem no cérebro, sendo sua origem neurológica e hereditária.

A investigação

A partir das informações sobre a aprendizagem de Bernardo, foram propostas atividades de acordo com a metodologia do diagnóstico clínico-pedagógico, com orientação psicanalítica. Tal metodologia possibilita interrogar o sujeito sobre as suas dificuldades. Desta maneira,

a avaliação conceitual baseia-se na investigação do conhecimento da criança, no plano estrito do seu domínio dos fundamentos teóricos absolutamente indispensáveis para a superação de erros de conteúdo. O método, por outro lado, é inspirado na clínica psicanalítica, na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nessa perspectiva, busca-se esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse. (SANTIAGO, 2005, p.29).

Para realizar tal diagnóstico, a primeira atividade proposta foi a escrita do nome próprio. Isso porque geralmente o nome tem uma importância especial para cada sujeito. Muitos aprendem a escrever seus nomes, antes mesmo de sua entrada na escola. Mas esta referência assume um lugar diferenciado no espaço escolar:

o processo de aquisição da escrita, o acesso da criança ao espaço escolar trará novas mudanças e, neste novo contexto, o registro oral e escrito do nome próprio servirá para identificá-la, marcando suas semelhanças e diferenças com outras crianças e demais pessoas pertencentes a esse espaço, estando em tudo que lhe pertence, como seus materiais, na lista de chamada, em suas produções. Porém, diferentemente do espaço familiar, em que pode ser chamada pelo nome, de filho(a) ou por um apelido, na escola a criança será, exclusivamente, tratada pelo seu nome próprio (SILVA, 2008, p.36).

As características acima apresentadas foram percebidas quando Bernardo escreveu seu pré-nome, e disse que: “não sabia escrever o resto”. No momento dessa fala, Bernardo abaixou seus olhos para a folha de papel, coçou a cabeça e ficou em silêncio.

Em seguida, foi oferecido ao aluno um livro que possuía apenas imagens. O objetivo dessa atividade era o de avaliar a linguagem oral do aluno para verificar possíveis trocas ou omissões de fonemas, bem como aspectos da sua comunicação e sua criatividade para criar histórias. É sabido que muitos dos problemas apresentados na escrita, são também observados na fala. Neste momento, Bernardo se mostrou extremamente tímido e retraído e precisou ser encorajado e até ajudado para realizar a pseudoleitura(leitura das imagens). Também se dispersou várias vezes durante a atividade, cruzando os braços, colocando a mão na frente da boca, se coçando, levando as mãos às costas e cabeça, esfregando os cotovelos nos braços, etc.

Seu esforço e sua dificuldade ficaram explícitos. Sua comunicação foi bem restrita, limitando-se a dizer poucas palavras e apenas falando o que observava em um ou outro núcleo de cada imagem sem explorar completamente as possibilidades oferecidas pela atividade e sem elaborar uma história. Na fala Bernardo trocou o g pelo c, pronunciando formica, ao invés de formiga.

A segunda atividade realizada foi um ditado, com o intuito de avaliar o nível de escrita em que Bernardo se encontra. Para tal avaliação, o referencial teórico foi o livro de Emília Ferreiro e Ana Teberosky : A psicogênese da língua escrita. As contribuições de tais autoras possibilitam identificar a hipótese de escrita que cada criança encontra no seu processo de construção do conhecimento. Segundo Ferreiro & Teberosky (1999), é possível definir cinco níveis de elaboração da escrita a saber:

Nível 1: Pré-silábico:

Neste nível, *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma*. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.193).

Nível 2: Pré-silábico :

A hipótese central desse nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas.* O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma variedade de grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição linear (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 202).

Lembrando que o nível pré-silábico se subdivide em dois níveis.

Nível 3: Silábico

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.* Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba.* É o surgimento do que chamaremos *hipótese silábica.* Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

A hipótese silábica pode aparecer tanto como grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Nível 4: Silábico-alfabético:

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: *a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito)* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.214)

Nível 5: Alfabético

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos

caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Assim, para análise do nível de escrita apresentado por Bernardo foi realizado um ditado. As palavras ditadas foram: elefante, sabonete, formiga, macaco, banana, assalto, alimento, sorvete, café, jogo, pão, pá. De acordo com a escrita ELETE (elefante), ALNTU (alimento), FONICA (formiga) foi possível constatar que ele encontra-se na hipótese de escrita silábica em transição para a silábica-alfabética. Após a atividade, foi pedido a Bernardo que lesse cada uma das palavras, e ao fazê-lo, ele percebeu que em muitas faltavam letras. Por fim, foi dado o modelo correto da escrita e Bernardo comparou palavra por palavra, comemorando as que ele escreveu corretamente (macaco, café).

Na última atividade foi apresentada a Bernardo, uma quadrinha. Lembrando que quadrinha é uma estrofe que possui quatro versos e palavras que rimam entre si. A quadrinha trabalhada foi:

MEIO DIA
MACACA SOFIA
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA.

O objetivo dessa atividade foi verificar como está a leitura de Bernardo. A escolha desse gênero textual justifica-se pelo fato de a quadrinha ser um texto pequeno e com rimas, o que facilita a leitura pela criança. Na primeira tentativa, Bernardo apresentou uma leitura extremamente lenta e silabada. Depois, o texto foi lido para Bernardo de forma ritmada a fim de mostrar a “música” pedida pela rima. Por fim, Bernardo leu a quadrinha novamente. Dessa vez, apesar da leitura continuar silabada, houve uma melhora no ritmo e entonação.

Após discutir com Bernardo o que é uma letra e o que é uma palavra, foi solicitado que circulasse cada palavra do texto. Atividade que ele realizou com relativa facilidade.

Em um segundo encontro, utilizando um alfabeto móvel pediu-se que Bernardo formasse seu nome. Dessa vez, ele montou seu nome completo. E ao ser indagado sobre o fato de que na semana anterior, ele teria dito que não sabia escrever o nome completo, ele disse: “Agora eu aprendi!”.

Em seguida, foi proposto que ele formasse algumas palavras utilizando o alfabeto móvel. Bernardo escolheu uma cartela do jogo loto leitura, para formar as palavras a partir do desenho, e se valendo do fato de que na frente dos desenhos é colocado o espaço para cada letra da palavra. Os desenhos da cartela eram: casa, pato, sapo e bala. Bernardo se concentra na atividade e realiza a mesma com sucesso, se confundindo apenas diante da letra P (pato) sem saber se coloca P ou R.

É oferecido uma folha de papel ofício para Bernardo, onde ele escreve seu nome em letra cursiva. A escrita fica bem comprometida, uma vez que Bernardo ainda apresenta muita dificuldade quando tenta utilizar a letra cursiva. Quando questionado do porquê ter usado a letra cursiva para escrever, ele responde que sabe escrever daquele jeito também.

Como terceira atividade, foi proposta a leitura de um pequeno texto. Bernardo não se mostra muito interessado pela atividade e o faz com muita lentidão e dificuldade. Após, ouvir a leitura do texto, Bernardo realiza a interpretação oral, mas na hora de responder por escrito, copia partes do texto sem ter noção de qual é a resposta correta. Utiliza para isso a letra cursiva, com um traçado bem irregular. O objetivo dessa atividade era perceber o nível de compreensão do aluno. Foi possível constatar que a partir da leitura do outro, Bernardo consegue entender o texto.

Discutindo o caso Bernardo...

O processo de observação das dificuldades de Bernardo ainda está em andamento, mas é possível fazer algumas considerações.

Para começar é importante ressaltar que Bernardo demonstra interesse e desejo em aprender; ele se esforça e não desanima diante das tarefas propostas, e como afirma Cordié (1996, p.22), “para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender”.

Em relação as atividades realizadas; Bernardo concentra-se mais nas atividades de escrita do que nas de leitura. Diante dessa constatação, cabe perguntar: Por quê? Que lugar a leitura ocupa na vida de Bernardo? Como ele tem vivenciado as práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola?

Em relação à escrita, Bernardo ainda precisa avançar nos níveis psicogenéticos. Porém é possível perceber, que a letra cursiva já foi introduzida, o que é uma tarefa árdua para este aluno, pois a coordenação motora fina ainda requer mais desenvolvimento e sua compreensão das formas de organização da letra cursiva ainda não foi construída de forma eficaz. Talvez uma maneira de favorecer a aprendizagem de Bernardo fosse dar mais tempo para a compreensão da escrita pela letra de forma. Também no que tange as questões relativas à leitura, Bernardo precisa evoluir. O contato com diferentes gêneros textuais, e um maior uso de temas de interesse do aluno podem auxiliar nesse processo. Mas sobretudo é imprescindível desenvolver no educando o gosto pela leitura, através de um cuidadoso planejamento de tais práticas.

É preciso também estar atento ao fato que nos lembra Ferreiro & Teberosky (1999, p.291) “o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender”. Isso fica claro no fato de que há um descompasso entre a aprendizagem do aluno e o ensino da escola. E quando o aprender falha, a tarefa de ensinar também começa a ser questionada, então, vale a pena repensar como ela tem acontecido no contexto de sala de aula. As pessoas aprendem o tempo inteiro, não precisando para isso estar em uma escola. Mas quando elas estão e os conteúdos escolares e conceitos científicos devem ser apropriados, como isso ocorre? Dessa maneira, muitas vezes

a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 2003, p.31).

E quando o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do professor: será que nesse contexto, a metodologia de ensino favorece à expressão do aluno? Será que os conhecimentos prévios do aluno são valorizados? Como será que o “erro” do aluno é entendido e trabalhado?

Ao discutir os problemas enfrentados pelo educador e pela educação, além das precárias condições de trabalho e dos baixos salários, convém destacar a formação do professor; que tem aparecido como um ponto cada vez mais preocupante. Será que os atuais cursos de graduação tem realmente formado professores??? Faz-se necessário discutir as metodologias e práticas de ensino, as formas de avaliação, e sobretudo o papel da escola e do professor hoje. Considerando-se que existem muitos outros “Bernardos” espalhados pelas escolas do Brasil, que são ou se sentem excluídos de suas salas de aula, e ficam na rubrica do fracasso escolar, tais questões precisam ser re-vistas com urgência.

Como é possível perceber, em relação ao caso Bernardo, ainda existem muitas questões a serem avaliadas. As possibilidades de resposta também são variadas, mas só com o decorrer de tal investigação será possível fazer alguma afirmação.

Referências Bibliográficas:

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D’Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRIFFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização:** perspectivas do aprendiz. Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

MASSI, Giselle & SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades.** Paidéia (Ribeirão Preto), vol. 21, no. 50, Sept/Dec. 2011, in: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013>

MASSI, Giselle (2007). **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus. In: http://www.kilibro.com/book/preview/82201_a-dislexia-em-questão

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiróz, 1990.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar à partir da intervenção e orientação psicanalítica.** Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 11.ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

A SISTEMATIZAÇÃO DA ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PARA ALÉM DO SENSO COMUM

Luciane Manera Magalhães
FACED/UFJF/MG-Brasil
lucianemanera@gmail.com

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
FACED/UFJF/MG-Brasil
temelquiades@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O trabalho sistemático com a oralidade nos anos iniciais de escolarização é ainda, muitas vezes, inexistente ou inadequado. Investigamos a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, por meio da abordagem qualitativa interpretativista. Os resultados apontam para a possibilidade de se promover uma prática pedagógica sistemática com a oralidade que envolva efetivamente os alunos e conjugue seus interesses ao desenvolvimento de um projeto didático de relevância para sua inclusão em práticas sociais letradas.

Palavras-Chave: oralidade, alfabetização, prática pedagógica.

Abstract

The systematic work on orality in the early years of schooling is still, for many times, inexistent or inappropriate. We have investigated the pedagogical practice of an elementary school second year teacher from a public school, through the interpretative qualitative approach. The results point to the possibility of promoting a systematic pedagogical practice with the orality which is able to effectively involve the students and conjugate their interests to the development of a relevant didactic project for its inclusion in literate social practices.

Keywords: orality, literacy, pedagogical practice.

Introdução

Em geral, as práticas de ensino da língua na escola, no período da alfabetização inicial, tomam como foco a escrita, mais precisamente a cópia. O trabalho com a oralidade no ambiente escolar é, na maioria das vezes, escasso e inadequado. O que se tem observado, em muitos casos, é o trabalho com a “rodinha”, em que as crianças têm a oportunidade de se expressarem e ouvirem os colegas ou, no máximo, em alguns momentos da aula, os alunos limitam-se a responder ao que a professora lhes pergunta.

Na atividade de “rodinha” discutem-se, frequentemente, assuntos do cotidiano: o que se fez no final de semana, o que se pensa sobre um assunto específico, qual a opinião sobre um determinado livro de literatura infantil que foi lido pela professora; o que caracteriza o uso informal da linguagem oral, demandado pelo próprio gênero.

Outra prática típica da sala de aula, que muitas vezes é compreendida como trabalho com a oralidade, são as perguntas e respostas. No entanto, esta é também uma situação escolar que não demanda formalização da linguagem oral, uma vez que a professora não espera que o aluno responda, ela mesma ocupa o turno, dando sequência à sua fala, cumpre-se, assim, apenas um papel interacional.

O que cabe à escola fazer para romper com este trabalho com a oralidade que se baseia no senso comum? O que orientam os documentos oficiais acerca do ensino da oralidade? É possível desenvolver um trabalho diferenciado com os recursos da escola pública?

Este artigo é o resultado de uma pesquisa longitudinal mais ampla, em que se investigou a prática de alfabetização na perspectiva do letramento, de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Entre outras práticas, observou-se que é possível desenvolver um trabalho sistemático com a oralidade que envolva efetivamente os alunos e conjugue seus interesses ao desenvolvimento de um projeto didático de relevância para a formação de sujeitos críticos e questionadores.

A oralidade como objeto de ensino

A oralidade enquanto objeto de ensino pode ser ainda considerada como recém nascida se comparada aos demais conteúdos trabalhados na escola de ensino fundamental. Discutida somente a partir da década de 90, com a divulgação da teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), a oralidade é hoje entendida como uma das responsabilidades

da escola (BRASIL, 1997; BRASIL, 2007).

Trabalhar com a oralidade na escola requer ensinar a linguagem adequada à situação linguística a qual estamos inseridos. É também oportunizar aos alunos o convívio com gêneros orais e que demandam uma formalidade ou monitoração maior ou menor. Implica, ainda, em desenvolver a capacidade de escutar atentamente e opinar respeitando a vez e o momento.

A heterogeneidade linguística de nossa língua é também um ponto a ser ressaltado e discutido com os alunos. Respeitar e compreender os diferentes modos de falar como formas organizadas e legítimas da língua é fundamental desde que a criança inicia sua vida escolar. De acordo com os PCNs,

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1997, p.31).

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela oportunidade dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; significa oferecer o domínio da norma de prestígio, sem com isso estigmatizar a variedade dos alunos ou daqueles que com ele convivem.

Não é difícil encontrar no dia a dia, adultos que se sentem acanhados ou inseguros quando estão diante de pessoas e situações que exigem a exposição de uma ideia, de um argumento; ou de outra forma, não percebem o nível de formalidade ou informalidade que a situação comunicativa demanda. Tudo isso porque a eles foi negado o desenvolvimento de sua oralidade de forma sistemática e adequada.

A este tipo de prática há uma justificativa subjacente, ingênua, a de que pelo fato de sermos falantes proficientes da língua portuguesa, seríamos conseqüentemente capazes de participar de todas as situações de comunicação as quais vivenciamos no dia a dia. No entanto, isso pouco contribui para que os alunos possam ampliar suas possibilidades de comunicação, sobretudo no que concerne às situações mais formais de interação.

Ser competente em diferentes situações discursivas orais implica, em primeira instância, saber adequar a linguagem ao contexto ou ao evento em que estamos inseridos. Implica, também, em saber as regras de convivência e de comportamento segundo o qual os espaços sociais estão organizados e, ainda, saber monitorar a fala em situações formais.

Desta forma, o trabalho com a oralidade precisa ser planejado e organizado como qualquer outro conhecimento da alfabetização. Deve levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, ou seja, promover momentos de contato e de apropriação com gêneros orais como debates, conferências, entrevistas, apresentação em seminários, contação de histórias etc.

Para muitos que não dominam a língua falada na escola, o alargamento das práticas de oralidade significa dar-lhes o direito a um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa ao exercício da cidadania. Corroborando com esta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) ressalta que cabe à escola

facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Finalmente, acreditamos que cabe ao professor desenvolver atividades em que se promovam, por um lado, o reconhecimento das variedades linguísticas e em decorrência o respeito mútuo entre os alunos e, por outro, a possibilidade de uso diferenciado da língua nas diversas instâncias comunicativas. Este tipo de trabalho alcançará êxito na medida em que o professor incentivar seus alunos a participarem de atividades que envolvam a oralidade, dando-lhes oportunidade de expressar-se com segurança, por meio do apoio e confiança do professor.

Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. (BRASIL, 1997:49).

Metodologia de Pesquisa

A presente pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa, a qual é flexível, sensível às diferenças contextuais, comuns no mundo social. Este tipo de pesquisa abre espaço para que se possa ter uma compreensão dos problemas que envolvem o mundo social, por meio da resolução de quebra-cabeças intelectuais, no sentido utilizado por Mason (1996), isto é, uma interpretação seletiva em que se produzem explicações sociais que não são nem neutras, nem objetivas, nem totais. É, assim, uma interpretação do mundo social e seus

fenômenos elaborada a partir de diferentes aspectos que se interrelacionam de forma complexa; uma vez que os dados não estão prontos na realidade para que se possa apenas descrevê-los ou examiná-los.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento é produzido por meio dos múltiplos significados constitutivos dos fatos. A interpretação é viabilizada pela intersubjetividade, a qual: “possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social” (MOITA LOPES, 1994:332).

O ‘locus’ da pesquisa qualitativa é, geralmente, o ambiente natural, no caso desta investigação, a sala de aula de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. O sujeito é aquele que está integrado em uma prática social e, assim sendo, é alguém que interpreta e reinterpreta o mundo do qual faz parte (MOITA LOPES, 1996); é quem, de fato, constrói, na interação com o ‘outro’, significados para o mundo. É um sujeito real, inserido em um contexto social, que vive em um dado momento histórico e político.

Na presente pesquisa, recorreremos a duas perspectivas da pesquisa qualitativa como suporte metodológico para a geração dos dados: a interpretativista e a etnográfica. Duas perspectivas que, no nosso entender, se completam em estudos como o que ora se apresenta.

A perspectiva interpretativista parte do pressuposto de que a realidade tem um caráter dinâmico, mutante, e de que os sentidos se (re)constróem com base nos diferentes momentos históricos vividos por uma sociedade, na e pela linguagem. O acesso ao fato se dá “de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” (MOITA LOPES, 1994:331). Esta perspectiva contribui, assim, com a porção explicativa dos dados, a qual não é neutra, nem objetiva, nem total (MASON, 1996).

Ao considerar as pessoas enquanto sujeitos e não como fontes de dados ou repositórios de conhecimentos, a voz do sujeito é ouvida seja por meio de ‘observações’, ‘interações’ ou ‘produtos’ por eles gerados (MASON, 1996). Uma voz que procede de alguém inserido em um determinado contexto sócio-histórico e político, que é dinâmico; ator e autor de uma determinada prática social, também dinâmica.

Já a perspectiva etnográfica contribui com a porção descritiva dos fatos; permitindo a ênfase do trabalho no processo daquilo que se está investigando e não exclusivamente no produto ou nos resultados finais. Esta perspectiva proporciona a riqueza de detalhes que contribui com um melhor conhecimento da realidade investigada.

Apesar de ser essencialmente descritiva, a perspectiva etnográfica “propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar” (ROCKWELL, 1989:45). A etnografia recupera, assim, detalhes específicos do contexto com o objetivo de apresentá-lo da forma mais próxima possível da realidade, mas que jamais será uma descrição completa; pois ela estará sempre sujeita às concepções ontológica e epistemológica do pesquisador. Noutros termos, essas concepções do pesquisador orientam o tipo de descrição a ser feita, quais aspectos considerar e quais abandonar; ou seja, as escolhas do pesquisador revelam suas concepções. Seria, então, ingênuo acreditar na neutralidade do pesquisador ao descrever o mundo social.

Os instrumentos de pesquisa

Visando a um olhar triangulado do objeto de pesquisa – a prática pedagógica da professora alfabetizadora, optamos por três instrumentos de pesquisa: a observação participante, entrevistas e notas de campo. A observação participante compreende um trabalho em que o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado a fim de obter informações sobre os sujeitos no próprio contexto e não como fatos isolados. Devido à interação do pesquisador no ambiente, este pode afetá-lo ou ser afetado por ele. Maren¹ (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 80) define observação participante como “[...] a estrutura e o conteúdo de toda realidade a ser observada e registrada. A observação é sempre um fundamento, um instrumento de análise da realidade que se percebe”.

Foram realizadas 13 observações semanais durante o segundo semestre letivo de 2010, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora/MG.

Como o nosso foco era investigar o fazer pedagógico, participamos das aulas de língua materna na qual fazíamos as notas de campo relatando as atividades desenvolvidas, o modo como foram trabalhadas e, ao mesmo tempo, realizávamos pequenas entrevistas com a professora sobre as atividades ou sobre acontecimentos da aula.

Optamos pela entrevista não estruturada como forma de aprofundar e esclarecer questões percebidas nos momentos de observações, de forma a obter o olhar da professora acerca do trabalho realizado.

¹MAREM, Jean-Marie Van de. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1995.

Apresentação oral de trabalho: sistematizando a oralidade em sala de aula

Com base nas observações realizadas, identificamos um trabalho sistemático com a oralidade, desenvolvido pela professora alfabetizadora, que nos mobilizou. Percebemos que é possível envolver os alunos, desde cedo, em atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade.

A professora tinha como proposta levar os alunos a compreenderem o gênero oral *apresentação de trabalho*. Para isso, organizou e planejou atividades de pesquisa que lhes fornecessem conhecimentos para a confecção de cartazes sobre crianças africanas, os quais seriam apresentados para a turma.

A tarefa foi realizada no decorrer de três aulas, uma por semana, sendo alternadas com as demais atividades curriculares. A primeira aula (aula 01), de preparação, foi desenvolvida na biblioteca da escola, onde as crianças assistiram vídeos sobre a África. A segunda aula (aula 02), o desenvolvimento da tarefa, é caracterizada pela confecção de cartazes pelas crianças. A última aula (aula 03) culminou na apresentação oral dos trabalhos realizados. Apresentamos, a seguir, uma síntese descritiva de cada aula ministrada:

Aula 01: Ida à biblioteca para assistir vídeos sobre a África.

A professora selecionou, previamente, da internet alguns vídeos para que os alunos pudessem compreender melhor alguns aspectos sobre o continente africano.

Já na biblioteca, inicialmente, baseando em uma conversa de uma aula anterior, ela desmistifica a ideia de que na África só existem animais (elefante, zebra etc.). Ela questiona aos alunos:

_ Lá não tem cidade? Crianças? Escola?

Em seguida, apresenta a planificação do planeta, diz que são fotos tiradas do lado de fora do planeta e explica onde se localizam os continentes e seus nomes.

Depois fala que a África é um continente muito diverso, possuindo tanto locais com árvores grandes, onde vivem animais, quanto desertos. Explica sobre os dois desertos africanos Saara e Kalahari. Mostra, ainda, o mapa da África e ressalta o nome de alguns países e cidades.

Ao final, as crianças assistem a um documentário do Globo Repórter sobre a África.

Aula 02: Trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas

A professora divide a turma em grupos com 3 ou 4 alunos para a realização de um trabalho de pesquisa sobre as crianças africanas.

Como a turma ainda apresenta alunos que leem com pouca fluência, a professora coloca pelo menos uma criança que lê com maior autonomia em cada grupo.

Em seguida, distribui um pequeno texto² diferente para cada grupo contendo a imagem de uma criança africana, seu nome e relatando alguns aspectos de sua vida. Desta forma, cada grupo fica responsável por estudar uma criança africana, como se segue:

1º grupo - Mohammed

2º grupo -Houda

3º grupo -Aseye

4º grupo -Bakang

5º grupo -Esta

6º grupo -Tadesse.

Logo após a divisão dos grupos e dos textos, a professora propõe aos alunos que realizem uma pesquisa e busquem algumas informações importantes sobre as crianças: onde moram (país), o que comem, se estudam, como é a família etc.

A professora distribui uma folha para que os alunos possam anotar as informações que descobriram.

Após informar sobre a tarefa a ser realizada, a professora circula entre os grupos, questionando o que encontraram, auxiliando-os na busca por informações e ajudando-os em alguns trechos da leitura do texto.

Ao final, a professora pede aos alunos que façam um desenho relacionado à criança que estão pesquisando.

Aula 03: Apresentação oral do trabalho de pesquisa (cartaz)

Neste dia, a professora pediu aos alunos que se organizassem nos mesmos grupos da aula anterior para apresentarem o trabalho feito sobre as crianças africanas para a turma.

Observamos, nos cartazes, que os alunos tinham colado o desenho feito na aula anterior; haviam escrito as informações retiradas do pequeno texto disponibilizado pela professora e, ainda, que escreveram, com letras grandes, o nome da criança africana.

Após os grupos terem sido organizados, a professora explicou como seria a apresentação: cada grupo iria à frente da sala, explicaria o cartaz e responderia dúvidas que os demais alunos da turma pudessem ter sobre a criança africana que estava sendo apresentada.

A professora explica, ainda, como os alunos deveriam se comportar e como deveriam falar diante dos outros colegas.

O 1º grupo a ir à frente e se apresentar foi do menino africano chamado Mohammed.

Os outros alunos que estavam sentados fizeram as seguintes perguntas: Quantos anos ele tem? Qual é a comida preferida dele? Onde ele mora? Onde estuda? Qual igreja ele vai?

A professora foi auxiliando o grupo a responder algumas perguntas, buscando no texto original aquelas que não haviam sido selecionadas para constar do cartaz.

Todas as apresentações seguiram este mesmo padrão, havendo algumas variações, de acordo com a criança africana apresentada.

Alguns questionamentos feitos aos outros grupos: quais brincadeiras ele gosta? Como é a casa dele? Eu queria saber qual dia ele vai à igreja. Ela é igual a gente? Quem

² Texto retirado de: Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática, 6ª edição, 2002.

mora com ela? Onde é a escola dela? Ela fala a nossa língua? Qual tipo de atividade ela gosta de fazer na escola?

Ao final das apresentações, a professora elogia os alunos e pede uma salva de palmas para os grupos.

Estes três episódios de diferentes aulas ministradas pela professora nos faz perceber o que significa, para ela, trabalhar com a linguagem oral e com a pesquisa escolar. A oralidade não surge apenas nos momentos em que os alunos participam da rotina do dia respondendo às questões propostas pelo professor, mas constitui-se como um conteúdo que precisa ser ensinado e, portanto, merece contar com atividades bem encadeadas e preparadas previamente. O trabalho de pesquisa precisa envolver os alunos e ser coerente com sua faixa etária.

Muitas vezes, o trabalho de pesquisa (cartaz ou pesquisa bibliográfica) é realizado da seguinte forma na escola: o professor seleciona um tema, pede que os alunos busquem em livros ou revistas e façam um cartaz ou escrevam em uma folha e levem para a sala. Quando se trata de um cartaz, será exposto, quando se trata de uma pesquisa bibliográfica, o professor dá um visto ou escreve algum comentário e, posteriormente, o devolve ao aluno.

O trabalho de pesquisa na perspectiva da professora pesquisada é algo que deve ser realizado desde os primeiros anos de escolarização, mas principalmente é algo que precisa ser ensinado para que se torne fonte de conhecimento. A tarefa não é feita apenas para atender a uma tradição escolar, ao contrário, é realizada para mostrar aos alunos que pesquisar pode representar a compreensão mais ampla de um assunto ou tema. Mas é preciso que eles aprendam como se faz tal atividade. Para isso, a professora assume seu papel de organizadora do conhecimento e referência de aprendizagem para os alunos e se propõe a caminhar junto com eles, ensinando e apoiando neste empreendimento. Observe-se que neste contexto, a professora cumpre seu papel também de mediadora, no sentido vygotskyano do termo.

A ida à biblioteca para assistir a vídeos sobre a África e a disponibilização de materiais de consulta (revista) são instrumentos importantes para que os alunos possam compreender o que é fazer pesquisa, onde e quais fontes consultar. Para crianças oriundas de classes populares, que geralmente não possuem materiais para este fim, esta iniciação e orientação precisa, necessariamente, passar pelas mãos do professor.

Ao analisarmos os cartazes elaborados pelos grupos, foi possível perceber que a disposição do título na cartolina estava adequada, o desenho feito pelos alunos havia sido colado e constavam apenas tópicos relevantes sobre as crianças africanas, condição necessária para que o suporte/gênero cartaz cumpra sua função comunicativa.

A professora dosou o trabalho com pesquisas escolares. Escolheu o tema porque se insere em um projeto maior realizado na escola, os estudos antropológicos, o qual busca possibilitar a compreensão de outras culturas. O tema foi explorado visando abordar, também, uma data especial que se aproximava – o dia da consciência negra. No entanto, o que nos chamou atenção foi a sensibilidade da professora em propor uma pesquisa adequada ao 2º ano do ensino fundamental, à faixa etária dos alunos (entre 7 e 8 anos) e, ao mesmo tempo, motivadora, pois criaria uma relação de identidade com as crianças africanas.

As palavras da professora, a seguir, demonstram esse interesse de que os alunos sintam-se motivados e se identifiquem com aquilo que será pesquisado. Desta maneira, a aprendizagem torna-se mais significativa e condizente com o momento de desenvolvimento das crianças.

Quando a gente vai escrever, eu não vou escrever para a professora apenas, eu vou escrever as características de uma criança africana que eu estou vendo como ela brinca, eu vou escrever a lista dos animais africanos, porque como eu me aproximei mais dessa cultura, eu estou tentando entender mais a diversidade dessa cultura africana [...] (Entrevista com a professora).

Como se percebe, o empenho dos alunos em realizar uma pesquisa e em confeccionar um cartaz culminou em algo concreto, que merece ser relatado e ouvido, assim como acontece na área acadêmica em que os resultados das pesquisas são levados ao público. Buscando essa aproximação com os usos reais da pesquisa, a professora promove o momento da elaboração, mas ainda propõe a apresentação oral para a turma.

Considerações Finais

Os gêneros discursivos, presentes nas diversas situações comunicativas do nosso dia a dia podem ser tomados como propostas de ensino de uso real da linguagem. Ser capaz de usar a variedade linguística adequada à situação implica saber o que a situação demanda. Para Bakhtin (2003, p.285) “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso”.

São estes aspectos inerentes à oralidade que precisam ser planejados sistematicamente pelo professor e vivenciados pelos alunos e isso foi possível perceber na prática pedagógica investigada. Estes tipos de atividades fazem com que eles possam perceber as variações da língua, sua relação com o contexto social e com os objetivos comunicativos que temos. O que

frequentemente verificamos, na escola, são episódios em que os alunos são motivados a participarem de eventos e festividades e, para isso, ensaiam uma peça de teatro, uma poesia ou uma música para apresentar aos pais ou à comunidade. Se a escola estivesse atenta aos princípios da heterogeneidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004), este seria um momento ideal para refletir, junto com as crianças, sobre a adequação não só da linguagem, mas também das regras de convivência e de comportamento que tais eventos exigem. No entanto, faz-se todo o processo de treinamento com os alunos, mas a oportunidade de reflexão é deixada de lado ou, de outra forma, não lhe é dada a devida importância.

Ao propor que os grupos apresentem o trabalho de pesquisa realizado, a professora está ensinando aos alunos outro contexto de comunicação, mais formal e que, portanto, determina um uso diferenciado da linguagem, bem como uma postura regrada. Decorre, dessa situação, a explicação da professora no sentido de alertá-los sobre o seu comportamento e o modo como deveriam falar diante da turma.

Destaque-se, ainda, que o fato de os alunos terem que responder a perguntas feitas pelos colegas e saberem que poderiam contar com a ajuda da professora, apresenta-se como mais uma oportunidade de envolvimento com a oralidade. Para que pudessem ser compreendidos, eles teriam, portanto, que responder com pertinência ao que foi questionado. Não caberia, naquele instante, uma resposta pautada no senso comum, ao contrário, já que o cartaz foi construído tomando como referência as informações do texto de uma revista, as crianças iriam responder baseados em pressupostos científicos e técnicos. Para os alunos, significa a confiança, a segurança naquilo que será dito e o momento deles participarem das interações expondo e argumentando.

Tantas vezes a escola silencia a voz dos alunos, dispondo somente ao professor o direito de falar em sala de aula, que acabamos por gerar o medo e a insegurança com relação àquilo que vamos dizer. Agregado a isso, muitos professores tomam unicamente como foco para o ensino da língua, a norma padrão, ou seja, a gramática normativa e desconsideram os seus usos sociais e suas variedades. As crianças das nossas escolas públicas, oriundas de comunidades com poder socioeconômico baixo, não se reconhecem enquanto falantes e não se sentem envolvidas por atividades, muitas vezes distantes de seu universo cultural.

Acreditamos que o trabalho com a oralidade, quando levado a sério e realizado de forma sistemática, é fundamental para a formação de sujeitos capazes de expor seu pensamento, de serem críticos, de saberem ouvir, de se fazerem ouvir e principalmente de respeitar as

variações de nossa língua. Isso porque a ele foi dado o direito de aprender a transitar nos contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004) e de usar mais adequadamente a sua linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Fascículo 1).

MASON, J. Qualitative Researching. London: Sage Publications, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. São Paulo: Delta, vol.10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisaeducacional. In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989.

ANÁLISE LEXICOGRÁFICA DO DICIONÁRIO ILUSTRADO AURÉLIO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lucienne Lautenschlager
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP
lucienne.lautens@usp.br

Resumo

Este trabalho pretende analisar alguns aspectos da técnica lexicográfica do Aurélio, em seu dicionário ilustrado para crianças e indicar qual a sua contribuição no processo de alfabetização, com enfoque, na leitura. Para tanto, considera-se, por um lado que um dicionário é composto por várias partes, mas que uma delas compreende o conjunto do léxico. Por outro lado, evidencia-se o processo de alfabetização, no qual as crianças se apoiam em análises linguísticas, para avançar no reconhecimento das palavras e se apropriar do código da Língua Portuguesa. Servem como suporte dessa análise lexicográfica, por um lado, Borba, Alves e Bidermann. E, por outro, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais compõem um cenário alfabetizador, inovador, que surge em meados do ano de 1970 e que, desde então, invade o contexto escolar.

Palavras-chave: lexicografia; alfabetização; uso do dicionário.

Abstract

This article has the aim to analyze some aspects of the Aurélio's lexicographical technique, in his illustrated dictionary for children and indicate its contribution in the literacy process. There is a focus on reading too. This way, is considered not also dictionaries and its many parts, but also literacy. This way, we searched in alphabetizing arguing and literacy authors, like Emília Ferreira and Ana Teberosky, elements for the interpretation of the specificities of such processes and, then, subside the organization of a reading and comprehension work. Inserted in the interim, authors like Bidermann, Borba and Alves, which deal in their research the lexical and the importance of dictionary.

Palavras-chave: lexicography, literacy, use of the dictionary

1 INTRODUÇÃO

O dicionário, visto a partir de uma análise lexicográfica, traz muitas informações a respeito da sua organização interna, a qual é composta, de modo geral, por macro, médio e micro-estruturas e material interposto. Dessa forma, como afirma BORBA (2003, p. 15) é importante verificar como o léxico é constituído, tentando entender como se apresentam suas mais variadas propriedades: sintáticas, semânticas, ou até mesmo pragmáticas.

A montagem de um dicionário geral, como é considerado o Aurélio, pode revelar diferentes aspectos, sendo que para esse trabalho, daremos ênfase à(s) estrutura(s) dos verbetes, a fim de fazer um levantamento de regularidades ou irregularidades nas acepções e/ou estruturação do léxico, além de evidenciar outros aspectos que se façam pertinentes, principalmente, quando aliados à prática de ensino, na sala de aula..

Um dicionário pode ser considerado um livro, o qual é constituído por uma base metalinguística, a qual permite descrever e instrumentalizar uma língua. Assim sendo, torna-se um importante instrumento, na sala de aula, desde as séries iniciais, até as séries finais. Porém, seu uso pode acompanhar o indivíduo por muito tempo, ainda, mesmo que não mais em ambiente escolar.

Durante a alfabetização, há um mito de que dicionário não pode ser utilizado, pelo motivo de que o aluno só estará apto a manuseá-lo depois de adquirir o processo de leitura e escrita e, portanto, do reconhecimento das letras que compõem o nosso sistema linguístico. Isso se transforma num equívoco, à medida que consideramos que a criança pode e deve ter contato com os mais diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estar alfabetizada.

BORBA (2003, p. 16) afirma ser o dicionário um guia de uso, o que o torna um instrumento pedagógico de primeira linha. Assim sendo, o dicionário sendo considerado um suporte do gênero verbete, há a grande possibilidade do aluno entender seu funcionamento, conhecer sua estrutura e, ainda, apropriar-se do sistema linguístico.

Nesse ínterim, que a alfabetização aparece, considerada aqui, sob a ótica socioconstrutiva, na qual temos Emília Ferreiro e Ana Teberosky como precursoras de investigações científicas que mostram, até hoje, como é que a criança constrói e reconstrói hipóteses de escrita e como é que ela avança nessas hipóteses, até se apoderar do sistema alfabético da língua portuguesa.

2 O RECONHECIMENTO DO LÉXICO

O léxico quando considerado dentro de um discurso específico revela as relações existentes entre aquele texto e o determinado grupo dentro do qual ele foi produzido. Assim sendo, a cada atualização que vai surgindo no discurso, o léxico se transforma em lexia, que nada mais é do que uma ocorrência sequencial ou não, veiculadora de sentido.

Ao longo do tempo, é possível que essas lexias sofram transformações e a acepção dada a ela num determinado espaço de tempo, no outro é possível que não seja mais. Isso não é uma regra, mas apenas uma possibilidade.

As lexias podem ser consideradas simples ou complexas, dependendo de como elas combinam as formas livres. A primeira é formada por uma única forma livre (cadeira), já a segunda é composta por uma ou mais formas livres (ex: pé-de-moleque). A partir dessa premissa, percebe-se que a unidade lexical é determinada muito além da consideração apenas do branco inter-palavras, por exemplo.

Com base nisso, ULLMANN (1952, apud BIDERMAN, 2001 p.151) define a palavra como a unidade mínima do discurso, o que significa que a face semântica da linguagem será sempre passível de análise a partir da consideração das palavras como componentes de um grupo específico, que por sua vez, refletirá os seus significados quando relacionados com o discurso, que como todo texto, pretende cumprir a função social da comunicação.

Nesta perspectiva, BIDERMAN (2001, p. 109) afirma que a língua considerada como um código traduz o mundo e a realidade social segundo o modelo que é típico dela e que são expressas em diferentes maneiras, porém, seguindo uma gramática e um léxico próprios, os quais são dispostos em diferentes categorias a fim de promover a organização desse mesmo código, a qual, de acordo com SAPIR (1949, apud BIDERMAN, 2001 p.110) as pessoas vivem à mercê para que possam se expressar dia-a-dia.

Nessa perspectiva, considera-se, que o dicionário é um dos meios em que se encontra uma organização do léxico, o qual é passível de inúmeras análises e reflexões.

3 A LEITURA COMO UMA DAS PREMISSAS, NA JUNÇÃO DICIONÁRIO & ALFABETIZAÇÃO

Ler ensina a ler? Sim, mas não só! Ler ensina a ler e a escrever! Logo, o aluno que tem a possibilidade de praticar a leitura como atividade permanente, também poderá mais

tarde escrever bons textos, o que faz crer que a leitura deve ser ensinada desde antes dos alunos estarem alfabetizados.

E o que é leitura? Leitura é um ato que deve ir além do simples ato da decodificação, para alcançar, entre outras coisas, a interpretação. Como Almeida (2010) afirma a pessoa que lê deve ser capaz de dar ao texto significados amplos, profundos e interligados.

Desse modo, é a leitura que pode garantir ao indivíduo o acesso no processo de participação social, na medida em que ele consiga compreender as dimensões dialógicas do universo escrito, superando a mera decodificação e transpondo as mais diferentes práticas da leitura.

Diante disso, é importante ressaltar que a leitura compreensiva, aqui, compreende a ação que deve ir além do simples ato da decodificação, para alcançar, entre outras coisas, a interpretação. Almeida (2010, p. 43) afirma que a pessoa que lê deve ser capaz de dar ao texto significados amplos, profundos e interligados. E é a partir da construção desses significados que os alunos conseguirão ter autonomia para reconhecer o vocabulário, de modo geral, apresentado em um texto.

É fundamental que o aluno compreenda o papel ativo do leitor frente a uma unidade significativa e perceba o mundo repleto de linguagem das mais variadas formas, onde o processo de construção e reconstrução se faz presente a todo momento durante a leitura, ora para preencher as “lacunas” deixadas num texto, ora para se depreender o implícito ou até mesmo o explícito que o universo escrito traz.

Perissé (2001) menciona o *leitor criativo* como sendo aquele que lê criativamente, com inteligência, vivendo intensamente tudo aquilo que interpreta, de modo a desenvolver a capacidade de inteligir (intus+legere= ler dentro). Assim sendo, a interpretação, compreensão, consideração, superação de obstáculos, limitações tornam-se elementos primordiais ao leitor.

Logo, imaginando a utilização do dicionário, com o apoio do professor e, posteriormente, de forma autônoma, pelo aluno, temos a possibilidade de que a criança possa, mais tarde, praticar essa ação como atividade permanente em sua vida diária, o que ajudará tanto na apreensão de novo vocabulário, quanto à melhor utilização da ortografia.

Praticando essa atividade, a criança, conseqüentemente, conseguirá também escrever bons textos, o que faz crer que a pesquisa e a leitura deve ser ensinada desde antes de os alunos estarem alfabetizados. A escola tem como função fazer com que o aluno sempre avance em relação às habilidades que ele já possui. Para isso, muitas vezes, é importante apresentar a produção escrita como se fosse um desafio, por meio de diferentes estratégias e

instrumentos, no qual se insere o dicionário, a fim de formar alunos autônomos, que buscam novos conhecimentos.

A escola tem como função fazer com que o aluno sempre avance em relação às habilidades que ele já possui e para isso, muitas vezes, é importante apresentar a leitura como se fosse um desafio, por meio de diferentes estratégias e instrumentos, a fim de formar alunos autônomos, que buscam novos conhecimentos.

A respeito do texto, ressalto que esse não pode ser considerado apenas o escrito: pode ser o visual, o musical ou o oral, e dentro dessa perspectiva o dicionário ilustrado contribui com a prática dessa percepção, auxiliando os alunos que ainda não reconhecem a escrita de forma convencional, mas lendo imagens e tendo elas como uma base maior, no processo de identificação do léxico.

Essa concepção está pautada na ideia de que se o aluno estiver preparado para ir à procura de novas informações, ele estará também preparado para desenvolver hábitos de estudo e, então, promover a constituição de si mesmo como um ser pensante, social e pessoal.

Deste modo, dissolve-se a crença de que ler é, primeiramente, ter que aprender a identificar letras, sílabas, palavras ou frases simples, para dar lugar a concepção dada por Jolibert e Sraïki (2008) de que ler, enquanto atividade intelectual é quase que uma atividade de resolução de problemas, na qual o leitor ou o escritor devem interligar todos os índices percebidos dentro de um determinado texto, como por exemplo: o contexto, o tipo de texto, atributos gramaticais significativos, o léxico, etc.

4 O DICIONÁRIO NA SALA DE AULA

Considerando a menção do último atributo, feito no parágrafo anterior – o léxico – nenhum instrumento é melhor que o dicionário para que o aluno possa avançar em relação à identificação de diferentes contextos, muitas vezes marcados por termos exclusivos, os quais podem se encontrar em circunstâncias específicas ou em grupos determinados ou ainda, em regiões delimitadas. Ninguém é capaz de reconhecer *todas* as palavras de uma língua e, por isso, muitas vezes, para estarmos aptos a realizar determinadas distinções e/ou melhores interpretações, o dicionário se faz presente como um instrumento eficaz para que se efetive uma das possíveis práticas de leitura.

Assim sendo, o dicionário, pode ser uma excelente ferramenta para ajudar àqueles que buscam formar leitores competentes, que não só decodificam, mas que buscam

incessantemente a compreensão do texto que leem, não só na parte explícita, como também, na parte implícita.

Auxiliar os alunos a descobrir o dicionário como um tipo específico de livro; desenvolver a prática da consulta, por meio do princípio alfabético; conduzir os aprendizes a (re)conhecer as diferenças entre os dicionários seja dentro de um mesmo tipo ou não e fazer com que os alunos saibam a hora e a atividade adequada para utilizar o dicionário, podem ser objetivos interessantes e bastante úteis para auxiliar o aluno em mais uma prática de leitura.

O dicionário possui uma vasta possibilidade de análise, desde a observação de como os verbetes são registrados, ao longo de seu corpo principal, assim como as partes que o compõem. Esse conjunto todo, permite retirar desse tipo de livro, inúmeras informações, que podem contribuir tanto com a escolha do vocabulário em um texto, quanto a identificação da sequência alfabética ou a amplidão que um léxico pode ter por agregar em si mesmo, muitos significados diferentes. Essa prática permite ao aluno adentrar e desenvolver seu conhecimento linguístico, cada vez mais.

Barbosa (2008) já diz ser a leitura uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, na qual deve-se atribuir significados, os quais são construídos e reconstruídos continuamente, por meio de estratégias básicas. Essas estratégias podem compreender tanto a análise do conhecimento morfológico, o qual pode envolver o uso do dicionário, como também a materialização de imagens que dialogam com o texto, provocando um dialogismo entre voz, imagem e escrita. Além disso, é importante evidenciar o material interposto de apresentação de texto, o qual é determinado pelo gênero, o que decorre mais uma vez a importância de se trabalhar com uma diversidade textual efetiva.

Por isso a intencionalidade deste texto, também é oportunizar uma reflexão sobre o conceito de “leitura” que circula no ambiente de ensino, a fim de compreender que a competência leitora do aluno não deve ser confundida com a simples atitude em conseguir apenas responder a uma série de perguntas postas frente a um texto qualquer. E, que experiência significativa com livros e/ou textos ocorrem quando o leitor jamais esquece o que viveu de especial ao descobrir o mundo da escrita. Dessa forma, também, tem-se a intenção de propor uma discussão sobre encaminhamentos metodológicos de ensino, a partir da análise de situações didáticas do material, a fim de aprimorar algumas práticas educativas da leitura.

Práticas essas em que o dicionário, pode estar inserido, como um suporte à leitura, sem a qual não pode existir. Assim sendo, é importante considerar que formar leitores, deve ser uma prática iniciada logo no início da escolarização, e que ler, não é apenas ler o explícito e

sim o implícito, o que exige do leitor uma experiência que vai aumentando, ano a ano, com o auxílio do professor, que dado como um leitor mais experiente, pode ir conduzindo as crianças por entre as letras, palavras, frases e parágrafos do texto, não necessariamente nessa ordem. Frente ao exposto, Borba (2203, p. 304) comenta a importância dos dicionários refletirem o uso e a análise real de textos, não esquecendo que esse último, pode trazer o intertexto, o que compreende um texto dentro de um outro texto.

Por isso, ao utilizar o dicionário devemos, no papel de leitores, percebermos esses intertextos e termos cuidado na interpretação de significados arrolados no dicionário. Isso evidencia que a prática do dicionário também exige do leitor, ou do pesquisador da palavra, a eficácia em reconhecer os diferentes significados arranjados numa mesma palavra e reconhecer qual deles que pode ser mais pertinente naquela ocasião.

Logo, podemos imaginar o processo de formação de leitores, desde o ensino de procedimentos mais técnicos, como o fato de que se lê, na nossa cultura, de cima pra baixo, da esquerda para a direita, até os procedimentos mais diretamente relacionados ao entendimento do que o texto, em seus diferentes gêneros podem trazer até os significados que podem ser retirados daquela palavra, frase ou expressão.

5 ALFABETIZAÇÃO: ANTIGA PRÁTICA MODERNA

Prática exercida desde os primórdios da civilização, o ato de fazer com que um indivíduo se aproprie do sistema de leitura e escrita é tão antiga quanto à necessidade do homem em registrar acontecimentos.

Nascida dentre os povos, como os gregos, romanos e semitas, a alfabetização, já era uma prática aprendida e apreendida de alguma forma. Sempre de forma a atender as diferentes necessidades históricas, educacionais, sociais e políticas, sua prática vem se alterando, desde então.

Considerando o processo de aquisição da leitura e escrita, nos dias atuais, consideramos como ícones, nomes como Emília Ferreiro, Telma Weisz e Ana Teberosky.

As primeiras – Emília Ferreiro e Ana Teberosky - são reconhecidas por sua renomada obra “Psicogênese da Língua Escrita, na qual elas vislumbram a alfabetização como processo, no qual as crianças vão mostrando habilidades e avançando no processo de aquisição da escrita e da leitura. Já Telma Weisz é uma especialista em alfabetização, muito respeitada nessa área, que ao se deparar com as informações contidas na obra já citada acima, resolveu aprofundar-se na prática da alfabetização e trazer para os profissionais da educação, sua contribuição.

Diante de toda essa contribuição e de um avanço ideológico dado, a partir do universo das autoras, e dentro das práticas alfabetizadoras, podemos dizer que todo texto, considerado como um discurso, com características próprias sociais, históricas e culturais, pode ser visto como um meio de reflexão acerca das escolhas lexicais que ele evidencia e, para tanto, serve de reflexo de uma ideologia.

Os traços de uma texto revelam temas e asseguram uma identidade histórica no interior dele. Isso faz com que as práticas de alfabetização sejam retratos de uma época, de um povo e de uma região.

Assim, as figuras das renomadas autoras acima, ganham força nesse período de desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, mas não reduzem somente a elas a maternidade de como ensinar a leitura e a escrita. É mister que se faça alusão a outros nomes importantes, como Vygostky ou Piaget.

Por outro lado, vale lembrar a importância e a harmonia que perpassa o estudo dessa parceria Teberosky e Ferreiro e do ganho que a educação brasileira teve desde que esse estudo revelou os mais diferentes níveis de escrita, por quais os alunos passam ao começar a refletir sobre o processo de lógica interna da língua.

Emília Ferreiro (2000, p. 40-41) afirma ser precisa a mudança das nossas discussões, haja vista que não podemos manter uma imagem empobrecida da criança que aprende. Não podemos reduzi-la a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega no lápis ou na caneta ou uma boca que emite sons. Atrás disso tudo, existe um sujeito que pensa, que interpreta. Portanto, esse mesmo aluno é capaz de utilizar o dicionário de modo profícuo, de modo a perceber o que há a mais em sua estrutura, que determina a importância desse livro, além de um simples “amontoado de palavras”.

Considerando que a criança passa por níveis de escrita como o: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, para a intervenção nessas fases de escrita, o dicionário pode ser um aliado. Considerando-se o lúdico, como prática no processo de ensino, principalmente, no Fundamental I, muitos jogos e brincadeiras podem ser unido à prática do uso do dicionário.

6 Conclusão

O uso do dicionário sempre foi alvo de muitos mitos, na prática de sala de aula, assim como o processo de alfabetização. É preciso, portanto, entendê-los melhor, para aliá-

los, a fim de perceber que um pode contribuir mutuamente com o outro. Ideias como aquelas que consideram o dicionário um instrumento apenas para procurar palavras desconhecidas já estão ultrapassadas. Assim como crenças de que os alunos para serem alfabetizados precisam conhecer as letras, as palavras, para só depois terem contato com textos dos mais variados gêneros.

Diante disso, o dicionário, entendido como o suporte do gênero verbete, pode contribuir e muito com vários aspectos do processo de alfabetização, desde que se considere nesse último a importância do desenvolvimento de um aluno leitor, habilidoso e competente.

A leitura se faz importante no processo de alfabetização e, com ela, o desenvolvimento de um leitor que vai ganhando a cada texto e em cada gênero, subsídios para conseguir interpretar e sair do ato de apenas decodificar. Aliás, a leitura só se torna eficaz quando sai do campo da decodificação e passa para o ato da interpretação. Essa última, que também não pode ficar só no explícito, ou seja, naquilo que o texto traz de informação e que não pode ser modificado, mas também deve invadir o implícito, as entrelinhas e o que há por trás de cada informação dita em forma de parágrafos, versos ou até imagens. E, nesse âmbito, mais uma vez, o dicionário ilustrado ganha importância, haja vista que ele pode contribuir de modo bastante eficaz no reconhecimento e no entendimento do léxico que se faz presente em um texto que esteja ao alcance das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. “Dicionário pra que te quero”. **Língua Portuguesa**, nº 25, agosto de 2010 São Paulo: Escala Educacional.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2 ed., São Paulo: Cortez.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio González. 25 ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLIBERT, Josette & SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa** . Brasília: Secretaria de Educação, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Dicionários em sala de aula** . Brasília: Secretaria de Educação, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo**. 2 ed., São Paulo: Ômega, 2001

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da alfabetização** – A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4 ed., 8ª impressão. São Paulo. Ática.

VAN DJIK, Teun Adrianus. *Ideology and discourse: a multidisciplinary introduction*. Barcelona. Disponível em <http://www.discourses.org>. Acessado em 14 de novembro de 2010.
_____. *Cognição, discurso e interação*. SP: Contexto, 2004

AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: CONEXÕES ENTRE AS HABILIDADES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PERCURSO EVOLUTIVO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Macilene Vilma Gonçalves Ribeiro
Doutoranda em Educação e Inclusão Social – Fae/UFMG
macivigon@yahoo.com.br

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Fae/UFMG
icrisfrade@gmail.com

Resumo

Apresentamos resultados do estudo que investigou o modo como as habilidades da consciência fonológica interferem no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Em uma classe de alfabetização, selecionamos seis crianças de acordo com a abordagem psicogenética, aplicamos tarefas de escrita e de consciência fonológica, e analisamos a evolução das representações das estruturas silábicas e as suas conexões com as habilidades fonológicas. Nossos resultados indicaram que as crianças operam com letras, sílabas, rimas e aliterações e nunca com fonemas, refutando a ideia de estudos que defendem que a consciência fonêmica é condição para aquisição da escrita.

Palavras chave: consciência fonológica, consciência fonêmica, aquisição do sistema de escrita alfabética.

Abstract

We present the results of the study that investigated how the abilities of the phonological awareness intervene with the process of acquisition of the alphabetical writing system. In a literacy class, we selected six children in accordance with the psychogenetic approach, applied tasks of writing and phonological awareness and analyzed the evolution of the representations of the syllabic structures and its connections with the phonological abilities. Our results accused that the children operate with letters, syllables, rhymes and alliterations and never with phonemes, refuting the idea of the studies that defend that phonemic awareness is a condition for acquisition of the written language.

Key words: phonological awareness, phonemic awareness, acquisition of the alphabetic writing system.

I- Introdução:

A área da alfabetização tem sido tema de discussões acaloradas. Debate-se, principalmente, acerca de métodos e metodologias para alfabetizar que podem garantir o sucesso e evitar fracassos de crianças no seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse contexto, e com o subsídio de um grande número de pesquisas, defende-se a importância da consciência fonológica para aquisição do sistema de escrita alfabética.

Neste artigo, apresentamos resultados parciais da investigação que teve como objetivo analisar as conexões entre as habilidades da consciência fonológica e o percurso evolutivo da escrita pela criança até aquisição do sistema de escrita alfabética. Adotamos o conceito mais abrangente de consciência fonológica, que, conforme Cough e Larson (1995) e Artur Morais (2006) é uma capacidade que constitui uma gama de habilidades que permitem refletir sobre distintas unidades linguísticas: as sílabas, as rimas, as aliterações e os fonemas¹.

Pressupomos que a adoção de uma abordagem qualitativa, como no caso do nosso estudo, poderia nos ajudar a elucidar o papel das habilidades fonológicas na trajetória da criança até a aquisição do sistema de escrita alfabética, contribuindo para o campo da pesquisa e para as reflexões acerca de uma intervenção pedagógica mais adequada no processo de alfabetização de crianças.

Consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita: um campo de controvérsias

Consciência fonológica é o termo que tem sido empregado para designar a capacidade de relacionar os sons da fala com a escrita. Ter consciência fonológica é estar consciente de que a palavra falada é constituída por sons que podem ser segmentados e manipulados.

Cough e Larson (1995) apontam que a consciência fonológica é a capacidade de examinar e manipular a estrutura fonológica das palavras e afirmam que adquirir essa capacidade requer que a criança ignore o significado da palavra e preste atenção à sua estrutura, ou seja, requer “uma mudança na maneira como a criança ‘encara’ a palavra”.

Segundo Cardoso-Martins (1995) a consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção consciente aos sons da fala. A autora atribui à consciência fonológica um papel

¹Segundo Freitas (2003) alguns autores dividem as habilidades da consciência fonológica em níveis: o nível das sílabas, que corresponde à capacidade de dividir as palavras em sílabas; o nível das unidades intra-silábicas, ou seja, a habilidade de identificar e produzir rimas e aliterações; e a consciência fonêmica, que corresponde à capacidade de operar com os fonemas, manipulando conscientemente esses segmentos.

importante na aprendizagem da leitura e da escrita e indica que o seu treinamento exerce um impacto positivo em tal aprendizagem.

Os últimos 40 anos de pesquisa produziram uma vasta bibliografia que nos permite constatar a existência de uma relação estreita entre as habilidades da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita e da leitura. Contudo, apesar do consenso acerca dessa relação, permanecem controvérsias. A discussão gira basicamente em torno da questão: a consciência fonológica é causa ou consequência da aprendizagem da leitura e da escrita? Dependendo das conclusões apontadas em diferentes estudos, muitos autores indicam propostas de intervenções pedagógicas que incluem a consciência fonológica.

A ideia de que a consciência fonológica é pré-requisito para aquisição da leitura e da escrita é baseada em estudos correlacionais, programas de treino e comparações entre bons e maus leitores, como exemplo de autores que sustentam essa posição, podemos citar pesquisadores como Bradley e Bryant (1987). Para esses autores, o desenvolvimento da consciência fonológica é um fator causal para aquisição da leitura e da escrita. Esses autores dizem, por exemplo, que a consciência de rimas é um bom preditor da aprendizagem da leitura. Autores como Barreira & Maluf (2003) consideram que a consciência fonológica tem um papel facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita, para elas, as crianças que chegam à escola com maior sensibilidade aos aspectos fonológicos da linguagem oral estão melhor instrumentalizadas para a aprendizagem formal da leitura.

Para José Morais (1996), que desenvolveu estudos com adultos analfabetos, a consciência fonológica é desenvolvida após a aprendizagem da leitura. No entanto, para esse autor, as capacidades de análise fonológica não são uma simples consequência do desenvolvimento cognitivo e, por isso, defende o uso de programas de treino que chamem atenção para as unidades segmentais da fala, uma vez que algumas habilidades de análise fonológica, como a consciência fonêmica, afirma, constituem pré-requisito para aprendizagem da leitura.

José Morais integra o grupo de autores² elaboradores do Relatório publicado pela Câmara dos Deputados: *“Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Este relatório diz apresentar uma visão atualizada dos estudos sobre alfabetização, aponta a decodificação como

²O grupo de pesquisadores elaboradores do Relatório, além de José Morais são: Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Jean-Emile Gomberg (França), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil) e Fernando Capovilla (Brasil).

a competência central do processo de aprendizagem da leitura e defende ser a consciência fonológica o mais importante preditor de sucesso em alfabetização (Brasil, 2003).

Para Artur Morais (2004; 2010) a consciência fonológica é um processo importante para a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas não suficiente. Segundo o autor, a escrita alfabética não se reduz a um código, e, portanto, a sua aprendizagem não poderia ser reduzida a um treino voltado à associação de fonemas a grafemas. Ele afirma que devemos ter cautela com a postura reducionista que atribui ao conceito de consciência fonológica apenas a capacidade de manipular os fonemas, ou seja, à consciência fonêmica. O autor argumenta que “o fato do sujeito não pronunciar fonemas isoladamente não nos permite dizer que não opera sobre os fonemas de palavras, identificando-os como unidades”, além disso, salienta que em português “a reflexão sobre segmentos silábicos tem um papel fundamental na compreensão do sistema de notação alfabética”, Artur Morais (2004).

O papel das habilidades fonológicas na apropriação do sistema de escrita alfabética

A aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, a compreensão de que as palavras são representadas por combinações de letras e que estas representam os fonemas é uma tarefa de enorme complexidade para a criança. Durante muito tempo, acreditou-se numa prontidão para aprender a ler e a escrever, o chamado período preparatório constituía-se num conjunto de habilidades perceptuais e motoras, além do domínio da linguagem oral. Segundo Teberosky (1987) cabia a “pré-escola” preparar as crianças para facilitar o seu acesso ao sistema alfabético, insistindo na mecânica do traçado gráfico e na correta pronúncia, a concepção era de que as letras representam os sons da fala, e que, para aprender a escrever era necessário um treinamento prévio na forma gráfica dos caracteres do sistema.

A teoria da psicogênese da língua escrita, obra de Ferreiro e Teberosky (1985), demonstrou a existência de um sujeito ativo, que elabora uma série de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, antes mesmo do ensino formal.

A proposta construtivista, amplamente divulgada no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, chegou às escolas, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1997, Brasil (1997), e, para Mortatti (2006), apresentou-se como uma “revolução conceitual”, provocando abandonos de teorias e práticas tradicionais, e ainda, levando-se a “desmetodizar-se o processo de alfabetização e a se questionar a necessidade das

cartilhas”. Dessa forma, deslocou-se o eixo das discussões que ora circunscreviam-se aos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança.

Os Parâmetros, Brasil (1997), receberam influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e dos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971), defendiam uma alfabetização contextualizada e a ideia de que a descoberta do sistema de escrita alfabética deve ocorrer de forma reflexiva, enfatizaram a aprendizagem da língua escrita por meio do seu próprio uso, em uma alternância de “ação, reflexão, ação” (1997, p. 48) e definiram a leitura como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” (1997, p. 53).

De acordo com Soares (2003) devido à falsa inferência “de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização” contaminou-se o conceito de método, atribuindo-lhe uma conotação negativa. Além disso, a pesquisadora explica que como consequência da fusão inadequada de dois processos: letramento e alfabetização, sobrepôs-se o letramento e apagou-se a alfabetização, conduzindo-se ao que ela chama de “desinvenção da alfabetização”, Soares (2003,p.5).

Podemos inferir que a falta de uma metodologia explícita da perspectiva construtivista tornou-se alvo de críticas e responsabilizada pelo fracasso em alfabetização, abrindo espaço para emergirem propostas de retorno a métodos tradicionais, como no caso do método fônico. A perspectiva denominada “*phonological awareness*”, desde os anos 1970, vem apresentando inúmeros estudos sobre consciência fonológica, seus resultados apontam a consciência fonológica como a principal responsável pela aquisição da leitura e defendem a superioridade do método fônico para alfabetizar. José Morais (1996) afirma que:

As crianças que aprenderam a ler seguindo um programa de método fônico têm, desde o início, uma vantagem no reconhecimento de palavras. No fim do segundo ou terceiro ano de estudos, elas ultrapassam as que aprendem a ler pelo método global em velocidade e em compreensão na leitura silenciosa, em vocabulário e em ortografia. Essa superioridade do método fônico poderia ser ainda mais marcada no caso de crianças de classes sociais desfavorecidas (J. MORAIS, 1996).

A publicação do já citado Relatório: *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (Brasil 2003), doravante REL, pela câmara dos deputados, apresentando uma perspectiva que chancela a consciência fonológica como conceito chave, capaz de garantir o sucesso na alfabetização, parece ter evidenciado a polarização, equivocadamente, referenciada no Brasil como construtivismo X método fônico, porque se refere ao construtivismo como sinônimo do

método global, segundo Artur Morais (2006), “numa importação direta e inadequada da guerra entre partidários dos métodos ‘*whole language*’ e ‘*phonics*’ em outros países”.

O REL compara o que ocorre no Brasil com países como a França, Estados Unidos e Inglaterra, e, além de negar cunho científico às outras ciências da alfabetização, defende a superioridade do método fônico e recomenda o seu uso sistemático, Brasil (2003). Para o REL “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar”, Brasil (2003, p.27). A escrita é concebida, para seus autores, como a capacidade de decodificar sons usando os sinais gráficos correspondentes, os grafemas. Dessa forma, o REL apresenta uma proposta didática para alfabetização que privilegia apenas uma de suas facetas: a relação letra-som e promove a decodificação antes a qualquer construção de sentido. Assim, apresenta o método fônico como o único capaz de resolver todos os problemas de alfabetização no Brasil.

Contrariamente a essa postura, e, assim como Ferreiro e Teberosky (1985) e Artur Morais (2004) concebemos a escrita como sistema notacional e entendemos que a tarefa da criança até aquisição do sistema de escrita alfabética não se resume ao estabelecimento da relação grafema-fonema. Na perspectiva construtivista são evidenciadas as hipóteses das crianças em torno da representação do sistema alfabético, mas a questão da consciência fonológica e seu papel no processo conceitual evolutivo não é claramente abordada. Pode-se dizer que ela fica opaca na análise do processo mais amplo que a criança percorre ao relacionar oralidade-escrita, considerada aqui como pauta sonora e a escrita. Nossa pesquisa adota uma concepção de que há um processo complexo de conceitualização do sistema de notação e visa lançar alguma luz sobre a perspectiva da criança como ser ativo na percepção dos aspectos fonológicos envolvidos na aquisição da escrita.

II- Metodologia

O objetivo deste estudo foi analisar o modo como a criança opera com as diferentes habilidades da consciência fonológica durante o seu processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Nossa hipótese era a de que, durante o processo de desenvolvimento das escritas pré-convencionais infantis até aquisição do sistema de escrita alfabética, a criança não chegaria a operar com a unidade linguística fonema, estabelecendo a relação grafema-fonema, no nível da consciência fonêmica.

A amostra do presente estudo foi composta por seis crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na periferia de Belo Horizonte, selecionadas após aplicarmos um teste de escrita cujo resultado foi analisado tomando como base as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), e classificarmos os resultados segundo a teoria da psicogênese.

Três procedimentos metodológicos foram realizados, anexo 1: (1) aplicação de tarefas de escrita de listas de palavras; (2) aplicação de tarefas de consciência fonológica, e (3) teste do conhecimento do nome das letras.

Nosso objetivo, ao propor situações de produção escrita, era o de verificar as maneiras próprias da criança ao analisar a sílaba nas diferentes etapas do seu percurso evolutivo até a aquisição da escrita, e ainda, ver que relações poderia haver, nesse processo, com as habilidades da consciência fonológica. Tentando compreender o modo como as crianças pensavam para produzir sua escrita e as suas justificativas, as interrogamos utilizando princípios do método clínico piagetiano.

A aplicação dos testes de consciência fonológica, no início e ao final do estudo, tiveram como objetivo, além de verificar o nível de consciência fonológica das crianças, compreender aspectos de sua evolução e a sua relação com as fases de desenvolvimento da escrita pelas crianças. Após a execução de cada item, as crianças eram solicitadas a justificarem as suas respostas.

Nosso objetivo em aplicar uma tarefa de conhecimento do nome das letras foi analisar se haveria recorrência do uso desse tipo de conhecimento, tanto nas tarefas de produção escrita, quanto nas tarefas de consciência fonológica, uma vez que vários estudos apontam o efeito potenciador que esse conhecimento tem, tanto na aquisição do sistema de escrita quanto no desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica, Cardoso-Martins & Batista (2005), Leite e Artur Moraes (2011), Gonçalves-Ribeiro e Frade (2009).

III- Resultados

Os resultados dos testes de consciência fonológica

Conforme demonstra a TAB1, anexo 2, que apresenta o resultado geral do teste de consciência fonológica, aplicado no início do estudo, em junho de 2011, e reaplicado ao final do ano letivo, em dezembro, as crianças tiveram baixo desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Nos dois testes, o maior índice de acertos ocorreu nas tarefas que envolviam o

nível das sílabas e das unidades intra-silábicas, que correspondem às tarefas 1, 3 e 5: classificação com base na sílaba inicial, supressão da sílaba inicial e análise silábica. Ao analisarmos o desempenho das crianças no segundo teste, verificamos que, nessas tarefas, as crianças demonstraram avanços em relação ao primeiro. Isso ocorreu, sobretudo, na tarefa de análise silábica, todas as crianças acertaram 100% dos itens no segundo teste, além dessa atividade ser considerada pelos estudiosos da consciência fonológica como uma das mais simples, verificamos que a professora a realizava sucessivamente na sala de aula, ela dizia as palavras e as crianças batiam palmas dividindo as palavras em sílabas. Constata-se, conforme Silva (2003) que capacidades como a segmentação silábica e a categorização com base em sílabas comuns se desenvolvem no nível oral.

A solicitar as crianças para justificarem suas respostas em tarefas como a classificação com base na sílaba inicial ou classificação com base no fonema inicial foi possível perceber que algumas crianças agrupavam as palavras em bases semânticas, ou seja, fazendo uma classificação com base no significado.

Tanto no primeiro, quanto no segundo teste, as crianças não conseguiram realizar as tarefas que envolviam habilidades da consciência fonêmica (TAB1: tarefas 2, 4 e 6, anexo 2), não atingindo qualquer percentual de acertos. Esperávamos esse resultado, vários estudos já mostraram o alto grau de dificuldade em executar tarefas no nível da consciência fonêmica, mesmo para crianças já alfabetizadas. O estudo de Aragão e Artur Morais (2012), realizado com crianças do segundo ano do ensino fundamental, mostrou que as crianças, mesmo sendo alfabetizadas pelo método fônico, não conseguem operar com os fonemas. Nas tarefas de consciência fonêmica realizadas na pesquisa, as crianças tiveram um percentual de acertos inferior a 35%. No nosso estudo anterior, Gonçalves-Ribeiro e Frade (2009), verificamos que as capacidades de manipular os fonemas, como a segmentação, a subtração ou adição de fonemas, além de ser altamente complexas mesmo para as crianças alfabetizadas, demonstraram não estar relacionadas à aquisição da escrita e da leitura de crianças bem sucedidas em alfabetização.

A TAB 2, anexo 2, mostra os resultados das crianças nas tarefas de consciência fonológica, quando as mesmas responderam as tarefas utilizando o conhecimento do nome das letras. Se considerarmos esses acertos, verificaremos que o escore das crianças na tarefa de classificação com base no fonema inicial aumentou significativamente. Porém, não houve diferenças expressivas nas tarefas de supressão do fonema inicial e análise fonêmica. Para

Silva (2003), existe uma complementaridade entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras. Fato que ajuda a explicar a natureza bidirecional da consciência fonológica, ou seja, ajuda a explicar que aspectos da consciência fonológica contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, e, que aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita ajudam à criança a desenvolver a consciência dos sons da fala. Além disso, o conhecimento convencional sobre as letras permite nomeá-las, diferente da pronúncia ou supressão oral do fonema, o que explica a diferença de desempenho para as tarefas.

Analises das tarefas de produção escrita: conexões entre o percurso evolutivo das crianças e as habilidades de reflexão fonológica

Conforme mostra a TAB 3, anexo 2, as crianças que apresentaram melhores desempenhos nas tarefas de consciência fonológica são aquelas com hipóteses mais elaboradas de escrita. Tarefas que envolviam a sílaba se revelaram fáceis, inclusive para alunos no nível pré-silábico, já as tarefas que envolviam operações com os fonemas foram extremamente difíceis, inclusive para o Esteban, no nível alfabético de escrita.

Nessa investigação, vislumbramos ir além do estabelecimento de relações entre as habilidades da consciência fonológica e os níveis de evolução da escrita. Assim, a realização das tarefas de produção escrita tiveram como foco nos ajudar a responder a pergunta principal do nosso estudo: de que modo as habilidades da consciência fonológica interferem no percurso evolutivo da criança até a aquisição do sistema de escrita alfabética?

Diante das limitações que se impõem à pesquisa e da complexidade do fenômeno que é a aquisição da escrita, no nosso estudo, optamos por promover situações produção de escrita de listas de palavras, mas buscando levar para o campo a curiosidade e o interesse em enxergar o que poderia estar “por trás de”. Esse foi um dos motivos que nos levou a ampliar as perguntas feitas para as crianças durante a entrevista clínica, não apenas no sentido de promovermos uma reflexão consciente sobre a escrita pela criança, ao ler ou conferir a sua produção, mas no sentido de buscar pistas que pudessem revelar o modo como concebiam e pensavam a escrita.

Ao procurarmos indícios sobre quais referências as crianças buscavam para escrever, preocupamo-nos com a relação segmento/letra, uma vez que ela é a base do sistema alfabético, mas tentamos ver, especificamente, como a criança resolveria o problema da sintaxe da sílaba, ou seja, buscando pistas sobre o modo como ela decidiria a quantidade e a ordem das letras para escrever, pois, como menciona Abaurre (1998), vários estudos já mostraram, que não é exatamente essa relação que parece perturbar a criança nas suas tentativas de escrever fonograficamente.

Conforme mostra o episódio 1, ocorrido durante a realização da primeira tarefa de produção escrita, em agosto de 2011, Esteban, de 6anos e 9meses, no nível alfabético de escrita, opera com algumas habilidades de reflexão fonológica, referenciando-se nos conhecimentos que tem sobre a escrita.

Pesq: Escreva BEIJINHO.
(escreve **REGIO**)

Pesq: Como é que você sabe que se escreve beijinho assim?
ES: Sabendo.

Pesq: Como é que você pensa na hora de escrever?
ES: eu vou lendo baixinho, aí eu vou escrevendo.

Pesq: Você vai lendo como?
ES: Eu vou lendo as letras.

Pesq: Então faça para mim do jeito que você pensou.
ES: Eu fui lendo duas letras, aí fui escrevendo: Bei-ji-nho

Pesq: E para ficar “NHO”, é só a letra “O” que gasta?
ES: “NHO”, é o “H”, porque tem tipo dois sons de duas letras.

Pesq: P: Então porque que você não colocou o “H”?
ES: Não sei. Porque senão ia fazer assim “innnnn”. Aí não ia dar.

Pesq: Tem um coleguinha seu que escreveu “beijinho” e ele colocou o “N”, o “H” e o “O” para ficar “NHO”. Você acha que está certo assim?
ES: Tá errado. Não é o “N” é o “G”.

Pesq: O “G” é para o “GI” de beijinho, não é? E o “NHO”?
ES: É o “H” e o “O”, por causa que tem o som do “H”.

Pesq: Então porque que você não colocou? Dá para colocar?
ES: Dá, é só puxar uma perninha aqui oh. (transforma o “I” em um “H” e escreve **REGHO**)

Pesq: Tem que tirar o “I” para colocar o “H”?
ES: (balança a cabeça afirmando que sim)

Pesq: Então para formar o “GI”, ficou só o “G”?
ES: (balança a cabeça afirmando que sim)

Pesq: E se o seu coleguinha fosse fazer o “NHO”, como é que você iria explicar para ele?
ES: Falando as letras assim: “NHO”

Pesq: Ele vai falar assim: mas eu acho que tem que por “N”, o “H”, e o “O” para ficar “NHO”.
ES: Aí vai estar errado, porque não tem o som do “N”.

Pesq: E o “GI”, não tem o som do “I” também?
ES: Tem, mas, aqui oh “GI”.
(mostra o “G” e diz: aí vem o “H”).

Pesq: O “H” faz o som do “I”?
ES: (balança a cabeça afirmando que sim)

Quando a criança justifica o modo como escreveu, “eu fui lendo duas letras, aí fui escrevendo”, e aponta a sílaba, é possível perceber que ela parte de uma análise da sílaba. Nos testes de consciência fonológica, Esteban realizou com facilidade as tarefas que envolviam o nível da sílaba. Esteban demonstra um conhecimento avançado acerca do sistema de escrita, conhece as letras e estabelece a relação letra-som para escrever a maioria das sílabas,

conforme pode ser observado nas Tabelas 5, 6, e 7, anexo 3, que mostram o modo como as crianças representaram as palavras das três tarefas de produção escrita. Na escrita da palavra “BEIJINHO”, ao registrar o dígrafo “NHO” que tem estrutura complexa, é interessante observar como o Esteban consegue perceber a interferência que esta composição gráfica “NH” tem na sonoridade e ainda a relaciona com a sílaba anterior ao dizer que faz “*INNN*”, porém, nesse momento, parece não admitir a possibilidade de a sílaba ter três letras, e diz que não tem o “N”, somente o “som do H”.

Verificamos que na hora de escrever, as crianças recorreram a conhecimentos/informações que, a essa altura, e, numa classe de alfabetização, já haviam construído sobre a escrita. Conforme afirma Teberosky (1987) esses conhecimentos podem ser considerados de acordo com dois critérios, (1) as informações sobre as propriedades físicas da escrita, ou seja, aquelas que são observáveis no objeto, e, (2) informações sobre propriedades convencionais, ou seja, aquelas que somente podem ser conhecidas através de um mediador que transmite o valor do sistema. Em muitos episódios, durante a produção escrita, as crianças justificaram sua escrita, de acordo com os critérios citados, outras vezes, recorreram a estratégias de reflexão fonológica, operando com a unidade linguística sílaba, mas os dados reforçam que não chegaram a operar com o fonema. Como Artur Morais (2004), atestamos que para as crianças falantes do português brasileiro, a capacidade de segmentar as palavras em fonemas é extremamente difícil, e, mesmo para crianças alfabetizadas, como ocorreu em nosso estudo anterior, Gonçalves-Ribeiro e Frade (2009), esse conhecimento pode ocorrer num nível inconsciente.

No episódio 2, abaixo, também ocorrido na primeira tarefa de produção escrita, Maria Eduarda, de 6anos e 3meses, no nível silábico de escrita, ao escrever a palavra “Beijinho”, explica a sua escolha pela letra “B”, reforçando a ideia de que a escrita do adulto é correta “é porque a minha mãe me ensina”, mas usa a estratégia familiar apenas para o começo da palavra.

Pesq.: Vamos escrever BEIJINHO
(*escreve BIO*)

Pesq.: Leia pra mim
M: *Lê silabando:Bei-ji-nho*

Pesq.: Beijinho começa com qual letra?
M: “B”

Pesq.: Como é que você sabe que começa com B?
M: *É porque a minha mãe me ensina, ela fala sempre o que começa com as letras que são certas.*

Pesq.: E a letra “B” é a certa por quê?
M: *A “B” é porque eu pensei (mostra com o dedinho) eu falo, “BE” – é o “B”, “JI” – é o “I”, “NHO”, é o “O”.*

Maria Eduarda demonstra que já construiu ideias coerentes sobre o sistema de escrita, e parece certo que ainda não tem condições discursivas para explicar suas escolhas. Acrescentaríamos a essa explicação o problema da sintaxe da sílaba, que torna difícil o registro de outros elementos, como a sílaba final. O registro ainda deve ser relacionado com o repertório de letras e de estratégias que a criança domina e quais delas usaria, pois, evitando escolher entre G e J, talvez prefira a vogal. O destaque dado à letra inicial na prática familiar e a prática da professora, explicariam algo dessa produção? Ao usar o critério que ela diz ter aprendido em casa apenas para a letra inicial e talvez seguindo algo aprendido na sala de aula, vemos como a escolha é explicada por mais de uma variável. Verificamos também que, usando o nome da letra, a criança isola o fonema inicial da palavra, o que não conseguiu fazer nas tarefas de consciência fonológica: na tarefa de supressão do fonema inicial, Maria Eduarda obteve apenas 2 pontos em 24.

No episódio 3, abaixo, ainda ocorrido com Maria Eduarda, durante a segunda tarefa de produção escrita, em outubro de 2011, ela continua a operar com as habilidades de reflexão fonológica no nível das sílabas.

Pesq: Agora, aqui neste espaço, eu quero que você escreva “vidro”.
M: (*escreve IBO*)

Pesq: Para escrever “VI” você colocou o “I”, o “I” sozinho forma o “VI”?
M: *Forma, “I”, “VI” (aponta com o dedinho)*

Pesq: Leia, por favor.
M: *VI-DRO (Leu “VI” apontando para o “I” e “DRO” apontando para o “BO”)*

Pesq: Explique porque você acha que não pode colocar o “V” aí para formar o “VI”.
M: *É porque o “V”, ele erra a palavra.*

Pesq: Outra criança disse que para escrever o “VI” teria que colocar o “V” e o “I”. Você colocou só o “I”, quem está certo?
M: *Eu acho que ele está errado.*

Pesq: E como ficaria a palavra se colocássemos o V?
M: *“VEDRO”*

Ao escrever “VIDRO” e ser questionada em relação à sílaba “VI”, que apresenta a estrutura canônica CV (consoante/vogal), a criança não admite a inserção da letra “V” e incorpora o nome da letra à palavra transformando-a em uma não palavra “VEDRO”. Aqui, parece que a estratégia baseada no nome da letra impede de a criança fazer uma análise menor que a sílaba para escrever, uma vez que o nome da letra incluiria outra vogal “VE”. Para escrever a sílaba “DRO”, Maria Eduarda se satisfaz apenas com o registro do núcleo da estrutura silábica, nos fornecendo indícios sobre as dificuldades que as crianças têm de enfrentar ao se deparar com sílabas complexas até avançarem para uma análise mais refinada da sílaba e o conhecimento explícito do fonema pensado de forma isolada em relação à sílaba não ajudaria muito no caso desta estrutura silábica. Conforme explica Abaurre (1999), assim como na linguagem oral, parece haver uma ordem de aquisição das estruturas silábicas,

iniciando em CV³, em seguida CVC, e posteriormente, CCVC, estrutura de maior complexidade. A autora explica que essa ordem de aquisição já foi observada em estudos sobre o seu aparecimento na linguagem oral e que parece refletir também na escrita, ela supõe que o momento de análise e reflexão sobre essas estruturas é desencadeado pela própria escrita alfabética que requer a representação linear dos fonemas de acordo com a posição que eles ocupam nas sílabas. Conforme salienta Abaurre (1998), parece que as crianças fazem recortes no material fônico ou escrito, em seu processo de aquisição da linguagem oral e escrita, havendo um movimento nas duas direções:

Assim, se determinado elemento fônico (segmental ou prosódico) adquire para ela uma saliência particular, recortes particulares que faz dos elementos gráficos escolhidos para compor sua escrita podem acabar revelando uma “inspiração” fônica, digamos assim. Por outro lado, se algum aspecto gráfico, ou a escolha de letras, particularmente a escrita dos adultos, chama sua atenção, ela dá mostras de que, a partir desses elementos salientes da escrita, passa a operar sobre o material fônico, parecendo recortá-lo e reinterpretá-lo, atribuindo novas significações a segmentos ou porções da fala a partir de uma ‘inspiração’ gráfica (ABAURRE, 1998, p.221).

Para a pesquisadora, a escrita é percebida pela criança, inicialmente, como um conjunto de blocos ou porções não-analisadas, separadas por espaços em branco. A autora advoga que investigar as formas como as crianças vão manipulando, fazendo recortes e atribuindo significados aos elementos da escrita, ajuda a explicar a natureza do trabalho realizado por elas com a linguagem. Nesse caso, não são pesquisas e testes considerando apenas o produto que evidenciam a problemática vivenciada pela criança neste processo de construção da escrita.

IV- Considerações finais

Apesar de ainda nos faltarem muitos dados a analisar neste estudo, temos indícios de que as habilidades da consciência fonológica que contribuem e são importantes para a aquisição do sistema de escrita alfabética vão até o nível das sílabas e das unidades intra-silábicas. Podemos supor que a habilidade fonológica de operar com as sílabas é um pré-requisito para aquisição do sistema de escrita alfabética. Já a consciência fonêmica, ou seja, a capacidade de manipular deliberadamente com os fonemas, é desnecessária, vimos que as crianças, em seu percurso evolutivo até aquisição da escrita alfabética, não conseguem operar com fonemas, no nível da consciência fonêmica, e que ainda, se utilizam de estratégias, as

³ CV= consoante/vogal, CVC= consoante/vogal/consoante, CCVC= consoante/consoante/vogal/consoante

mais variadas para resolver problemas de escrita. Em um sistema de representação de base alfabética, já se sabe da relação entre a unidade gráfica mínima utilizada na escrita, a letra, e o fonema, a menor unidade linguística abstrata, que ela representa. Mas, admitir que essa habilidade seja condição para apropriação do sistema de escrita alfabética é bem diferente de entendê-la, como a única, capaz de levar a criança a obter êxito nessa aquisição.

Reconhecemos a necessidade de incluirmos nas práticas pedagógicas metodologias de alfabetização que garantam a apropriação do sistema de escrita, inclusive a consciência fonológica. Mas, se até os alfabetizados, adultos ou crianças, não conseguem segmentar as palavras em fonemas, parece um sério equívoco impor o treinamento da relação grafema-fonema, tal como propõe o método fônico, para se ensinar a ler e a escrever.

Referências

ABAURRE, M.B.M. **A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise.** In Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas, ROJO R. (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ARAGAO, S. S. A. & ARTUR MORAIS, A. G. **Avaliando habilidades de consciência fonêmica de crianças já alfabetizadas pelo método fônico.** In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 2012, Natal. Anais do I ENAPPE. Natal, 2012. v. 1. p. 1-12.

BARRERA, S.D. **Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita.** In MALUF, M.R (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”.** Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.

BRADLEY, Linette & BRYANT, Peter. **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995.
 CARDOSO-MARTINS, C. & Batista, A. C. E. **O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do português.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (3), pp.330-336, 2005.

COUGH, P& LARSON, K. **A estrutura da consciência fonológica**. In CARDOSO-MARTINS, C. Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Programa de Pós-graduação em Letras. UFRS. Porto Alegre, 2003.

GONÇALVES-RIBEIRO, M.V. **A consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, 2009.

LEITE, T.M. & MORAIS, Artur G. **O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética**. Atos de pesquisa em educação (FURB), v. 6, p. 6-24, 2011

MORAIS, Artur G. **Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)?** Letras de Hoje, 2010, (no prelo).

MORAIS, Artur G. **Consciência Fonológica e Metodologias de Alfabetização**. Presença Pedagógica, v. 12, p. 58-67, 2006.

MORAIS, Artur G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORTATTI, M.R.L. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index>. Acesso em 15/05/2007.

SILVA, A.C.C. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Coimbra, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT de alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em www.fae.ufmg.br.

TEBEROSKY, A. **Construção de escritas através da interação grupal**. In FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANEXO 1:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1) TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Procedimento: A pesquisadora explicou para as crianças que gostaria que elas escrevessem algumas palavras como soubessem. Após escrever, a criança era solicitada a ler o que escreveu, e em seguida explicar como pensou para escrever. A partir das justificativas e explicações das crianças, a pesquisadora continuava a entrevista clínica.

1ª Tarefa: Lista de aniversário composta por 15 palavras com suporte figurativo

As palavras que compuseram a primeira lista foram: bolo, beijinho, pipoca, suco, pirulito, cachorro-quente, palhaço, cajuzinho, mágico, refrigerante, balão, brigadeiro, som, bala, lembrancinha.

2ª Tarefa: Lista de 12 palavras não comuns ao universo infantil

As palavras que compuseram a segunda lista foram: ida, vidro, isca, porta, carta, pasta, fraca, presta, passa, perceber, homem, estômago.

3ª Tarefa: Lista de supermercado composta por 10 palavras

As palavras que compuseram a terceira lista foram: maionese, arroz, aveia, iogurte, sal, alho, luvas, cenoura, abóbora, chocolate.

2) TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Procedimento: O teste de consciência fonológica era apresentado à criança como um jogo, para cada tarefa aplicada, a pesquisadora mostrava como se fazia através de dois exemplos. Em seguida, após certificar-se que a criança havia entendido a tarefa, dizia para elas que iriam começar a jogar valendo. Antes de responder a cada item, compostos por figuras, as crianças eram solicitadas a nomear cada uma das palavras representadas nas figuras. Por último, a pesquisadora pedia que a criança justificasse sua resposta, esse procedimento ocorreu durante todas as aplicações das tarefas:

Tarefa 1: classificação com base na sílaba inicial

A criança deveria encontrar duas palavras entre quatro que começassem com o mesmo “sonzinho”:

As palavras utilizadas em cada item foram:

1. uva/asa/unha/ilha; 2. enxada/ouriço/agulha/apito; 3. rolo/sapo/figo/roupa;
4. coelho/machado/piano/macaco; 5. garrafa/galinha/ pijama/moeda;
6. tesoura/casaco/moinho/cavalo; 7. vaso/barril/mesa/vaca; 8. pirulito/fada/faca/bico;
9. janela/menina/tomate/torrada; 10. girafa/panela/cenoura/palhaço; 11. bota/jarro/ninho/bola;
12. saco/sapo/burro/moto; 13. laranja/medalha/lagarto/pinheiro; 14. sino/data/dado/folha

Tarefa 2: classificação com base no fonema inicial

A criança deveria encontrar duas palavras entre quatro que começassem com o mesmo “sonzinho”, só que esse seria menor que o da tarefa anterior. As palavras utilizadas em cada um dos itens foram:

1. alce/urso/arca/ovo; 2. orelha/alface/árvore/igreja; 3. raposa/regador/viola/boneca;
4. mala/peixe/bico/moto; 5. suco/gola/leite/gato; 6. buzina/cegonha/vassoura/veado;
7. serra/copo/cama/lupa; 8. fivela/telhado/janela/ 9. fogueira; 10. boca/tigre/selo/tacho;
11. pato/pêra/milho/chuva; 12. tijolo/bolacha/seringa/banana;
13. cebola/toalha/gaveta/cigarro; 14. lata/luva/roda/fita; 15. desenho/camisa/ dominó/novelo

Tarefa 3: supressão da sílaba inicial

A criança deveria retirar o primeiro “sonzinho” de cada palavra representada pela figura e dizer o que sobraria. As palavras utilizadas foram: avó; orelha; rádio; morango; gorila; vela; caneta; foca; tapete; pássaro; boca; seta; laço; borboleta

Tarefa 4: supressão do fonema inicial

A criança deveria retirar o primeiro “sonzinho”, bem pequenininho de cada palavra representada pela figura e dizer o que sobraria. As palavras utilizadas foram: rio/rosa; mel/mola; gato/galo; ovo/ olho; cão/casa; fio/faca; torre/telha; pão/pipa; boi/bolo; sal/suco; lua/lula; dente/dedo

Tarefa 5: análise silábica

A criança deveria dividir as palavras em sílabas (segmentar em sílabas). As palavras utilizadas foram: anjo; aranha; raquete; mapa; gol; viola; farinha; casa; tábua; peru; boneca; sino; bombom; loja

Tarefa 6: análise fonêmica

A criança deveria partir as palavras em pedaços bem pequenos e bem devagar dizer cada um deles (segmentar em fonemas). Nesta tarefa, além dos exemplos, quando a criança segmentava a palavra em sílabas, a pesquisadora orientava a criança para dividir em sonzinhos menores. As palavras utilizadas foram: asa; avó; rua; mar; gorro; vela; carro; figo; taça; pá; bule; sol; lâ; dia

3) TAREFA DE CONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS

Procedimento: A pesquisadora mostrou uma folha A4 para as crianças contendo todas as letras do alfabeto de forma aleatória e solicitou que as crianças dissessem o nome das letras.

ANEXO 2

RESULTADOS DOS TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E CONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS

TABELA 1: Desempenho das crianças nos testes de consciência fonológica aplicados em junho e dezembro de 2011

	14pontos Tarefa 1		14pontos Tarefa 2		14pontos Tarefa 3		24pontos Tarefa 4		14pontos Tarefa 5		14pontos Tarefa 6		94pontos	
	1º teste CBSI	2º teste CBSI	1º teste CBFI	2º teste CBFI	1º teste SSI	2º teste SSI	1º teste SFI	2º teste SFI	1º teste AS	2º teste AS	1º teste AF	2º teste AF	Total 1º teste	Total 2º teste
CAMILA	9	13	0	0	12	12	0	0	14	14	0	0	35	39
ESTEBAN	12	14	0	0	12,5	13	0	3	14	14	0	0	38,5	41
HEVELYN	11	14	0	0	10,5	10,5	0	0	13	14	0	0	34,5	38,5
LUCIMARA	5	9	0	0	7	7	0	0	14	14	0	0	26	30
Mª EDUARDA	4	11	0	0	10	10	0	0	13	14	0	0	27	35
SABRINA	7	10	0	0	2	7	0	0	8	14	0	0	17	31

Escore máximo do teste: **94 pontos**

Tarefa 1 (CBSI) = classificação com base na sílaba inicial; tarefa 2 (CBFI) = classificação com base no fonema inicial; tarefa 3 (SSI) = supressão da sílaba inicial; tarefa 4 (SFI) = supressão do fonema inicial, tarefa 5 (AS) = análise silábica, tarefa 6 (AF) = análise fonêmica.

TABELA 2: Desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonêmica utilizando a estratégia do nome das letras (tarefas 2, 4, 6)

	14pontos Tarefa 1		14pontos Tarefa 2		14pontos Tarefa 3		24pontos Tarefa 4		14pontos Tarefa 5		14pontos Tarefa 6		94pontos	
	1º teste CBSI	2º teste CBSI	1º teste CBFI	2º teste CBFI	1º teste SSI	2º teste SSI	1º teste SFI	2º teste SFI	1º teste AS	2º teste AS	1º teste AF	2º teste AF	Total 1º teste	Total 2º teste
CAMILA	9	13	7	9	12	12	1	1	14	14	0	0	43	47
ESTEBAN	12	14	10	14	12,5	13	0	12	14	14	7	3	48,5	58
HEVELYN	11	14	4	5	10,5	10,5	0	0	13	14	0	0	38,5	42,5
LUCIMARA	5	9	4	1	7	7	1	1	14	14	0	0	31	35
Mª EDUARDA	4	11	4	5	10	10	2	2	13	14	0	0	33	42
SABRINA	7	10	8	10	2	7	0	0	8	14	0	0	25	39

TABELA 3: Resultados obtidos nas tarefas fonológicas e o nível conceitual de escrita no início e ao final do estudo

	Nível Conceitual de Escrita (maio)	Percentual de acertos no 1º teste CF (junho)	Nível Conceitual de Escrita (dezembro)	Percentual de acertos no Teste final CF (dezembro)
CAMILA	silábico-alfabético	37%	silábico-alfabético	41,5%
ESTEBAN	silábico-alfabético	41%	alfabético	44%
HEVELYN	silábico	37%	silábico-alfabético	41%
LUCIMARA	pré-silábico	28%	silábico	32%
Mª EDUARDA	silábico	29%	silábico	37%
SABRINA	silábico	18%	silábico-alfabético	33%

TABELA 4: Resultado da tarefa de conhecimento do nome das letras (junho de 2011)

Criança	Nº de acertos	Criança	Nº de acertos	Criança	Nº de acertos

CAMILA	26	HEVELYN	26	Mª EDUARDA	11
ESTEBAN	26	LUCIMARA	21	SABRINA	26

ANEXO 3

TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

TABELA 5: Escrita da Lista de Aniversário - agosto de 2011

	CAMILA	ESTEBAN	HEVELYN	LUCIMARA	Mª EDUARDA	SABRINA
Nível escrita	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO
Palavra						
BOLO	BOTO	BOLO	BONOMU	QEIMA GILHMN	MOhA	BOLU
BEIJINHO	DOTOBITO	REGHOREGIO	BSIMCI	AIMAÓMARGIMOIMASSBIOIPIOI	BIO	BUOU
PIPOCA	PIPOCA	PIPOCA	PIPONA	PIH	IOA	PIOKA
SUCO	UOTO	CUCU	CUBO	SCAIO	UOO	SHU
PIRULITO	ITUITO	PIRULITO	PINOTO	IUIP	IBOB	PIOU
CACHORRO-QUENTE	CATOTO TETI	CACOROCETE	COQETE	KOUPEP	KOII	KJRHES
PALHAÇO	ATATO	PAIACO	PACOCI	ÃEÓ	AOU	PLSU
CAJUZINHO	CATUTITO	CAJUSHO	KCUCI	KUIO (POS UM PINGO ACIMA DO "P")	KAUIO	KJVU
MÁGICO	ATITO	MAGICO	GACO	AIO	AIO	NJHJ
REFRIGERANTE	FFIGTOÃTI	REFRIGERATE	ESICTA	QIMOP	BIEOE	RFZRJI
BALÃO	TATOÃ	BALAO	BACAMA	AB (I) FEZ O I E APAGOU	ABO	MLEU
BRIGADEIRO	ITADTO	BRIHADRO	BHDONO	MAROROIMARODO (LEU: DOCINHO DE BRIGADEIRO)	IABO	BHDEU
SOM	TOTU	COAO	COMONABU	AODOO (SOBEPÔS O 2º "O" TRÊS VEZES)	OUBO	COU
BALA	BATA	BALA	BANACANC (FEZ O "W" E APAGOU)	AIA	ABOI	NALA
LEMBRANCINHA	NETOÃTA	LEBRICIA	MLCANCA	DOIAOA	EBAI	LPCIA

TABELA 6: Escrita de palavras não comuns ao universo infantil - outubro de 2011

	CAMILA	ESTEBAN	HEVELYN	LUCIMARA	Mª EDUARDA	SABRINA
Nível escrita Palavra	SILÁBICO- ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	SILÁBICO- ALFABÉTICO	SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO- ALFABÉTICO
IDA	IDA	IDA	IDA	IA	IAEA	IDA
VIDRO	FIDI	VIDRO	FIDO	IOIO	IBO	VIDO
ISCA	ISA	ISCA	SICA	IH	IAK	ISIA
PORTA	TOTA	PROTA	POTA	AO	OAR - AKA	POTRTA
CARTA	CATA	CARDA	CATA	HA (FALOU QUE O "H" ER O "K")	AKK	KRTA
PASTA	PATA	PASTA	PATA	AKO	AKI	PACA
FRACA	FACA	FRACA	FACA	KOK	AKK	FRCA
PRESTA	ETA	PRESTA	PETA	ETA (APAGOU O T)	EAK	PECTA
PASSA	BATA	PASA	PACSA	AA FEZ O "I" NO MEIO DAS LETRAS "A" DEPOIS APAGOU, FEZ UM "A"MAIS DISTANTE DEPOIS APAGOU)	AKA	PASA
PERCEBER	BCB	PRESEBER	PCB	PCB	CRB	PECEBE
HOMEM	OMTM	HOME	COM	OE	ORD	ONME

ESTÔMAGO	ESTU	ESTOMOCO	ETOMAUQ	EPCOIMO	EOAO	ECTNCO
----------	------	----------	---------	---------	------	--------

TABELA 7: Escrita da Lista de Supermercado - dezembro de 2011

	CAMILA	ESTEBAN	HEVELYN	LUCIMARA	Ma EDUARDA	SABRINA
Nível escrita Palavra	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO
MAIONESE	MAOMÉ	MAIONESE	MAOEI	AOE	AEFI	NADENZE
ARROZ	AMO	ARROS	AOISI	AÕ	AOI	ARESE
AVEIA	AVMA	AVEIA	AVIA	AVℓ	ABA	AVLA
IOGURTE	IOMUMI	IRORCUDE	IOGUSI	IOUI	IOUE	IORTE
SAL	MOMU	SAL	SAMU	AU	AIABO	SAOE
ALHO	AMU	ALNHO	ALO	AUOIO	AOUAO	ARO
LUVAS	LUVA	LUVAS	LUVAS	UA	OAAUB	LUVZA
CENOURA	COMA	SENOURA	COLA	COA	EOA	SEDO
ABÓBORA	AMOA	ABOBORA	ABOBA	AQUA	AQUA	ABOBRA
CHOCOLATE	MOMUT	CHOCOLATE	GCQOLASI	OHAI	BOAE	JCLTE

PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS E ESCOLAR NO ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Magna do Carmo Silva Cruz
Doutora em Educação
Professora do Departamento de Psicologia da UFPE,
magna_csc@yahoo.com.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Investigamos a fabricação das práticas de alfabetização e a apropriação da escrita no último ano do Ciclo de Alfabetização nas escolas em séries e ciclos. Os participantes foram duas professoras desse ano escolar e sua turma. Os procedimentos foram: entrevistas, observações, atividade de escrita (palavras e textos) com as crianças. Os resultados apontaram que as professoras tinham metodologias semelhantes e todas as crianças terminaram o ano alfabéticas, apesar de algumas terem sido reprovadas.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização, Progressão, Retenção, Ensino Fundamental.

Abstract

We investigated the creation of literacy practices and ownership of writing in the last year of the cycle Literacy in schools series and cycles. The participants were two teachers this school year and the gang. The procedures were: interviews, observations, writing activity (words and text) with the children. The results showed that the teachers had similar methodologies and all the children ended the year alphabetic, although some have been deprecated.

Keywords: Literacy Cycle, Progression, Retention, Elementary Education.

Nos últimos anos, percebemos uma tendência nacional em se considerar um período de três anos para o processo de alfabetização independentemente da forma de organização escolar adotada por cada rede de ensino, conforme apontado em vários documentos nacionais. Em 4 de julho de 2012, a portaria nº 867 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que, dentre outras ações, propõe a necessidade de organização do Ciclo de Alfabetização, com duração de três anos, a fim de possibilitar até o final do terceiro ano a alfabetização plena de todas as crianças até oito anos de idade. Vários esforços têm sido desenvolvidos a fim de formar professores para atender a essa nova demanda, conforme apontado pela Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

Com a constituição do Ciclo de Alfabetização pretende-se que as crianças se apropriem da escrita alfabética já no 1º ano, sendo considerados os 2º e 3º anos como um período destinado à consolidação da leitura e produção de textos, sendo consideradas a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens por meio de uma progressão. Em nossa perspectiva, essa progressão pode ser analisada em duas dimensões: progressão escolar (direito que a criança tem de avançar na escolarização) e progressão das aprendizagens (quando este avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas). No entanto, o terceiro ano do Ensino Fundamental tem se tornado, muitas vezes, um período em que se concentram tanto crianças já alfabetizadas como as que estão em processo inicial de alfabetização. Além disso, é nesse ano escolar em que a maioria das crianças que não adquiriam autonomia na leitura e na escrita de textos são reprovadas.

Este artigo se propõe, portanto, a discutir a relação entre a progressão das aprendizagens sobre a escrita e a progressão escolar das crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização em escolas organizadas em séries e em ciclos de aprendizagem. Para isso, apresentamos uma pesquisa que teve o objetivo de investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita pelas crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização nas escolas organizadas em séries e ciclos. Buscamos responder, especificadamente em relação a esse ano escolar: Qual perfil inicial e final das crianças em relação a escrita de palavras e textos? Como as professoras organizam a prática pedagógica de alfabetização e letramento de forma a atender a todas as crianças da turma? Como as escolas e professoras lidam com a progressão das aprendizagens e a progressão escolar das crianças?

Alfabetização e organização escolar: progressão escolar e da aprendizagem

Para melhor compreendermos as relações entre alfabetização e formas de organização escolar, é importante considerar que nas décadas de 1970, 1980 e 1990 o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares e a dinâmica interna da escola seriada passou a ser estudada como uma das promotoras de fracasso escolar; pois, entre outros fatores, apenas um ano era reservado para o processo de alfabetização. A finalidade da organização seriada pressupõe o conhecimento ensinado de forma compartimentalizada e distribuído em séries anuais, tendo o processo de avaliação a função de verificar seu domínio e a reprovação como solução da não aprendizagem.

Atrelada a essa consideração, destacamos que o processo de formação da política de ciclos no Brasil estaria vinculado a tentativa de combater esse fracasso e poderia ser dividido em três períodos, segundo Mainardes (2007). O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental) e assegurou a continuidade do processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização. O terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do Sistema em Ciclos para todo o Ensino Fundamental por algumas redes municipais, buscou romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

Em síntese, segundo Arroyo (1997), a lógica da escola em ciclos baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em um maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade. Já a lógica de funcionamento das escolas seriadas se pauta (i) no agrupamento das crianças por critério nivelador; (ii) na formação de grupos homogêneos; (iii) em um ano apenas para a construção das competências do currículo de forma estanque; (iv) na determinação prévia do conteúdo que todas as crianças têm de

construir por série; (v) na avaliação do desempenho da criança pelo nível da turma e (vi) na promoção rígida de um ano ao outro.

Contudo, com base na revisão de dissertações e teses sobre ciclos, Mainardes (2009) indica certo distanciamento entre o que é posto nas propostas oficiais, voltadas para os ciclos, e o que efetivamente é praticado no interior das escolas. Nesse sentido, consideramos que a ‘lógica seletiva da escola seriada’ perpassa, ainda hoje, na organização do tempo e do espaço das escolas cicladas. Porquanto, não desconsideramos, em nossa análise, a possibilidade de as escolas em ciclos estarem apenas camuflando a ‘falta de progressão da aprendizagem’ com a ‘falsa progressão escolar’, configurando-se essa progressão escolar como uma “exclusão branda” (FREITAS, 2002); sendo assim, a criança avançaria nos anos que compõem o ciclo sem efetuar de fato aprendizagens, criando um ‘campo de exclusão subjetiva’ no qual a reprovação é apenas adiada para o final do ciclo.

Enfrentar a escola seriada e sua finalidade, portanto, é muito mais que uma nova proposta de organização, é resistência e criatividade, sabendo que a evasão e a repetência têm origem histórico-social, em sua função seletiva e excludente, e a grande dificuldade, nesse contexto, seria alterar ‘as regras do jogo’. Deste modo, para que a escola em ciclos garanta o direito de a criança avançar na aprendizagem ao mesmo tempo em que avançam na escolarização, estes não devem ser implantados através da simples supressão das séries e avaliações; entretanto, seria preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada uma.

Conhecimentos necessários à consolidação do processo de alfabetização

Entendemos que para consolidar o processo de alfabetização a criança precisaria compreender o funcionamento da escrita alfabética fazendo uso da mesma na escrita e leitura de palavras, além de ler e produzir textos com autonomia em situações cotidianas.

Em relação à construção do conhecimento sobre a escrita alfabética, na Perspectiva da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) esse processo se dá de forma construtiva e ativa, por meio da elaboração de hipóteses e cometendo erros construtivos. Essa apropriação, contudo, não leva a criança a dominar a norma ortográfica (MORAIS, 1999). Ao atingir a hipótese alfabética, é preciso que a criança reflita sobre essa norma, compreendendo as regularidades e as irregularidades ortográficas “de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras” (op. cit, p. 15). Como implicações pedagógicas

dessa reflexão, salientamos a importância de pensarmos sobre o fato de que ‘estar alfabético’ não envolveria, diretamente, a possibilidade de ter memorizado/automatizado as correspondências grafofônicas da nossa língua (estar alfabetizado).

Outra discussão importante ao tratarmos da consolidação do processo de alfabetização, como anunciado, relaciona-se a necessidade do uso autônomo da leitura e da escrita em situações cotidianas. A discussão sobre alfabetização foi ampliada nas décadas de 1980 e 1990, partindo da reflexão sobre o uso da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais, até, gradualmente, o conceito de alfabetização estender-se em direção ao conceito de letramento (SOARES, 2003a). Portanto, a partir do final do século XX configura-se uma nova forma de conceber os modos e as finalidades da alfabetização: a criança deixa de ser considerada reprodutora de técnicas do ler e escrever e passa a ser respeitada como autora de seu próprio discurso. Sendo assim, a leitura e a escrita deixaram de ser vistas apenas como práticas escolares e passaram a ser consideradas como práticas sociais do cotidiano, sendo garantida pela escola a inserção da criança nessas práticas.

Soares (op. cit) apontou, contudo, que a simples mudança de paradigma na alfabetização não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização. Ela destaca, por exemplo, que a Psicogênese da Escrita é uma teoria psicológica de ‘como a criança aprende’ e sua transformação direta em uma prática pedagógica implicou, muitas vezes, na ideia de que bastava a convivência das crianças com a leitura e a escrita para que se alfabetizassem. E complementa dizendo que se antes o professor possuía um método, mas desconhecia as teorias subjacentes a ele, com a Psicogênese da Escrita ele passou a conhecer a teoria que indicava o processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças, mas não tinha uma metodologia para alfabetizar com base nela.

A referida autora apontou que a alfabetização vem sendo obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Para ela, seria necessário assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis e interdependentes. A referida autora considera necessário *reinventar a alfabetização*, no sentido de desenvolver em salas de alfabetização o duplo objetivo de alfabetizar e letrar (ou alfabetizar letrando), o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se devem inserir as crianças nas diferentes práticas de leitura e escrita (SOARES, 2003b). Por fim, a autora mencionada citou, também, que a reorganização do tempo escolar em ciclos no Brasil, apesar de trazer contribuições positivas, não apresentou metas a serem atingidas ao longo do

ciclo inicial, o que fez crescer o número de crianças que concluíam os anos do Ciclo de Alfabetização sem terem se apropriado da escrita alfabética.

A Fabricação do Cotidiano e a Construção dos Saberes na Ação

Além dos estudos sobre alfabetização, tomamos como referencial teórico a Fabricação do Cotidiano Escolar de Certeau (1994), na compreensão de como se daria a construção desse cotidiano por meio de estratégias e táticas. Segundo o referido autor, enquanto as estratégias produzem, mapeam e impõem as regras; as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas. Chartier (2007) anunciou que o professor constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Nessa reconstrução, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas, não sendo consideradas como algo acabado e pronto. Nesse contexto, entendemos que as práticas de alfabetização dos professores são constituídas de procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer” dos professores. Na articulação desses elementos ocorre a possibilidade de fabricações e reconstruções das práticas de alfabetização no Ciclo de Alfabetização.

Nesse sentido, pesquisas atuais trazem uma reflexão sobre a dificuldade que as escolas cicladas possuem em garantir um ensino diferenciado que atenda aos diferentes ritmos de aprendizagens quanto à alfabetização e letramento até o final do Ciclo de Alfabetização.

Cruz (2008), ao analisar as práticas de alfabetização de alunos dos três primeiros anos do 1º ciclo, percebeu que na turma do 3º ano muitos alunos estavam, no início do ano, no nível inicial de escrita. A escola em que realizou a pesquisa resolveu realizar um trabalho interclasse (para superar esse problema) que consistia em alguns dias da semana reorganizar os alunos do 3º ano de modo a reuni-los por nível de aprendizagem da escrita, para possibilitar àqueles que estivessem nos níveis iniciais, vivenciarem atividades mais específicas de alfabetização, uma vez que nesse ano de escolaridade esperava-se que a maioria dos alunos já iniciasse o ano na hipótese alfabética de escrita.

Brooke (2008) apresentou um recorte de pesquisa que tinha como objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura do 1º ao 3º ano do 1º ciclo. Essa pesquisa apontou que as crianças do 1º ano apresentaram progressão da aprendizagem, porém não continuaram a agregar mais conhecimentos de forma significativa ao longo dos outros dois anos da alfabetização. Nesse sentido, Booke (op. cit) indica que, possivelmente, a falta de

metas seria uma das causas da diminuição do ritmo de aprendizagem até o final do 3º ano, o que demonstra uma perda de foco do que deve ser ensinado após a fase inicial de alfabetização.

Oliveira (2010) buscou investigar como vinham ocorrendo as práticas de ensino de língua no interior do 1º Ciclo de Aprendizagem de escolas da Secretaria de Educação do Recife, priorizando a análise da progressão das atividades naquela etapa de escolarização. Participaram da pesquisa nove professoras (três de cada ano do 1º ciclo) e como instrumentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e entrevistas com as docentes. Os resultados indicaram que a maioria das atividades propostas pelas professoras contribuiu para o avanço das crianças que estavam com mais *vantagem* no aprendizado da leitura e da escrita em relação às outras crianças da turma. Além disso, a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem e a falta de planejamento sistemático configuraram-se como elementos centrais das dificuldades apresentadas pelas docentes no trato com a heterogeneidade das turmas nos terceiros anos do ciclo.

As pesquisas apresentadas nesta seção indicam a importância de investigarmos a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita pelas crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização nas escolas organizadas em séries e ciclos, tendo em vista que na maioria dessas escolas a reprovação, ainda se configura como uma das consequências resultantes da falta de autonomia quanto à leitura e à escrita ao final dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2010. Investigamos duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental no estado de Pernambuco (último ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola organizada em ciclo de aprendizagem e outra em série). A escolha das redes municipais deveu-se ao fato delas serem organizadas de forma diferente quanto à estrutura escolar e, ainda assim, possuírem um avanço quanto aos índices nas avaliações nacionais. Além disso, as duas redes de ensino têm investido nos últimos anos na formação continuada de professores com vistas à construção de práticas de alfabetização com base na perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Para a escolha das escolas, inicialmente selecionamos, em cada rede de ensino, as quatro melhores escolas classificadas no IDEB. Posteriormente, utilizamos os seguintes critérios para delimitação de qual escola de cada rede municipal participaria da pesquisa: bom

desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita na avaliação da 4ª série/5º ano na Prova Brasil; notas elevadas na avaliação pelo IDEB em 2007 e 2009, turmas funcionando em um mesmo espaço físico escolar.

Para melhor organização dos dados, denominamos a escola organizada em série de *Escola Seriada* e a escola organizada em ciclo de aprendizagem de *Escola Ciclada*. Participaram da pesquisa duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo uma de cada escola, denominadas Professora 3C (Escola Ciclada) e Professora 3S (Escola Seriada) e as crianças das turmas investigadas: 20 crianças do 3º ano/EC (Escola Ciclada) e 27 Crianças do 3º ano/ES (Escola Seriada).

Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de atividade escrita (palavras e textos) com as crianças das duas turmas no início e final de ano letivo; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de 15 aulas das professoras participantes da pesquisa. Os dados das atividades com os alunos foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. As entrevistas e observações foram analisadas qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e relacionadas aos dados da diagnose para melhor compreensão da relação entre as práticas dos professores e a aprendizagem dos alunos no final do Ciclo de Alfabetização.

Resultados

1. Conhecimento das crianças em relação à escrita no final do Ciclo de Alfabetização

Para analisar as escritas das palavras pelas crianças, com base nas pesquisas de Ferreira e Teberosky (1999) e de Moraes (1999), elaboramos *três categorias e cinco subcategorias*. Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, essa categorização:

- ✓ **Escrita Pré-Silábica (PS):** não há compreensão de que existe relação entre escrita e pauta sonora. Foram encontradas crianças que usavam apenas algumas letras para escrever as palavras, como as letras do seu nome ou de outras palavras conhecidas;
- ✓ **Escrita Silábico-Alfabética (SA):** a criança começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados;
- ✓ **Escrita Alfabética:** A criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas). Após essa conquista, inicia-se um longo caminho de aprendizagens sobre as normas ortográficas. Essa categoria se subdivide em: **A1 - Alfabético com pouco**

domínio das correspondências grafofônicas diretas (as palavras eram escritas com muitas trocas de letras, oscilando na grafia das correspondências regulares diretas como P/B, T/D, F/V); **A2 – Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais** (as crianças, na escrita das palavras, apresentavam domínio das correspondências grafofônicas diretas, mas não possuíam domínio das regularidades contextuais); **A3 - Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais** (as escritas das crianças demonstravam razoável apropriação das regras contextuais); **A4 Alfabético com bom domínio das regularidades contextuais** (as crianças, em suas escritas, apresentavam domínio das regularidades diretas e contextuais, usando com segurança sete das nove regras exploradas na atividade) e **A5- Alfabético com escrita convencional** (as crianças escreviam convencionalmente todas as palavras, acentuando-as corretamente).

A Tabela abaixo apresenta o desempenho das crianças das duas turmas nas atividades de escrita de palavras realizadas no início do ano letivo.

Tabela 01 – Perfil Inicial e Final das duas turmas na escrita de palavras (%)

Categorias	3º ano/EC		3º ano/ES	
	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
Pré-Silábico (P)	10,0	-	-	-
Silábico-Alfabético (SA)	10,0	-	11,2	-
Alfabético I (A1)	15,0	5,0	-	-
Alfabético II (A2)	-	10,0	14,8	11,2
Alfabético III (A3)	20,0	10,0	14,8	11,2
Alfabético IV (A4)	15,0	15,0	29,6	7,2
Alfabético V (A5)	30,0	60,0	29,6	70,4
Total:	100,0	100,0	100,0	100,0

A análise da Tabela indica que grande parte das duas turmas já era alfabética no início do ano letivo (80% na Escola Ciclada e 88% na Escola Seriada), provavelmente pelo trabalho realizado nos 1º e 2º anos com foco na apropriação da escrita alfabética, conforme relato das professoras na entrevista. Além disso, o Perfil de Saída do 2º ano na escola Seriada orienta para que as crianças dessa turma terminem o ano letivo no nível “alfabético, podendo realizar troca de letras”; o documento ainda afirma que, caso não atinjam esse patamar, estas deveriam ser retidas. Este fato pode ter elevado o índice de crianças alfabéticas no Perfil Inicial (PI) do 3º ano/ES. Apesar disso, ainda encontramos no PI dos terceiros anos uma parcela das crianças em níveis iniciais de apropriação da escrita, tais como: pré-silábicos (10% no 3º ano/EC) e silábicos alfabéticos (11,2% no 3º ano/ES e 10% no 3º ano/EC).

No Perfil Final (PF), todas as crianças das duas turmas terminaram o ano na hipótese alfabética, com variados níveis de apropriação da norma ortográfica, tendo todas as crianças apresentado progressão em relação à aprendizagem da escrita alfabética e da norma ortográfica. Apesar disso, as crianças nas duas escolas que estavam no PF na categoria A1 a A2 foram retidas por não terem ainda autonomia de leitura e produção textual.

Outra atividade aplicada às crianças foi a de produção textual. Para desenvolver essa atividade, solicitamos às crianças a produção de dois relatos de experiência que tinham como finalidade escrever no PI sobre alguma situação em que a criança passou com sua família, amigos ou professores e no PF sobre como foram as atividades e os passeios da escola, durante o ano, que ele participou e tenha gostado muito.

Inicialmente, estes textos foram separados em Ilegíveis (não apresentam palavras legíveis), com Baixa Legibilidade (apresentam palavras legíveis e ilegíveis) e Legíveis (todas as palavras eram legíveis), sendo considerados para análise apenas os textos legíveis. Estes foram organizados em seis categorias, contendo cada uma delas três subcategorias. Para definição das categorias, levamos em conta os aspectos gráficos e os relacionados à textualidade.

As categorias relacionadas à grafia tratam da (o):

- ✓ **Segmentação correta entre as palavras.** O texto apresenta as palavras com espaçamento adequado entre elas.
- ✓ **Uso da escrita ortográfica.** O texto apresenta o uso adequado da norma ortográfica relativa às regras regulares diretas e contextuais na escrita de palavras.

As categorias relacionadas à textualidade tratam dos aspectos da:

- ✓ **Adequação aos propósitos de situação de escrita, finalidade, destinatário e temática solicitada.** O texto relata sobre uma situação vivenciada de acordo com o comando.
- ✓ **Utilização de conhecimento sobre o gênero.** O texto caracteriza-se como um relato de experiência e contém uma linguagem simples, escrito na 1ª pessoa do singular e/ou plural, apresenta certa expressividade por meio de algumas marcas textuais de autoria e/ou diálogo e/ou tempo.
- ✓ **Coesão.** O texto apresenta um pensamento contínuo da criança em uma progressão de fatos vividos, sem apresentar meramente frases justapostas, por meio do uso de conectivos adequados para manter a articulação entre as partes.
- ✓ **Estruturação dos períodos e da concordância entre as palavras no texto.** O texto apresenta completude dos períodos e concordância entre as palavras que o compõem.

A partir da análise dos textos, tendo por base o atendimento ou não a cada um desses aspectos apontados na respectiva categoria, estes foram organizados nas subcategorias: Não Atende, Atende Parcialmente e Atende Plenamente.

Dos textos produzidos pelas duas turmas, no 3º ano/EC eram legíveis apenas 65% (PI) e 85% (PF) e no 3º ano/ES, 81,5% (PI) e 92,6% (PF) dos textos. O avanço das duas turmas quanto à legibilidade dos textos entre o PI e o PF representa um resultado significativo para esse ano escolar, tendo como foco as discussões que vimos traçando sobre a necessidade de alfabetizar letrando.

A análise dos resultados relacionados à produção textual indicou que no PI, em relação ao aspecto gráfico dos textos, cerca de metade das duas turmas já produziam textos que atendiam as normas ortográficas bem como estavam adequadamente segmentados. Em relação aos aspectos da textualidade, ambas as turmas apresentavam dificuldades em relação à coesão, estruturação dos períodos e concordância das palavras. Na comparação entre o PI e o PF, em relação à *produção de textos*, não foi encontrada diferença significativa, principalmente pelo fato de as turmas não terem apresentado no PF bons índices como esperado para esse ano escolar, tanto relacionado à grafia quanto à textualidade.

Este dado indica que, em geral, a consolidação da alfabetização pode ter sido precária no que se refere à autonomia de produzir textos com coesão e coerência após a apropriação da escrita alfabética. Apesar disso, percebemos que algumas crianças, das que estavam em fase inicial de alfabetização no PI, apresentaram textos legíveis no final do ano letivo apesar de estes terem algumas dificuldades quanto à grafia e textualidade. No último tópico dos resultados iremos traçar considerações em relação à progressão da aprendizagem e escolar das crianças das duas turmas investigadas.

2. A prática de alfabetização e letramento no último ano do Ciclo de Alfabetização

Na análise das práticas de alfabetização, identificamos duas categorias: *a exploração dos eixos da língua portuguesa e a organização das práticas de alfabetização*.

Em relação à *exploração dos eixos da língua portuguesa*, verificamos que, na maior parte dos dias observados, as crianças vivenciaram atividades de exploração da leitura e análise linguística, e, com menor frequência, atividades de produção textual.

Em relação às atividades de leitura, ambas as professoras realizaram em todos os dias observados leituras de poemas, tirinhas, histórias, músicas, fábulas, poemas, dentre outros gêneros. No 3º ano/EC a maior incidência foi de atividades que exploraram a leitura em voz

alta pelas crianças; apesar de percebermos um índice elevado de leituras realizadas pela Professora 3C (30,2%). Provavelmente isto tenha ocorrido porque a Professora 3C atuou como leitora junto às crianças que ainda estavam em processo inicial de apropriação do SNA. Não presenciamos nessa turma atividades de leitura de livros literários pelas crianças; apesar disso, as crianças se dirigiam semanalmente à biblioteca da escola e lá ouviam histórias e participavam de momentos de reconto com a bibliotecária. Em relação ao 3º ano/ES, várias atividades de leitura foram vivenciadas pelas crianças em voz alta, em dupla e silenciosamente. Além disso, a gestora da escola contribuía com o processo de alfabetização e letramento das crianças, incentivando-as a interagirem de forma prazerosa com a leitura e a escrita por meio de textos que estavam espalhados no pátio.

Apesar da variedade dos gêneros lidos, em poucas situações as duas professoras deram informações às crianças sobre o contexto de produção e as características dos gêneros. Elas exploravam a fluência e várias estratégias de leitura. Salientamos, contudo, que a professora 3C promoveu, além dessas atividades, um trabalho de reconhecimento global das palavras por meio de atividades diferenciadas com o Grupo A, trabalhando a nesses momentos a segmentação adequada das palavras no texto.

Em relação ao eixo da análise linguística, a professora 3C, apesar de estar em uma turma com 80% das crianças alfabéticas, no início do ano, desenvolveu um razoável número de atividades que visavam à apropriação da escrita e à reflexão fonológica com a finalidade de atender àqueles que ainda não tinham se alfabetizado (Grupo A). Já na turma de 3º ano/ES não foram feitos grandes investimentos nessas atividades apesar de essa turma também apresentar no PI algumas crianças em hipóteses iniciais de escrita. Além disso, a análise das práticas das professoras indicou que ambas exploraram a norma ortográfica, o uso do plural e singular, aumentativo e diminutivo, formação das frases, entre outros aspectos.

Em relação à exploração do eixo da produção textual, as turmas apresentaram variedade de gêneros contemplados. Apenas em alguns desses momentos, as professoras apresentaram a finalidade e destinatários dos textos e exploraram algumas características dos gêneros, orientando a sua produção e revisão com intervenções diversificadas. Na entrevista, elas apontaram que possuíam certa dificuldade na condução das atividades de produção textual e não tinham domínio quanto aos comandos a serem dados quanto ao planejamento, à escrita e à revisão dos textos.

Em relação à *organização das práticas de alfabetização*, observamos que as professoras estabeleciam a rotina como elemento estruturante da prática pedagógica. Segundo

elas, a organização diária das atividades possibilitava o trabalho com todos os eixos da língua Portuguesa, a organização das sequências de atividades a serem desenvolvidas além de informar às crianças o que iria ser explorado e os tipos de atividades que iriam vivenciar, favorecendo a participação. Para isso, elas possuíam um horário estipulado logo no começo do ano que contemplava atividades de todas as áreas do conhecimento, trabalhando três vezes na semana com a Língua Portuguesa utilizando recursos diversificados.

Durante as atividades, a professora 3C procurou dar um atendimento ajustado às crianças. Para isso, dividia a turma entre os que estavam nas categorias iniciais de apropriação da escrita alfabética (Grupo A) e os alfabéticos (Grupo B). Na segunda-feira era explorada a gramática com as crianças do Grupo B enquanto as demais faziam atividades diversificadas direcionadas para a apropriação da escrita alfabética e reflexão fonológica. Na quarta-feira, a turma se dividia: o Grupo B se dirigia para a aula de informática, enquanto o Grupo A ficava em sala e trabalhavam de forma variada atividades de leitura e produção de textos; depois trocavam de sala e ela trabalhava com o grupo B dando um maior aprofundamento quanto à leitura e à produção de textos. Na sexta-feira, ela explorava uma atividade no livro didático, buscando responder coletivamente às questões e estimulando para que todos participassem. Essa professora também passou em vários dias atividades para casa diferenciadas para os dois grupos de crianças.

Já a professora 3S realizava sempre a leitura de um texto literário no início da aula e em seguida propunha uma atividade. Na maior parte destas, ela conduziu coletivamente a turma sem dar um atendimento específico às crianças em fase de alfabetização. Apesar disso, ela promovia situações de troca de conhecimentos entre as crianças, durante as atividades em grupo.

As professoras relataram na entrevista que tinham dificuldade em atender à heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a produção de palavras e textos no 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Entendemos, portanto, que a construção da metodologia depende muito das condições reais de desenvolvimento da prática de alfabetização, do respeito ao conhecimento da criança e da capacidade de intervenção durante cada situação proposta.

Em certa medida, todas buscavam fabricar a prática de alfabetizar letrando, pelo conjunto de suas práticas observadas. Apesar disso, se por um lado identificamos uma busca por reinventar a alfabetização, por outro, a continuidade do processo de consolidação desta ficou comprometida. Provavelmente, a ausência de aprofundamento nas práticas de ensino da

leitura e da produção textual, somadas a outros fatores, poderia ter contribuído para que as crianças das turmas não apresentassem diferença significativa na maioria das categorias analisadas quanto à Produção textual, apesar de todas estarem alfabéticas no PF.

3. A progressão das aprendizagens e escolar no final do Ciclo de Alfabetização

Inicialmente, destacamos que o período de três anos para alfabetizar sem retenção na Escola Ciclada possibilitou que todas as crianças do 3º ano/EC avançassem ao longo do Ciclo de Alfabetização e os que tivessem maior dificuldade na compreensão do SNA viessem a se apropriar da escrita apenas no último ano, sem terem sofrido retenção no percurso. Desta forma, no último ano do Ciclo de Alfabetização, encontramos crianças em fase inicial de escrita. Na Escola Seriada investigada, apesar de ter a retenção no final do 2º ano, tinha o sistema de aprovação com ressalva¹ o que possibilitava um PF nas turmas de 3º ano com crianças em fases iniciais de escrita. Essa diversidade no perfil inicial das turmas quanto às aprendizagens sobre a escrita foi apontada pelas professoras como um dos elementos que dificultavam a prática de alfabetização nesse ano escolar.

Em relação ao PI do 3º ano/ES, tinham quatro crianças retidas no ano anterior e que estavam na categoria A2, duas delas retidas pela segunda vez no terceiro ano, e três crianças aprovadas do 2º ano com ressalvas que estavam na categoria SA; as demais já eram alfabéticas. No PF todas as crianças estavam alfabéticas. Apesar disso, das crianças que já tinham sido retidas uma foi retida novamente e das crianças que tinham sido aprovadas com ressalva do 2º ano, uma foi retida no 3º ano e duas novamente aprovadas com ressalva para o 4º ano. Além dessas, foi aprovada com ressalva mais outra criança. No total, ao final do ano de 2010, a turma de 3º ano/ES teve três retenções e três aprovações com ressalvas.

Já o PI do 3º ano/EC apresentou três crianças que tinham reprovado o ano anterior (3º ano), duas por não construir as competências para o ano-ciclo (estavam na categoria PS) e a outra por não ter frequência mínima às aulas. No PF, todas as crianças da turma estavam alfabéticas e mesmo assim quatro crianças foram retidas, dentre estas se encontram as duas crianças já retidas no ano anterior. Segundo a Professora 3C, elas foram retidas por estarem em níveis iniciais de apropriação da norma ortográfica.

¹ A aprovação com ressalvas era concedida à criança no final do ano letivo se esta não atingisse as competências estabelecidas pelo município para o ano escolar, porém demonstrassem capacidade de atingi-las ainda no 1º semestre do ano posterior.

Algumas ações na Escola Seriada, no entanto, visavam acompanhar em 2011 as crianças retidas e as aprovadas com ressalva tais como: acompanhamento mais sistemático, inserção em projetos de apoio paralelo às aulas regulares e organização das professoras nas turmas de acordo com o perfil alfabetizador. Apesar de a Escola Seriada ter apresentado propostas que apontam para uma tentativa de ruptura para com a reprovação escolar, entendemos que aquelas estariam limitadas pelas normas vigentes no sistema seriado. Na Escola Ciclada não havia ações pensadas para lidar com as crianças retidas no 1º ciclo, elas apenas iriam cursar novamente o 3º ano a fim de consolidarem a alfabetização em 2011.

Nas escolas investigadas, por um lado, a retenção é vista como forma de correção do processo das crianças que ‘não têm jeito’, sendo considerada como ‘mais um tempo para a criança aprender o que não foi aprendido no ano letivo’. Por outro lado, retém na expectativa de evitar fracasso escolar nos anos posteriores; contudo, reconhecem que a retenção pode não contribuir com a efetivação da aprendizagem pela criança reprovada. Contudo, entendemos que as crianças retidas poderiam ter avançado na escolaridade com acompanhamento e atendimento diferenciado, principalmente por já terem compreendido a base alfabética. Em nossa perspectiva, a retenção não irá promover a consolidação da aprendizagem sobre a escrita alfabética; ao contrário, pode gerar a evasão e acentuar a distorção idade/série.

Conclusão

Neste artigo discutimos a relação entre a progressão das aprendizagens e a progressão escolar das crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização em escolas organizadas em séries e em ciclos de aprendizagem e para isso apresentamos uma pesquisa que teve como objetivo: investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita pelas crianças no último ano do Ciclo de Alfabetização nas escolas organizadas em séries e ciclos.

Em relação às práticas de alfabetização das professoras no último ano do Ciclo de Alfabetização, os resultados indicaram que elas promoviam várias situações de ensino com diferentes enfoques buscando alfabetizar e letrar as crianças apesar de terem dificuldades em conduzir as atividades de leitura e produção textual. Essa dificuldade se acentuava quanto ao trato com a heterogeneidade de aprendizagens nas turmas já que, ao mesmo tempo em que teriam que criar situações específicas para as crianças que estão em fase inicial de alfabetização, tinham que lidar com crianças alfabetizadas e que precisavam avançar em suas construções sobre a norma ortográfica, a produção textual e a leitura. Apesar disso,

encontramos tentativas de organizar as atividades considerando a diversidade de agrupamentos e a busca de um atendimento ajustado às dificuldades das crianças.

Ao fazermos uma análise da progressão das aprendizagens das crianças identificamos que nos 3^{os} anos, em ambas as escolas, todas as crianças avançaram em seus conhecimentos sobre a escrita de palavras e textos ao longo do ano letivo e terminaram o ano letivo alfabéticas. Porém, algumas dessas crianças foram retidas por estarem em fase inicial quanto às competências de produção textual. Perguntamo-nos, porém, se a retenção no período de alfabetização e ao final dele seria o tratamento adequado para lidar com as crianças alfabéticas? Consideramos, portanto, que a existência de retenção ao final do Ciclo de Alfabetização pode limitar a ampliação do direito à continuidade do processo de alfabetização e escolarização de todas as crianças, independente do sistema de ensino ser seriado ou organizado em ciclos de aprendizagem. Falta-nos, portanto, discutir alternativas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 11 – 26.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BROOKE, N. **A comparação das quatro ondas**. Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301 – 327, set. 2002.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto de ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26^a Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 26^a Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003b, p. 1 – 18.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mara Luciane da Silva Furghestti
PPGE/UNISUL/ SC/Brasil
CAPES/OBEDUC
mara.furghestti@unisul.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas turmas do bloco alfabetizador das escolas públicas da região sul de Santa Catarina. Os dados foram coletados a partir de observações, entrevistas e análise documental e iconográfica. Os dados analisados a luz da perspectiva histórico-social e da concepção de alfabetização e letramento definida por Soares evidenciaram uma ênfase na alfabetização em detrimento do letramento na prática realizada.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Alfabetização e Letramento. Leitura e Escrita.

Abstract

This work aims to reflect on the practices of reading and writing developed in classes of literacy group of public schools in the southern of Santa Catarina. Data have been collected from observations, interviews and documental and iconographic analysis. The analyzed data in the light of historical-social perspective and the conception of literacy and education defined by Soares showed an emphasis on literacy at the expense of literacy in performed practice.

Key words: Teaching Practice. Literacy and Education. Reading and Writing.

Considerações iniciais

O ensino fundamental no Brasil passou por algumas mudanças significativas, principalmente a partir da década de 2000. Tais mudanças objetivam além de assegurar a universalização do acesso à educação, a aprendizagem das crianças, especialmente a apropriação do processo de alfabetização, que ainda se constitui um dos grandes problemas da educação pública.

A antecipação da matrícula obrigatória de sete para seis anos na primeira série do ensino fundamental e a ampliação desta etapa da educação básica para nove anos, estabelecidas com a aprovação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, representam, de forma significativa, o marco dessas mudanças, constituindo-se, historicamente, como uma das oportunidades de amenizar a contradição entre acesso e sucesso escolar, e também possibilitar às camadas pobres da população que a educação escolar faça parte da vida das crianças, predominantemente, quando esta é obrigatória, pública e gratuita.

Essas alterações são, fundamentalmente, significativas na fase inicial, devido ao acréscimo de um ano a mais no tempo de escolarização, e este com ênfase no processo de alfabetização das crianças. O Parecer CNE/CEB nº 4, de 20/02/2008 orienta sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos e estabelece o “ciclo da infância” com três anos de duração, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento. (BRASIL, 2008).

Assim, as crianças passaram a ter mais tempo na escola para se apropriar dos conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização, ou melhor, a aprendizagem da escrita e da leitura e os professores enfrentam o desafio de trabalhar com a alfabetização e o letramento na sala de aula, mas de forma inseparáveis.

Neste contexto, este trabalho é recorte de uma pesquisa de Mestrado em educação concluída, vinculada a um projeto maior financiado pelo programa OBEDUC/CAPES, tem como objetivo refletir sobre as práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas nas turmas do bloco alfabetizador¹ do ensino fundamental. Os dados apresentados foram coletados em uma escola pública localizada na região sul de Santa Catarina, através de observações em sala de aula, entrevistas informais com as professoras e análise documental e iconográfica. Nessa escola três turmas foram pesquisadas, sendo uma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano e suas respectivas professoras. A coleta ocorreu durante dez dias de observação em cada turma, no período de agosto a dezembro de 2011. As análises foram realizadas a partir da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e da concepção de alfabetização e de letramento definida por Soares, além de outros autores que discutem essas questões.

¹ Bloco alfabetizador refere-se neste trabalho as turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Alfabetização: situações de leitura e escrita no cotidiano das salas de aula

Refletindo a partir das colocações postas anteriormente, é possível perceber que nos dias atuais há um consenso de que para viver nas sociedades letradas e experimentar a cultura da escrita e da leitura, não basta ser alfabetizado, é necessário ser, também, uma pessoa letrada. Desse modo, a alfabetização que se constitui no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa ocorrer na perspectiva do letramento.

Para Soares (2010) da necessidade de vivenciarmos uma nova realidade social, na qual é oportuno saber usar as aprendizagens da leitura e da escrita de acordo com as novas demandas e situações que a sociedade exige, foi surgindo o termo letramento no Brasil. Ao se referir aos processos de alfabetização e letramento, Soares (2011, p. 15) define com clareza a especificidade de cada concepção que norteia esse trabalho, pois para ela a “*alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, ou seja, , ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.”

A alfabetização é a aprendizagem da codificação e decodificação dos sinais gráficos, mas que necessita ser ampliada para não ficar restrita a uma aprendizagem mecânica, pois é essencial nesse processo que haja a compreensão dos significados que estão expressos na língua escrita. Segundo Soares (2004, p. 14) “pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita é que ocorre o letramento.”

Entretanto, é necessário ficar atento para que esse trabalho pedagógico de alfabetização no ambiente escolar não seja entendido como uma mera substituição das práticas de alfabetização por eventos de letramento, e nem que um seja pré-requisito para que o outro aconteça, equívocos muitas vezes vivenciados nas escolas. De acordo com Soares (2010) não é possível dissociar esses processos, uma vez que as práticas pedagógicas precisam garantir a especificidade da alfabetização, ao mesmo tempo em que se devem inserir as crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita, cumprindo assim um duplo objetivo de alfabetizar letrando. Considerando essa ideia, conforme Soares (2000, p. 3):

[...] **Alfabetizar letrando** significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (grifos da autora)

A escola, hoje, conforme o ideal proposto por Soares (2010) tem a função de alfabetizar letrando, de forma a ensinar a leitura e a escrita dentro de práticas de letramento. Esse ideal envolve diretamente o papel do professor nos processos de produção e compreensão da fala e da escrita na escola em diferentes contextos de letramento, baseado numa concepção que valorize a escrita de maneira contextualizada, tal como propõe a concepção sócio-histórica de desenvolvimento de Vygotsky. Essa função defendida por Soares está, também, prescrita nos documentos legais que fundamentam a prática pedagógica do ensino fundamental de nove anos.

A maneira como é compreendida a prática pedagógica pelos educadores é que determina o trabalho educativo realizado na escola. A prática pedagógica, como ação mediadora do processo de alfabetização e letramento, é abrangente, complexa e interfere, de forma significativa, na maneira como as crianças se apropriam dos conhecimentos.

Nessa direção, Maciel e Lúcio (2008, p. 31) afirmam que “cabe às escolas e aos professores alfabetizadores ter consciência da concepção sobre alfabetização/letramento a ser adotada, para que se tornem mais claros quais procedimentos metodológicos deverão ser utilizados”, assim como o entendimento sobre o bloco alfabetizador, no sentido de que um tempo maior para as aprendizagens proporcione às crianças a continuação do processo com mais confiança.

Pensando sobre essa questão, Leal, Albuquerque e Moraes (2006, p. 81) nos fazem lembrar que:

Alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar automaticamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. (grifo dos autores).

O ensino fundamental de nove anos, com ênfase na alfabetização e letramento das crianças no ciclo da infância, busca favorecer a mediação do professor a partir de práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto social e que entendam o aluno como sujeito histórico, uma vez que, segundo Vygotsky (1989) a aprendizagem das crianças ocorre de acordo com as dinâmicas das interações sociais existentes na sala de aula. E a partir desse

entendimento, foi realizada a pesquisa sobre as práticas pedagógicas efetivadas nas turmas do bloco alfabetizador.

No período de alfabetização, a criança precisa de apoio, orientação e mediação de um adulto para aprender. Por isso é importante o professor conhecer o contexto social do aluno, no sentido de contribuir para uma efetiva alfabetização, onde o aluno compreenda a importância de saber ler e escrever em nossa sociedade. Assim, no processo de alfabetização, as interações entre professores e alunos são fundamentais.

Diante disso, as práticas pedagógicas observadas nas turmas do bloco alfabetizador evidenciam muitas situações, ora semelhantes e ora com suas especificidades, sendo a codificação e decodificação do código alfabético uma das atividades mais realizadas na sala. É possível perceber isso no recorte da aula observada de uma aula no dia 15/09/11, na turma do 1º ano da professora Rosa da escola A. As atividades são continuação de palavras já vistas no dia anterior, hoje a ênfase é nas sílabas com “V” de verdura e já estão escritas no quadro para que os alunos comecem a copiar no caderno.

Logo no início da aula já começaram a copiar no caderno:

“V” “V” “v” “v”

“VA”, “VE”, “VI”, “VO”, “VU”, “VÃO”

“va”, “vê”, “vi”, “vo”, “vu”, “vão”

“vaca”, “vela”, “violão”, “vovó”, “vulcão” (Com desenhos)

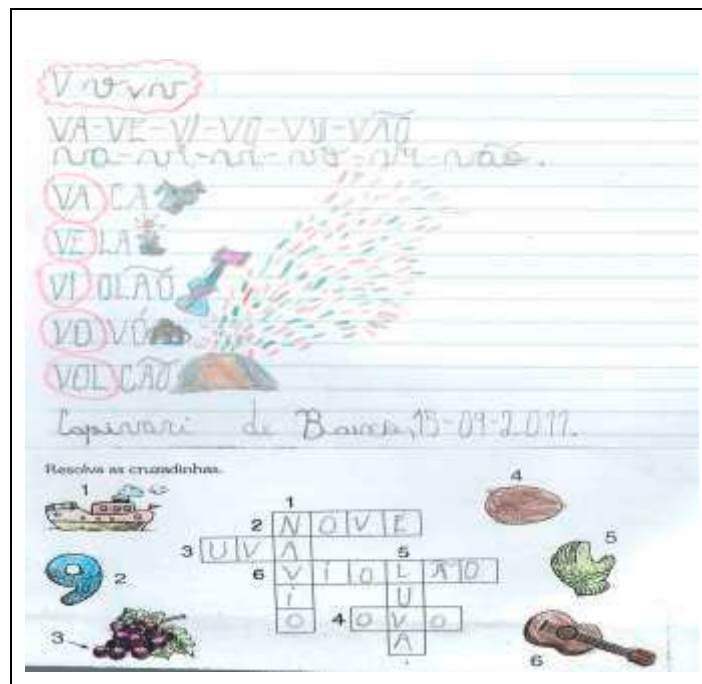
Enquanto copiam estas sílabas do quadro, uns conversam ou vão ver o que o colega desenhou. Esta troca de ideias é uma conversa baixinha, mas sobre o assunto estudado, é até uma curiosidade de saber ou comparar o que ele pensa e como o colega pensa a cor do desenho ou como desenhar. A professora passa em todas as carteiras para ver como eles estão copiando e desenhando, já aproveitando para fazê-los corrigir algo se houvesse necessidade.

A professora vai até o quadro para ler com os alunos uma vez cada sílaba, leram as sílabas do “V” junto com a professora. Depois ela distribui uma cruzadinha xerocada para os alunos, explica que na atividade vai aparecer o desenho com a letra “V” e eles terão que falar baixinho o nome do desenho, pensar nas letrinhas para depois escrever, pede para eles observarem bem o “som” que sai da boquinha para lembrar a sílaba.

Começam a escrever, um pede ajuda para o outro, o colega próximo, eles ajudam. Uns falam como se escreve, vão dizendo coloca o “L” e o “U” e o “V” e o “A”, fica LUVA, e assim por diante. Uns falam, outros mostram como escreveram, mas tudo na tentativa de

ajudar o colega. A professora, ao passar nas carteiras vai olhando no sentido de corrigir a escrita e verificar como resolveram a cruzadinha, pede para colorir os desenhos e depois colar no caderno.

Figura1- Desenho e cruzadinha



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Nesta aula a palavra era a unidade da língua privilegiada na escrita e na leitura, a partir dos conhecimentos sobre as sílabas e as letras que formam cada palavra. Nesse caso, ler significa fragmentar, inicialmente a fala em fonemas, entendido pela professora como um requisito importante para a aprendizagem da leitura. A partir da palavra VERDURA que foi escrita no dia anterior, a professora trabalha as sílabas do “V” e na sequência a formação de outras palavras que contém tais sílabas, enfatizando a repetição do som com a grafia, fazendo a cópia e leitura das sílabas e palavras escritas. A centralização está na codificação e decodificação de símbolos escritos, geralmente nos poucos momentos em que ocorreu algum tipo de leitura realizada pelas crianças, esse objetivo era o mais comum.

Entretanto, se pensarmos em práticas sociais de leitura, Barbosa (1994, p. 136) comenta que “antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social

em que a criança vivencia antes de entrar na escola, por isso as leituras na escola devem começar com textos e livros que tenham circulação social”, no sentido de entender o valor da leitura. O que neste caso não foi oportunizado para as crianças, pois são palavras soltas.

Ao desenhar as palavras da sílaba “V”, a criança relaciona a escrita ao desenho, usa as cores para deixar o desenho mais atrativo, mas esses desenhos, normalmente, são cópias dos desenhos que a professora fez no quadro, eles seguem o modelo, poucos vão além do que está feito.

Nas atividades realizadas pelas crianças, como essa que inclui o desenho, as crianças interagem umas com as outras, ajudam e trocam muitas ideias entre si, é uma alegria entre elas poder mostrar ao colega o que estão desenhando, as cores escolhidas, as formas. Nesses momentos foi possível perceber como a troca entre eles auxilia na aprendizagem. Elas se sentem importantes ao ajudar umas às outras. Isso pode ser observado quando uma criança diz para outra as letras que compõem a palavra da cruzadinha ou quando conversam sobre as cores que pintaram o desenho.

Nesses momentos de ajuda ocorre de alguma forma, a interação, pois, de acordo com a concepção sócio-histórico de Vygotsky (1989) a aprendizagem se dá na e pelas interações. Entretanto, no recorte destacado essa interação é mais entre os colegas do que entre eles e a professora. As ações desta são mais de intervenção diretiva dizendo como fazer e não de dar pistas, problematizar ou mesmo possibilitar a criação espontânea pelas crianças.

Essa intervenção junto às crianças em relação à aprendizagem, geralmente ocorre utilizando a mesma estratégia, alternando atendimento individual e coletivo, caminhando até a carteira para mostrar ou falar algo à criança ou, algumas vezes, chama crianças para fazerem no quadro. A preocupação está em trabalhar com a memorização do código escrito e não com um contexto de uma história articulando com as práticas sociais, mas, sim, de palavras soltas sugerindo “siga o modelo”. Vygotsky (apud MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19) se contrapõe claramente em relação ao trabalho de repetição:

Um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser ‘relevante à vida’, deve ter significado para a criança e conclui: ‘Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa’.

A intervenção pedagógica na aprendizagem das crianças envolve o estudo sistematizado das sílabas simples e complexas e os alunos organizam suas escritas a partir da fala da professora, como uma repetição. As interações entre professor e alunos são mais no sentido de escrever correto, mesmo que seja pela cópia. Em geral, são conversas rápidas sobre os desenhos, sobre as cores ou dizendo para lembrar como se faz isso, corrigir a escrita, explicar o conteúdo para todos, não como provocação para reflexão, mas no sentido do certo ou errado, do resultado final. Fica evidente que existe diálogo entre professora e alunos e entre alunos e alunos, no entanto, a evidência maior é que todas as ações têm como foco o domínio do código e não o desenvolvimento da linguagem, a ampliação da compreensão da realidade, ou seja, a formação do sujeito letrado.

Na turma do 2º ano da professora Margarida da escola A, também a prática pedagógica está alicerçada na concepção tradicional de ensino, com predomínio do método analítico-sintético. O foco está na memorização da sílaba para formação de palavras e frases. Um maior detalhamento sobre esta ênfase no código pode ser percebida na aula do dia 18/10/11, conforme descrição a seguir:

Os alunos pegam o caderno de uso diário para copiar. De mesa em mesa a professora orienta-os onde escrever a data. A data é escrita no quadro pela professora e eles copiam. É solicitado que alguém leia o que está escrito. Um aluno lê a palavra DATA. A professora explica a primeira atividade: usar uma folha sulfite para fazer um crachá com o seu próprio nome:

Ex.: MARGARIDA Margarida

As crianças escrevem com a letra “script”, em caixa alta, e do outro lado com cursiva. Alguns alunos pesquisam em uma tabela fixada no caderno as letras para escrever “emendado”. A professora mostra os crachás e as crianças vão fazendo a leitura do nome. As crianças elogiam um colega que consegue escrever seu nome. Este aluno apresenta muitas dificuldades na aprendizagem.

Logo, a professora escreve uma frase: MEUS AMIGOS NA SALA e diz:

- “Isso é uma frase, porque é composta de várias palavras.”

- “Quantas palavras têm a frase?”

Alguns alunos não sabem responder. Um aluno diz:

- “Tem quatro palavras.” E mostra apontando cada uma.

As palavras que compõem a frase são lidas por diferentes crianças; depois que escutaram quais palavras estão na frase, ela é lida por completo.

Depois a professora coloca um carimbo no caderno das crianças. Alguns escrevem apenas o nome do desenho, outros uma pequena frase como solicitada pela professora. O carimbo é a letra “X” com desenho da xícara. Os alunos individualmente leem as frases e corrigem o que percebem que está errado. A professora fala que existe diferença entre a escrita do “x” e “ch”, mas que o som é o mesmo.

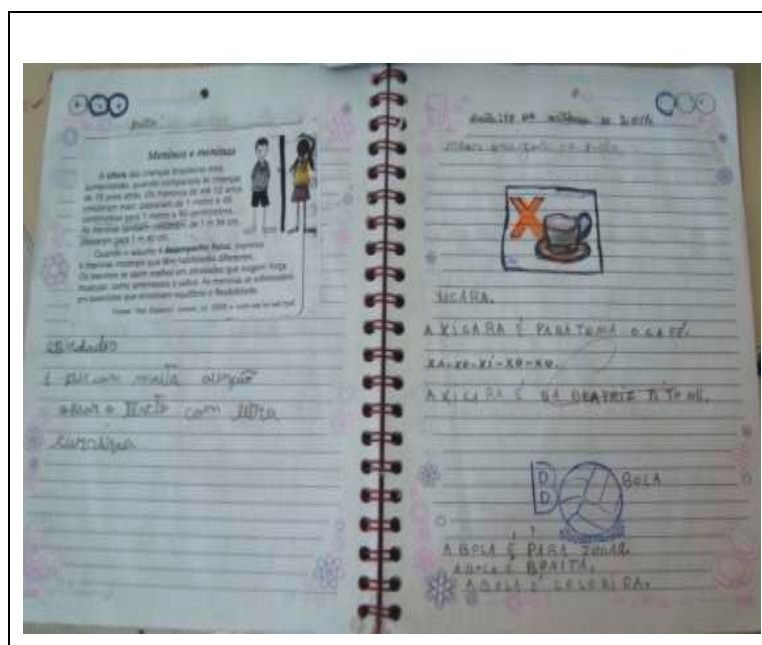
No quadro a professora escreve XÍCARA e vai explicando o som e as letras que formam cada sílaba. A professora fala e as crianças repetem. As crianças pronunciam sílaba por sílaba para perceber qual letra escrever. A FAMÍLIA do X = XA-XE-XI-XO-XU

Sempre conferindo a escrita dos alunos individualmente nos cadernos. A professora dita uma frase: A xícara é da Margarida. Todos escrevem a mesma frase, porém colocam o seu próprio nome no final.

A professora propõe uma brincadeira, formar novas palavras com as letras que estão escritas em pedacinhos de papel: X Í C A R A

A professora espera um tempinho para que eles escrevam e depois solicita que um aluno vá ao quadro e escreva uma nova palavra, os demais dizem se está correta ou não.

Figura 2- Formação de palavras e frases com carimbo



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

No recorte de aula apresentado, a professora se utiliza da estratégia tradicional de ensino na tentativa de auxiliar os alunos a compreender o código escrito. Utiliza carimbos e a linguagem como instrumentos mediadores da aprendizagem. Enfatiza a diferença entre a letra cursiva e *script*, trabalha com o próprio nome das crianças, fazendo perceber as letras e as sílabas que formam o seu nome. Trabalha a constituição de uma frase. Chama atenção que neste momento da frase, ao questionar para a turma o número de palavras da frase, apenas um menino soube identificar. Logo passa a trabalhar explorando uma sílaba a partir de uma imagem (o carimbo) que corresponde a uma palavra-chave.

Ao desenvolver mecanismos de ensino que possam contribuir para a apropriação do código escrito pelas crianças, a professora alicerça, nessa aula, seu trabalho no método analítico-silábico. Parece que, ao utilizar essa forma de ensino, acredita que as crianças, que ainda no final do 2º ano não estão alfabetizadas, possam avançar na aprendizagem. Com a formação de palavras e frases busca aproximar o aluno da sonoridade das palavras fazendo relações fonema-grafema. O objetivo maior ao utilizar esta estratégia é que as crianças consigam identificar e escrever palavras usando a sílaba destacada na imagem do carimbo. Segundo propõem Maciel e Lúcio (2008, p. 16):

O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar.

Nas atividades, ela não criou possibilidades de uso social ou trabalhar a partir de gêneros textuais e, sim, tinha como objetivo o domínio do codificar e decodificar símbolos. Entretanto, é indispensável garantir às crianças a inserção e a participação efetiva nas sociedades letradas. O professor, atuando como mediador nessa prática alfabetizadora deve estar entre os conhecimentos e o aprendiz, estabelecendo um canal de interação entre eles.

As intervenções feitas pela professora são positivas para as crianças, que buscam, através dos erros cometidos, novas possibilidades de aprender, trocam ideias com a professora ou mesmo quando os colegas falam, mas ainda são restritas.

As crianças dessa turma estão, em sua maioria, num processo inicial de alfabetização, pois há muitas que só leem frases, pequenos textos ou escrevem com a ajuda da professora. São poucas as que conseguem ler e escrever frases completas e com sentido. Assim, precisariam de mais intervenções da professora no sentido de desafiá-las ou questioná-las.

Na turma do 3º ano, da professora Dália nessa mesma escola, a concepção tradicional de ensino também se evidencia predominando em suas aulas. Embora os alunos dessa turma leem e escrevem com mais autonomia, as atividades propostas tem a cópia como uma das atividades mais realizadas na sala de aula, acompanhada da codificação e decodificação dos sinais gráficos. Exemplo disso foi a aula do dia 18/11/11:

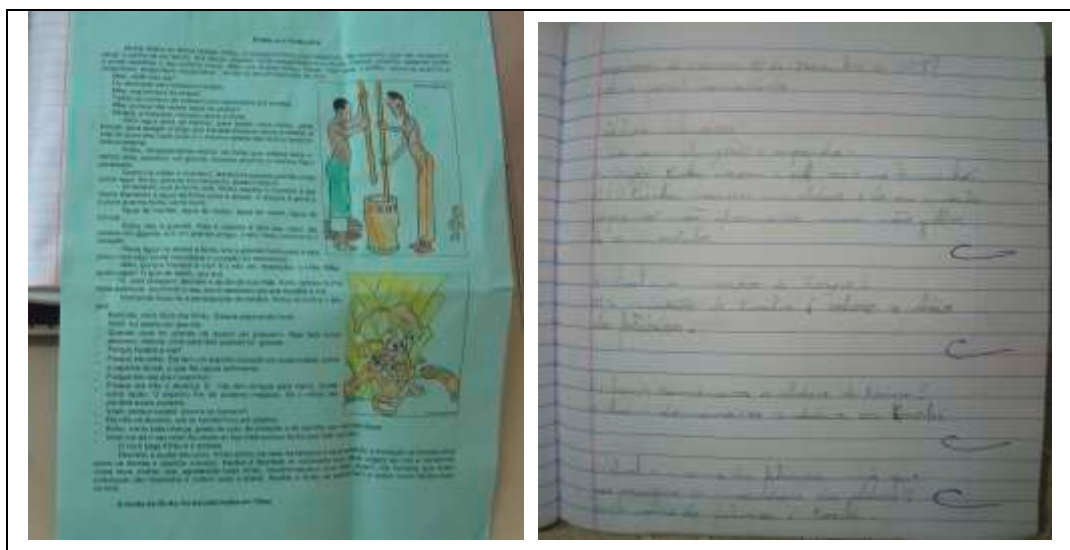
A professora retoma o assunto trabalhado no dia anterior, que foi um filme assistido pelas crianças em sala chamado “Kiriku e a Feiticeira”.

Os alunos recebem um resumo por escrito do filme. No primeiro momento, a professora solicita que façam a leitura silenciosa. Durante a leitura, que era para ser silenciosa, os alunos conversam entre si e comentam que a lenda é uma história, não é verdade, é como se fosse um sonho, imaginação das pessoas, entre outros. A partir desses comentários, então a professora conversa sobre as histórias imaginárias. Como a história do filme chamou a atenção das crianças, a professora mudou sua proposta da leitura silenciosa para diálogo e começaram a trocar ideias sobre a história assistida. Deixou as crianças falarem sobre algumas histórias, mas isso durou poucos minutos.

Logo, a professora diz que irá fazer leitura individual com os alunos, cada aluno lê uma frase do resumo, pois a professora estava com pressa. Todos ficam atentos, pois precisam acompanhar a leitura para dar sequência quando for a sua vez de ler. Uns acompanham com os olhos, outros com o dedo ou o lápis. Leram o texto inteiro uma vez.

A professora começa a escrever perguntas no quadro sobre o texto e os alunos copiam e vão responder no caderno. Após escrever as questões a professora não lê, diz apenas para os alunos lerem e resolverem, olhando no texto.

Figura 3- Leitura e atividades do texto-resumo “Kiriku e a feiticeira”



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

O recorte da aula descrito é um dos poucos momentos em que a professora Dália propõe atividades de leitura para as crianças durante os dez dias observados. O foco na leitura foi muito discreto, pois quando surge um momento em que podem dialogar, as crianças são

quem impulsionam esta ação. Geralmente esta interação e trocas não parte das estratégias selecionadas pela professora.

Neste dia houve oportunidade para que todas as crianças lessem, pois a professora indicava apenas a leitura de uma frase ou linha do texto, para que rapidamente fizessem a leitura do texto-resumo. Os alunos sabem decodificar os códigos escritos. Um ou dois que ainda soletram ou trocam letras, os demais leem com fluência, mas, em relação a compreender o texto, não foi possível observar, pois não houve reflexão, diálogo e troca de ideias sobre os parágrafos ou a mensagem do texto completo, até porque a professora pouco intervém ou oportuniza essa situação em sala. No entanto, ao possibilitar que as crianças sentem em duplas, as mesmas conseguem interagir com colegas próximos, um completa o que o outro dizia para a professora, havendo entre elas a intervenção para auxiliar na leitura do texto, quando um ou outro colega troca uma sílaba ou palavra.

De acordo com Gontijo (2008), a interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, ela é importante porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitivamente a aprendizagem. Neste sentido, segundo a concepção de Vygotsky (1988) o papel que as crianças desempenham na interação não pode ser ignorado, pois a colaboração entre os colegas pode ser algo benéfico para quem trabalha unido. Isso significa que o professor necessita entender o processo de construção pessoal da criança, bem como conhecer as teorias que fundamentam sua prática e estabelecer um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e a prática pedagógica. Ao realizar essa tarefa, o professor alfabetizador está atento ao ambiente alfabetizador em que ocorre a prática pedagógica, com o objetivo de promover um equilíbrio entre as circunstâncias específicas de cada momento do processo. Maciel e Lúcio (2008, p. 17-18) fazem um interessante comentário a respeito desse equilíbrio ao dizer que:

Daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e sua articulação da prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam nas turmas de alfabetização.

Na perspectiva sócio-histórica, a aprendizagem acontece por meio das relações interpessoais, num processo de interação entre professores e alunos, mediada por objetos de

ensino do cotidiano, como, por exemplo, os textos de circulação social. O professor, geralmente, enfrenta um grande desafio ao lidar com turmas heterogêneas, compostas por uma diversidade de sujeitos, onde há várias crianças com percursos de vida e conhecimentos diferentes, e sua ação de ensinar tem que estar em consonância com essas diversidades e promover uma variedade de situações de aprendizagem para atender a todos.

As atividades propostas para essa turma, normalmente, destacam uma ênfase naquelas que incluem leitura individual feita somente por algumas crianças e cópia de atividades onde a professora pouco explica ou faz reflexões sobre o que e como fazer, e sim deixa os alunos resolverem sozinhos e depois corrige no quadro. Ao não oportunizar explicações reflexivas ou fazer a atividade oralmente no primeiro momento, para depois realizar a escrita, parece que a professora acredita que pelo fato de as crianças estarem no 3º ano já sabem como fazer, que todos, indiferentemente, já se apropriaram dos conceitos trabalhados, o que de fato não é real. Foi isso que ocorreu ao escrever questões no quadro para as crianças resolverem, não explicou, deixou que realizassem como soubessem, alguns resolveram entre si e outros esperam para copiar no momento da correção. Essa estratégia utilizada no desenvolvimento dessa atividade não envolve, simultaneamente, a aprendizagem na perspectiva da alfabetização e letramento.

Considerações finais

Sabemos que muitas propostas tem sido implementadas nas escolas para que as crianças se alfabetizem, e no contexto atual, que sejam alfabetizadas e letradas desde os primeiros anos de escola. Mas, no cotidiano das salas de aulas, muitas práticas apontam para um ensino focado somente na apropriação dos códigos alfabéticos, deixando a aprendizagem contextualizada nos usos das práticas sociais ainda numa posição reducionista ou muitas vezes, quase inexistente.

As reflexões que propomos fazer neste trabalho são sobre as práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas nas turmas do bloco alfabetizador do ensino fundamental. Os dados da pesquisa revelam, entretanto, que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental, em geral, ainda estão alicerçadas na concepção tradicional de ensino e aprendizagem, baseada nos métodos sintéticos e analíticos.

As atividades propostas pouco envolvem diferentes linguagens textuais ou estratégias, as quais as crianças deveriam ter mais acesso, para que as leituras realizadas de forma mecânica e repetitiva pudessem ser feitas de outra maneira, contextualizadas e articuladas com textos que circulam na sociedade e que estão mais próximos das práticas de uso social.

Observamos que tais práticas efetivadas ainda pouco utilizam as interações para promover o diálogo constante, provocar às crianças a buscar pistas para resolução das atividades, que as deixem inquietas perante o problema proposto, debaterem o tema estudado, interpretar os fatos, contextualizar as atividades de leitura e escrita com situações reais da prática social, promovendo alfabetização e letramento concomitantemente, bem como, onde o professor possa atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento.

A ênfase está no domínio do sistema alfabético, na grafia, na codificação e decodificação dos códigos, na compreensão do certo ou do errado, mesmo que, em algumas práticas, sejam utilizadas outras estratégias. Certas situações apontam que as crianças copiam, escrevem ou fazem leituras e não sabem por que e nem para que estão fazendo.

É preciso considerar que é função da escola com as turmas de alfabetização privilegiar a apropriação do código alfabético, o sistema de escrita, a aprendizagem da leitura destes, mas quando pensamos na alfabetização plena ou alfabetizar letrando, significa não ficar somente na codificação e decodificação, necessitamos ir muito além dessas situações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

CASTANHEIRA, M^a Lúcia; MACIEL, Francisca I.; MARTINS, Raquel M. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

GONTIJO, Cláudia. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez. 2008

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 1. ed., 2006. p. 69-83.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a**

linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACIEL, Francisca I., LÚCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M^a Lúcia; MACIEL, Francisca I.; MARTINS, Raquel M. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 13-33.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 4 maio 2012.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2000. (texto/ entrevista concedida ao (Jornal do Brasil em 26/11/2000). Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Organizado por Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. USP, 1988.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Psicologia e Pedagogia).

DESIGN PEDAGÓGICO EM AMBIENTES DIGITAIS: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE PARA O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Márcia Helena Mesquita Ferreira
UEMG– MG/Brasil
marciaferreira.gestão@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Esta pesquisa teve como proposta para seu desenvolvimento a problematização do termo “*Design Pedagógico*” e sua aplicação aos processos formativos. Trata-se de uma pesquisa documental desenvolvida com base na análise do *Design Pedagógico* de mídias digitais desenvolvidas pelo campo acadêmico, tendo como público-alvo crianças em fase de alfabetização. A aplicação do *Design Pedagógico* estruturou-se em três perspectivas de análise: a Mídia enquanto Imagem Digital (baseada nos estudos propostos pela Gramática do *Design Visual* de Kress e Van Leeuwen), a Mídia em suas funcionalidades, e a Mídia em sua Composição Pedagógica. Como objetos de estudo foram selecionadas duas mídias produzidas através de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, que contaram, por sua vez, com financiamento público específico para o seu desenvolvimento. A partir dos dados apresentados pelos referidos instrumentos midiáticos constatamos a preocupação do campo acadêmico quanto ao desenvolvimento de mídias epistemologicamente fundamentadas, ainda que não contem, em sua estruturação, com o a exploração de todos os recursos disponíveis e aplicáveis ao público infantil, em especial crianças que ainda não possuem o domínio do código escrito.

Palavras-Chave: *Design Pedagógico*, Alfabetização e Letramento, Hipertexto, Mídias Digitais, *Software Livre*.

Abstract

The present research had as a proposition for its development the problematizing of the term *pedagogical design* and its applying to the formative processes. It is a documental research based on the analysis of the pedagogical design of the digital media developed by the academic field, setting as the target children in the beginning of literacy. The application the term pedagogical design was structured in three analytical perspectives: media as *digital image* (based on the studies proposed by the Grammar of Visual Design of Kress and Van Leeuwen), the media in its own functionalities, and the media in its pedagogical composition. As study objects we have selected two media developed by researches carried in post-graduation programs, that have counted on fostering by public agencies specify for its development. From the data presented by the referred media devices we have verified the preoccupation of the academic field concerning the development of epistemologically based media, even though they do not have in its structuring the exploration of the resources available and applicable to the child public, in special children that do not have yet the mastering of the written code.

Key-words: Pedagogical Design, Literacy and Initial Reading Instruction, Hypertext, Digital media, Free Software.

INTRODUÇÃO

É preciso ensinar e aprender a ler, interpretar e avaliar, bem diferentes da linguagem dessa tão mais antiga tecnologia que é a escrita, e considerar ainda que essas novas tecnologias de leitura na tela suscitam processos cognitivos também diferentes dos que lançamos mão para a leitura na página. [...] é preciso que nós, professores, aprendamos a dominar esses diferentes gêneros, para que possamos levar os nossos alunos a também dominá-los, porque essa é a comunicação do futuro – ou já é a comunicação do presente?

(MAGDA SOARES, 2001)

As tecnologias digitais¹ afirmam-se cada vez mais no cotidiano das pessoas. Sua incorporação configura-se e consolida-se, dia-a-dia, como condição necessária para se ter acesso à informação e ao conhecimento, além de propiciar *modos de interação* com o mundo. Seus recursos vêm sendo absorvidos gradativamente pelos diferentes grupos sociais, através de um processo denominado *aculturação midiática*. Portanto, torna-se necessário que o campo educacional estabeleça uma discussão crítica sobre as mídias e sobre o campo da comunicação.

A tecnologia digital, como uma dessas mídias, mostra-se importante para integrar o sujeito com a realidade apresentada pela sociedade da informação na qual este se insere, sociedade esta que busca priorizar a questão do tempo e do espaço para a efetivação de suas práticas sociais, e a infância não foge deste novo contexto. Mídias “educativas” circulam no mercado e pela Internet como propostas de inovações para o sistema educacional, sobretudo para o público infantil. Torna-se inevitável, então, alguns questionamentos, tais como: as escolas estão preparadas para trabalhar junto à esfera digital? Os professores encontram-se devidamente capacitados para operar com estas inovações tecnológicas? Qual a importância da ressignificação pedagógica em contextos digitais? E os alunos, eles encontram estímulo/resposta para suas reais necessidades de aprendizagem através deste novo aparato denominado “educativo”? Que instrumentos/recursos são apresentados com reais potencialidades para o desenvolvimento da alfabetização infantil? Quais as oportunidades lançadas para o desenvolvimento do letramento infantil? O campo educacional pode ser visto como “consumidor” ou “produtor” desta tecnologia? Quais os possíveis impactos desta inovação tecnológica – a *ciberlinguagem* – para os processos de ensino/aprendizagem, especificamente no que tange à alfabetização e letramento infantil? Que critérios adotar para

¹ O termo “tecnologias digitais” será usado neste trabalho para se referir às mídias representadas por *softwares, CD-Roms, websites, chats, blogs, webtv*, aplicativos de *Internet*, hipermídias, realidade virtual, ou seja, um conjunto de veículos de linguagens utilizadas para a comunicação humana que, por sua vez, visam o cumprimento de diferentes interesses e propósitos, de acordo com o público que se pretende atingir.

validar esses novos aparatos como instrumentos educativos, com reais potencialidades para o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem?

Visando responder a partes desse amplo leque de perguntas desenvolvemos esta pesquisa com o propósito de discutir, analisar e avaliar, através de uma reflexão crítica e sistematizada, a estruturação e aplicabilidade pedagógica de mídias educativas – especificamente ambientes virtuais de aprendizagem e *softwares* educativos – desenvolvidas para crianças, em território nacional, e disponibilizadas gratuitamente pela internet, com conteúdos específicos para o desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil. Buscamos com este trabalho refletir sobre qual educação se fala quando se incorpora o uso de mídias digitais aos processos formativos, especificamente às práticas de alfabetização e letramento infantil. O presente estudo teve como pretensão motivadora contribuir, ainda que modestamente, para uma reflexão crítica necessária quanto aos critérios e normas a se adotar perante a incorporação destes novos instrumentos pelo campo educacional. E, conforme afirma Haydt (1997), devemos ter em mente que buscar uma reflexão crítica quanto ao valor pedagógico da informática significa, também, refletir sobre as transformações da escola e repensar o futuro da educação.

1. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DA PESQUISA

Na “era” digital - contexto inerente à sociedade em que vivemos - a constituição da infância requer cuidados por parte do educador para que o mesmo não se perca em meio a fetichização midiática, mas sim, que venha a fazer um bom uso destas novas tecnologias junto ao campo educativo, pautando-se pela formação de valores que ressignifiquem o conhecimento. Para isso torna-se necessário que a elaboração e seleção daquilo que vai ser desenvolvido a partir das mídias educativas não se pautem por “modismos”, mas antes, por ações reflexivas e conscientes, dispostas a otimizar essencialmente os processos de ensino/aprendizagem, em busca de um novo saber, visto que, conforme Assman (2005, p. 19):

[...] as tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte (e até instituinte) das nossas formas de ver e organizar o mundo. Aliás, as técnicas criadas pelo homem sempre passaram a ser parte das suas visões de mundo. Isto não é novo. O que há de novo e inédito com as tecnologias da informação e comunicação é a parceria cognitiva que elas estão começando a exercer na relação que o aprendente estabelece com elas. Termos como “usuário” já não expressam bem essa relação cooperativa entre o ser humano e as máquinas inteligentes. O papel delas já não se limita à simples configuração e formatação, ou, se quiserem, ao enquadramento de

conjuntos complexos da informação. Elas participam ativamente do passo da informação para o conhecimento.

A incorporação destes “novos cenários de aprendizagem” pelos sistemas educativos traz um caráter transformador para a produção do conhecimento: altera a estrutura de interesses (as coisas *em que* pensamos); muda o caráter dos símbolos (as coisas *com as quais* pensamos); modifica a natureza da comunidade (*a área* em que se desenvolve o pensamento) (PAPERT, 1997). O conhecimento é então construído a partir de uma significação pessoal do que lhe é apresentado, e este, por sua vez, é “demarcado” pelas apropriações individuais e construções coletivas no *ciberespaço*.

Os processos de apropriações individuais e construções coletivas que aí encontramos, e que, por sua vez, são construídos dialogicamente, vêm de encontro ao discurso de Bakhtin (1988): viabilizam a significação da aprendizagem. Torna-se indispensável, portanto, uma reflexão crítica quanto aos seus desdobramentos junto aos processos de ensino/aprendizagem, sendo aqui especificamente tratados aqueles inerentes ao desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil.

Esta pesquisa propõe um estudo investigativo quanto à estruturação pedagógica dos instrumentos midiáticos ditos “educativos” voltados para o público infantil, a partir de uma reflexão crítica quanto à constituição e aplicabilidade do design pedagógico neste novo contexto. Torna-se necessário esclarecer que o termo *design pedagógico* será usado neste estudo para referir-se ao planejamento e à estruturação das mídias indicadas para análise, e, conseqüentemente, suas potencialidades para o desenvolvimento de “aprendizagens” - habilidades e conhecimentos.

Nosso objetivo foi colocar em foco a análise do design pedagógico de mídias educativas desenvolvidas para crianças, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita, e, a partir da “estruturação” encontrada, suscitar reflexões quanto às suas potencialidades para o desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil. Torna-se necessário também esclarecer que o *corpus* da pesquisa – duas propostas de mídias digitais dirigidas às crianças – foi focalizado como produto, mas não pode se perder de vista as condições de sua produção, circulação e recepção, assim como sua materialidade. O objetivo geral deste estudo voltou-se para a compreensão, análise e avaliação crítica quanto a aplicabilidade do *Design Pedagógico/Instrucional* em ambientes virtuais de aprendizagem e *softwares* educativos desenvolvidos para crianças, e, a partir daí, identificar suas potencialidades para o desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil.

A pesquisa aqui proposta não se deteve na interação do sujeito (criança) com as mídias, nem com os ambientes escolares ou familiares de sua utilização, mas sim nos próprios produtos, que apresentam, diante de sua proposta de estruturação, um notório objetivo educativo. E, é a partir dessa perspectiva que se pode concluir que, futuramente, eles podem ganhar o mercado escolar de forma mais sistemática. O estudo proposto pretendeu levantar subsídios para o entendimento de práticas de alfabetização e letramento infantil possíveis de serem desenvolvidas a partir da incorporação das mídias digitais junto aos processos formativos, como também discutir ações pedagógicas que incentivem e propiciem o uso das tecnologias digitais como ferramenta-auxílio para o campo educacional. O objetivo, com isso, é abrir espaço para reflexões e debates sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem a instrumentalização das tecnologias digitais – especificamente ambientes virtuais de aprendizagem e *softwares* educativos – junto ao fenômeno da alfabetização e letramento infantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Buscamos construir uma proposta de análise a partir de uma fundamentação teórica que permeasse todo o problema exposto – as possibilidades de desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil através de mídias digitais – no objetivo de suscitar reflexões quanto à exposição da infância à cultura digital, como também os desafios para a constituição da leitura e escrita nestes “novos cenários” de ensino/aprendizagem. Para tanto, nos detivemos no desenvolvimento das seguintes temáticas:

- Ciberespaço X Ciberinfância
- As Mídias Educativas
 - Os Softwares Educativos
 - Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem
- Alfabetização e Letramento em Contextos Digitais
- A Reconstituição da Leitura em Contextos Digitais
- Semiótica e Multimodalidade
- *Design* Pedagógico em Ambientes Digitais: a formulação de um conceito
- Categorias de Análise: conceitos fundantes

3. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estudo contemplou, em sua estruturação, a abordagem qualitativa para o seu desenvolvimento, devido às especificidades de sua proposta: procura identificar um nível de realidade que não pode ser quantificado, visto que trata-se da significação das ações e relações humanas mediadas pela tecnologia digital, bem como suas potencialidades para o desenvolvimento da comunicação e produção de mensagens e/ou saberes através da linguagem proposta para análise, e seus consequentes desdobramentos para o campo da alfabetização e letramento infantil, bem como a organização dessas práticas. O estudo proposto configurou-se como uma pesquisa documental desenvolvida com base na análise do *Design Pedagógico* empregado na estruturação das mídias indicadas para pesquisa, procurando suscitar discussões e reflexões quanto às suas perspectivas de análise, como também na problematização de seu conceito. A pesquisa documental, no campo acadêmico, volta-se para a verificação, análise e avaliação de uma realidade específica, dentro de um determinado contexto de produção e utilização, constituindo-se, pois, como dispositivo comunicativo para a construção de uma versão dessa realidade (FLICK, 2009).

3.1 A Trajetória da Pesquisa

Foi realizado, em um primeiro momento, uma pesquisa exploratória em relação a produções midiáticas desenvolvidas para crianças por grupos de pesquisa acadêmica, pertencentes a instituições públicas de ensino superior, tanto da esfera federal como também da esfera estadual. Esse procedimento possibilitou uma melhor orientação da pesquisadora no processo de levantamento e modelização das produções desenvolvidas pelo campo acadêmico, como também permitiu uma maior aproximação da pesquisadora com os grupos de pesquisa encontrados – ainda que esse contato tenha sido feito a distância, por meio do uso de suportes tecnodigitais (quer seja através do uso de e-mails, quer seja através da exploração das Home-pages dos referidos grupos). A partir daí constatou-se a real possibilidade de se trabalhar com produções desenvolvidas, sobretudo, por grupos de pesquisa das regiões sul e sudeste.

O levantamento das mídias educativas foi realizado por meio de pesquisa direcionada através da rede *World Wide Web* – Rede WWW – por meio do uso de recursos/instrumentos operacionais denominados de “máquinas de busca”. A terminologia “máquinas de busca” refere-se a “mecanismos/sistemas de investigação disponibilizados pela

Internet que utilizam, em geral, o uso de “palavras-chave” indicadas pelo usuário/pesquisador para o melhor direcionamento da pesquisa. Estes “sistemas” apresentam, por sua vez, capacidade de coletar, de forma contínua, uma grande base de dados disponíveis na Rede WWW, que, ao serem processados, aumentam a velocidade na recuperação das informações solicitadas. Dentre as “máquinas de busca” mais conhecidas, podemos citar: google (www.google.com.br), google acadêmico (<http://scholar.google.com.br>), yahoo (www.yahoo.com.br), bing (www.bing.com.br). Para o desenvolvimento do presente estudo foram utilizados duas “máquinas de busca” publicamente conhecidas através da Rede WWW: o Google (www.google.com.br), tanto a versão acadêmica como também a de uso comercial; e o Yahoo (www.yahoo.com.br).

Torna-se necessário esclarecer que a opção pelas referidas “máquinas de busca” foi baseada, principalmente, em pesquisas anteriores realizadas pela autora (FERREIRA; FRADE; 2006, 2009 e 2010). Esse processo serviu de base para uma análise panorâmica do material que poderia vir a compor a amostra do presente estudo investigativo. Entretanto, devido ao amplo universo de materiais disponibilizados ao público infantil, tornou-se, então, necessário, para a análise verticalizada, crítica e sistematizada a que se propôs esse estudo, uma delimitação de critérios específicos que possibilitasse a composição da amostra e dos procedimentos a serem adotados para sua análise e avaliação. Para uma melhor delimitação do corpus da pesquisa foram adotados, então, os seguintes critérios:

- Os Grupos de Pesquisa Acadêmica deveriam ter suas atividades desenvolvidas dentro da área de Estudos da Linguagem e/ou Educação e Tecnologias, como também contar com financiamento público para o desenvolvimento de seus projetos;
- As Mídias Educativas selecionadas deveriam estar relacionadas em sua totalidade, ou parcialmente, ao desenvolvimento da leitura e escrita.

A finalidade da investigação proposta voltou-se para a verificação e análise do *Design Pedagógico* empregado em mídias digitais desenvolvidas para crianças, em território nacional, pelo campo acadêmico e, disponibilizadas gratuitamente para uso através da Internet, tendo como objetivo auxiliar junto ao desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil.

O Corpus desta pesquisa foi composto por duas mídias educativas – especificamente um Ambiente Virtual de Aprendizagem (“Planeta ROODA”) e um Software Educativo (“HagáQuê”) – desenvolvidos por grupos de pesquisa acadêmica, NUTED/UFRGS

e NIEED/UNICAMP, respectivamente, tendo como finalidade específica de atendimento crianças que se encontram na fase de alfabetização. O levantamento das mídias educativas foi realizado por meio de pesquisa direcionada na rede WWW através do uso de “máquinas de busca”, como também através de pesquisa direcionada em grupos de pesquisa acadêmico que disponibilizam sua proposta de trabalho pela Internet, por meio de sites específicos. Para chegarmos ao corpus aqui apresentado para análise foi feito um levantamento das produções realizadas por grupos de pesquisa pertencentes a instituições de ensino superior da rede pública – preferencialmente da área de estudos sobre Educação e Linguagem e/ou Educação e Tecnologias – em âmbito federal e estadual, e suas relações com a área foco de nosso estudo: alfabetização e letramento infantil, sendo aqui tratado especificamente as potencialidades para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Os procedimentos indicados para composição do corpus desta pesquisa – mecanismos de busca com critérios de seleção, classificação primária dos objetos de pesquisa indicados para análise, e o direcionamento do possível campo de atuação dos objetos selecionados – deixam claro que se trata de uma amostra estratificada típica (LAVILLE, DIONNE, 1999), onde os objetos de pesquisa são divididos em grupos ou estratos, seguindo determinados caracteres, e a seleção é feita seguindo-se determinados critérios.

4. A APLICABILIDADE DO *DESIGN* PEDAGÓGICO

Apresentamos, a seguir, a aplicação do *Design* Pedagógico – de acordo com o conceito proposto para o desenvolvimento desse estudo – às mídias indicadas para análise, a saber: o *software* HagáQuê, e o Ambiente Virtual de Aprendizagem Planeta ROODA.

4.1 O *Software* HagáQuê

O *software* HagáQuê foi desenvolvido pelo NIEED/UNICAMP, sendo oriundo de um projeto de pesquisa de mestrado realizado por Sílvia Amélia Bim (1999-2001), sob orientação de Heloísa Vieira da Rocha, tendo como principal objetivo auxiliar no desenvolvimento da alfabetização infantil, no sentido de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Seu público alvo constitui-se por crianças em fase de alfabetização, apresentando como conteúdos ferramentas necessárias à editoração de histórias em quadrinhos. Seu uso é gratuito, podendo ser adquirido através do *site* do NIEED/UNICAMP,

que apresenta as instruções necessárias para sua instalação e utilização, com uma seção de “perguntas e respostas” mais frequentes sobre o mesmo. Pode ser distribuído gratuitamente em CDs, *pendrives*, disquetes e outras mídias, desde que conste na forma de distribuição o endereço do *site* e a origem do HagáQuê.

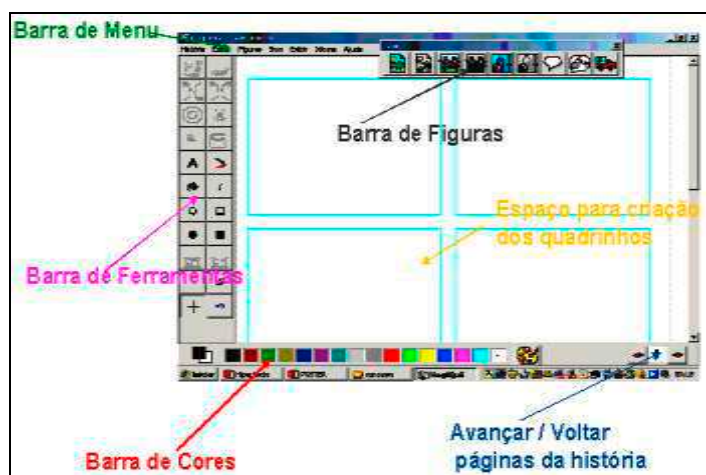


FIGURA 1: HagáQuê.- Interface.

Atualmente, o HagáQuê pode ser utilizado em quatro idiomas, à escolha do usuário: Português Brasileiro, Português Europeu, Espanhol e Inglês Americano. Seu desenvolvimento deu-se, inicialmente, na linguagem JAVA, sendo que sua versão atual foi desenvolvida na linguagem DELPHI. Os requisitos mínimos para sua usabilidade são os seguintes: Plataforma PC, Sistema Operacional Windows 95/98/ME/NT4/2000, Processador 486/75 Mhz, 8 MB de Memória Ram, 16 MB de Memória em disco rígido, Vídeo SVGA Color (16 bits), Placa de Som, Alto Falante, internet, Microfone (opcional), Mouse, Teclado e Unidade de CDROM.

O HagáQuê teve origem numa pesquisa realizada em um programa de pós-graduação de uma instituição pública – a UNICAMP – na perspectiva de *software* livre: liberdade de acesso, uso e distribuição. O *software* surgiu a partir da proposta de construção de um *programa* que possibilitasse a comunicação, interação e acessibilidade de seu público alvo – crianças em fase de alfabetização – através de uma interface adaptada às suas limitações e necessidades (BIM, 2001). Sua estruturação tem como foco o objetivo de auxiliar no processo de alfabetização infantil através de atividades de produção textual – especificamente através do gênero “quadrinhos”.



FIGURA 2: HagáQuê - Produção.

O gênero textual dos *quadrinhos* é composto, predominantemente, por “signos” visuais – sobretudo personagens e objetos – que dão base para a técnica de narrativa aí explorada: a relação imagem-texto. Tais signos, por sua vez, configuram-se como elementos motivadores para se trabalhar o desenvolvimento da leitura e produção escrita, sob uma perspectiva lúdica, junto ao público infantil. A ludicidade, a criatividade, bem como a capacidade de exploração de “interpretações subjetivas” a partir desse gênero podem promover uma maior e melhor aproximação com as funções sociais da linguagem, sobretudo o desenvolvimento de aspectos linguísticos e imagéticos. E, é essa conjugação de mais de um recurso semiótico que amplia as possibilidades de aprendizagens através da escrita. Caberá à escola, portanto, trabalhar para que esse processo tenha um direcionamento epistemológico.

4.2 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM “PLANETA ROODA”

O Planeta ROODA constitui-se em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – desenvolvido para aplicação junto a alunos pertencentes ao segmento da Educação Infantil e também alunos pertencentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a promoção do trabalho coletivo através da internet, por meio de trocas/interações entre alunos e professores. Sua interface foi desenvolvida a partir da temática “espaço sideral”, tendo como público alvo crianças pertencentes à faixa etária compreendida entre 4 e 10 anos de idade. O Planeta ROODA, segundo dados editoriais, apresenta em sua estruturação ferramentas que contemplam a potencialização da aprendizagem através da realização de atividades síncronas e assíncronas, principalmente através de atividades em grupos e intergrupos – o que proporciona, por sua vez, o compartilhamento de arquivos e produções

realizadas por seus usuários. A figura abaixo se refere à tela inicial de acesso – ao referido AVA – encontrada pelo usuário:



FIGURA 3: Tela Inicial – Acesso.

Para ter acesso ao AVA Planeta ROODA, torna-se necessário que a criança esteja cadastrada ao sistema e registre sua entrada por meio de um nome específico de usuário associado a uma senha. Para tanto, o mesmo deverá ser cadastrado a um grupo de trabalho – turma de alunos específicos – através de um Professor, que tenha, por sua vez, a proposta de desenvolvimento de conteúdos formativos – escolares – através do referido ambiente.



O Planeta ROODA foi desenvolvido a partir de um projeto de Mestrado do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada a Educação – NUTED – da UFRGS, que contou o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. O referido projeto foi desenvolvido pela pesquisadora Daisy Schneider, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Alejandra Behar. O referido AVA encontra-se disponível para download através do site do NUTED – <<http://www.nuted.edu.ufrgs.br/planetarooda>>. Sua instalação deve ser feita por uma pessoa que tenha conhecimentos básicos na área de programação de sistemas computacionais, especificamente conhecimentos prévios em Redes TCP/IP, como também acesso total ao servidor onde o Planeta ROODA será instalado.


O Planeta ROODA foi desenvolvido com base na teoria epistemológica e interacionista de Jean Piaget, que entende a criança como um sujeito ativo, com capacidade de construir conhecimentos a partir de sua interação com o meio – quer seja através de pessoas, objetos e/ou acontecimentos (SCHNEIDER, 2007). Sua estruturação contempla, pois, o


sujeito/usuário como um ser ativo que aprende através das interações com os objetos de conhecimento, por meio de um processo dialético entre os sujeitos e sujeitos-objetos (PIAGET, INHELDER, 1980; PIAGET, 1990). Nesse processo interativo, nos deparamos com situações de desequilíbrios e possíveis reorganizações de estruturas que possibilitam a construção do conhecimento. O Planeta ROODA foi desenvolvido com base na filosofia de *software* livre e caracteriza-se por ser centrado no usuário com a “disponibilização de suas funcionalidades”, segundo o que a equipe de produção justifica e anuncia. Embora o professor seja o gestor das funcionalidades apresentadas para cada turma, observa-se que num conjunto limitado de opções, o usuário pode personalizar a interface gráfica, modificando o fundo, escolhendo figuras que vão compor a tela, escolhendo cores. Ele pode também navegar, com certos limites, dentro do ambiente dado. A isso chamamos “disponibilização de suas funcionalidades”.

4.3 Categorias de Análise das Mídias Digitais: conceitos fundantes

A presente pesquisa teve por objetivo construir um embasamento teórico quanto à junção das instâncias inerentes aos campos da educação, comunicação e tecnologias, e à edição de suas possibilidades de aplicação aos processos inerentes ao desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil. Para tanto, foram elaboradas categorias de análise que permitissem um estudo qualitativo referente ao *Design Pedagógico* adotado por mídias digitais desenvolvidas pelo campo acadêmico, tendo como público-alvo específico crianças em fase de alfabetização. As perspectivas de análise, avaliação e problematização do *Design Pedagógico* das mídias selecionadas para este estudo abordaram diferentes aspectos para validação da qualidade e aplicabilidade desses instrumentos, divididos em quatro grandes categorias, a saber:

-  **Categorias Estruturais** – abrangem os critérios relativos à identificação da mídia digital enquanto suporte pedagógico, tais como: documentação, integridade, modularidade, e integração.
-  **Categorias Conceituais** — são os critérios relativos à coerência entre a teoria pedagógica proposta e a prática pedagógica de fato viabilizada, tais como fundamentação pedagógica e conteúdo da mídia.

 **Categorias Operacionais** – incluem os critérios relativos à facilitação da aprendizagem, assim como às possibilidades de interação proporcionadas, tais como recursos de navegabilidade e recursos de interatividade.

 **Categorias Multimodais** – tais categorias abrangem os critérios relativos à identificação das linguagens e dos recursos semióticos utilizados para a formação proposta, tais como recursos de hipertexto, recursos de imagem e animação, recursos de som e efeito sonoro.

As categorias propostas para a análise das mídias indicadas para o presente estudo foram desdobradas em itens² que permitissem verificar a sua aplicabilidade no processo de alfabetização e letramento infantil, especificamente no que tange à promoção de capacidades e conhecimentos que envolvam o desenvolvimento da leitura e escrita. Torna-se necessário esclarecer que esta pesquisa, ao referir-se ao estudo do desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil em contexto digital, tem como foco a verificação das habilidades e competências propiciadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como a sua compreensão e efetivo uso social, nesse novo espaço sociocultural: o *ciberespaço*. Como base para o desenvolvimento da discussão aqui proposta, foram adotados os conceitos desenvolvidos por Soares (2003) quanto ao fenômeno da alfabetização – apropriação da tecnologia do sistema de escrita (codificar e decodificar, ler e escrever), como também para o fenômeno do letramento – compreensão e efetivo uso social do sistema de escrita (SOARES, 2003).

CONSIDERAÇÕES DA ANÁLISE

As Tecnologias Digitais destacam-se no atual contexto sócio-informacional como instrumentos facilitadores para a viabilização da comunicação e interação humana em novo cenário organizacional: o “espaço virtual”. Esse cenário, por sua vez, compõe-se se por um conjunto de mídias informacionais e comunicacionais que circulam e se afirmam perante a sociedade como instrumentos de acesso à informação e ao conhecimento. Como consequência disso, seus recursos vêm sendo absorvidos gradativamente pelos diferentes grupos sociais, por meio de um processo denominado de “aculturação midiática”, que atinge também o campo

² Tais itens serão tratados especificamente no capítulo destinado a análise das mídias indicadas nesse estudo, como também se encontram disponibilizados, através de quadros específicos, no item ANEXOS.

educacional. Esse processo implica na constituição de um novo paradigma educativo: o *paradigma da educação midiática*.

O Paradigma da Educação Midiática implica na constituição de um modelo educacional que incorpore a utilização de recursos midiáticos, e que possibilitem a promoção e ressignificação da aprendizagem, tais como: *webrádio*, jogos, jornal eletrônico, internet, *softwares* educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outras possibilidades oferecidas. Esses recursos, por sua vez, têm como base o uso da tecnologia digital. A Tecnologia Digital faz uso de instrumentos eletrônicos – tais como recursos de dados, voz, animações digitais, textos eletrônicos, hipertexto, dentre outros – como forma de representação construtiva e significativa da linguagem e comunicação humana. Essa relação – Homem X Máquina (Inteligente), Linguagem X Tecnologia (Digital) – implica em uma revisão emergente dos processos de ensino e aprendizagem, bem como uma gestão consciente da Pedagogia e do “conhecimento em rede”, visto que a parceria ali constituída implica em um desenvolvimento cognitivo e também comportamental. Como se vê, as Tecnologias Digitais têm aí uma participação ativa no processo de construção do conhecimento em rede, visto a relação cooperativa aí estabelecida – Homem X Máquina Inteligente – para a (re)criação da realidade em uma perspectiva onde a imagem se torna o próprio objeto de conhecimento, e não apenas uma mera forma de representação deste.

Isso implica, por sua vez, na utilização de técnicas e esquemas imaginários – novas formas de pensar, estar, agir e interagir com o mundo – bem como no ensino e aprendizagem de competências básicas para a “sobrevivência” no cenário virtual (COOL; ILLERA; 2010). Dentre tais competências, podemos destacar duas condições básicas: a Alfabetização Digital e o Letramento Digital. Tais competências prescindem do planejamento de estratégias de ensino, como também de recursos de comunicação e interação, que propiciem a efetivação de aprendizagens significativas no cenário virtual.

A incorporação das Tecnologias Digitais pelo campo educacional implica em um processo que prevê a substituição da palavra escrita/imagem utilizada em suportes convencionais (livros e cartilhas impressos, giz, caneta, lápis, caderno, agenda, quadro-negro...) pela imagem/escrita utilizada no cenário virtual (áudio, vídeo, textos eletrônicos, hipertexto, realidade virtual, dentre outros). Tais transformações que, por sua vez, são de ordem cultural e social, requerem novas competências para a constituição do conhecimento em rede, onde a incorporação da digitalização da escrita e virtualização do saber prescindem de sujeitos que sejam leitores de hipertexto (alfabetização digital), como também autores do

referido gênero (letramento digital), visto que esse – o hipertexto – configura-se como o principal elemento de orientação e navegação disponibilizado pelo *ciberespaço*.

Assim como distinguimos Alfabetização (domínio do código linguístico/ escrita) de Letramento (efetivo uso social da escrita) (SOARES, 2003), devemos fazer o mesmo em relação a esses termos no cenário virtual. A Alfabetização Digital compreende o domínio de competências básicas necessárias à apropriação do código linguístico inerente a esse contexto, tais como: uso do mouse, uso do teclado, uso de recursos de áudio e vídeo, uso da internet, de sistemas operacionais e seus aplicativos. O Letramento Digital, por sua vez, compreende o domínio e efetivo uso social do código linguístico inerente a esse contexto de aplicação – o cenário virtual – que estrutura-se, basicamente, na forma de hipertextos – quer seja para orientação, quer seja para navegação, quer seja para exploração do mesmo.

Como hoje trabalhamos também no cenário virtual com uma variedade de hipertextos quanto ao gênero – sendo esses constituídos em diferentes formatos, interesses e propósitos, de acordo com o público e contexto que se pretende atingir – podemos afirmar, então, a necessidade da constituição de competências que propiciem também a efetivação de letramentos hipertextuais. Como se vê, a alfabetização e letramento digital englobam também dimensões/instâncias que se diferenciam quanto ao propósito de aplicação, mas que, ao mesmo tempo, se complementam quanto à sua utilização: torna-se necessário, portanto, investir na formação de crianças críticas quanto à estruturação e uso de mídias digitais, para que as mesmas tenham condições de tornar o contexto de aprendizagem disponibilizado pelos referidos suportes em um espaço de produção de conhecimento onde a comunicação se efetive, verdadeiramente, por “forma” e “conteúdo”. Tais transformações, por sua vez, implicam em novas formas de organização e planejamento educacional – didática, avaliação, ferramentas, estratégias de ensino-aprendizagem – visto que o próprio cenário educacional expande-se para além do espaço físico propiciado pela Instituição Escolar. Essa expansão física da sala de aula requer uma visão e revisão consciente dos processos formativos para esse ambiente específico – o cenário virtual:

Portanto, torna-se premente que a incorporação das tecnologias digitais ao campo educativo não se limite à instrumentalização dos recursos/ferramentas aí disponibilizados, mas sim, devem ser incorporadas de forma integrada à constituição dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a ampliar o leque de contextos e práticas educativas. E isso implica, por sua vez, no enfrentamento do maior desafio imposto ao campo educacional pela sociedade da informação: definir estratégias de ensino e aprendizagem no contexto de uma cultura

digital. Ou seja, repensar o conjunto do currículo escolar à partir do referencial propiciado pelas práticas socioculturais inerentes à sociedade da informação, como também pelas demandas de formação apresentadas neste novo contexto.

E, é sob essa nova perspectiva de trabalho colocada para o campo educacional que propomos, nesse estudo, a identificação do *Design Pedagógico* como um procedimento básico e orientador para a seleção dos instrumentos que são apresentados/introduzidos como suportes para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem no cenário virtual.

Trabalhamos nesse estudo com o termo *Design Pedagógico* como o instrumento orientador para o planejamento e estruturação de propostas educativas, sendo aqui especificamente tratado o campo das “mídias digitais”. Propomos a verificação, análise e reflexão sobre o *Design Pedagógico* de mídias digitais desenvolvidas por grupos de pesquisa acadêmica, especificamente para crianças em fase de alfabetização, com o intuito de verificar, analisar e refletir sobre o posicionamento adotado pelo campo acadêmico frente à estruturação de instrumentos que se incutem cada vez mais no universo escolar.

Apresentamos nas figuras seguintes, por meio de um Mapa Conceitual, uma sistematização do *Design Pedagógico* das mídias indicadas nesse estudo. Destacamos, primeiramente, a origem do processo de produção das mesmas: foram desenvolvidas por grupos de pesquisa acadêmico, em programa de pós-graduação específico, sob a perspectiva de *software* livre. E, é essa característica primordial – acesso, uso e distribuição livres – que distingue a proposta de estruturação das mesmas frente a mídias de origem comercial, que visam, sobretudo, a venda.

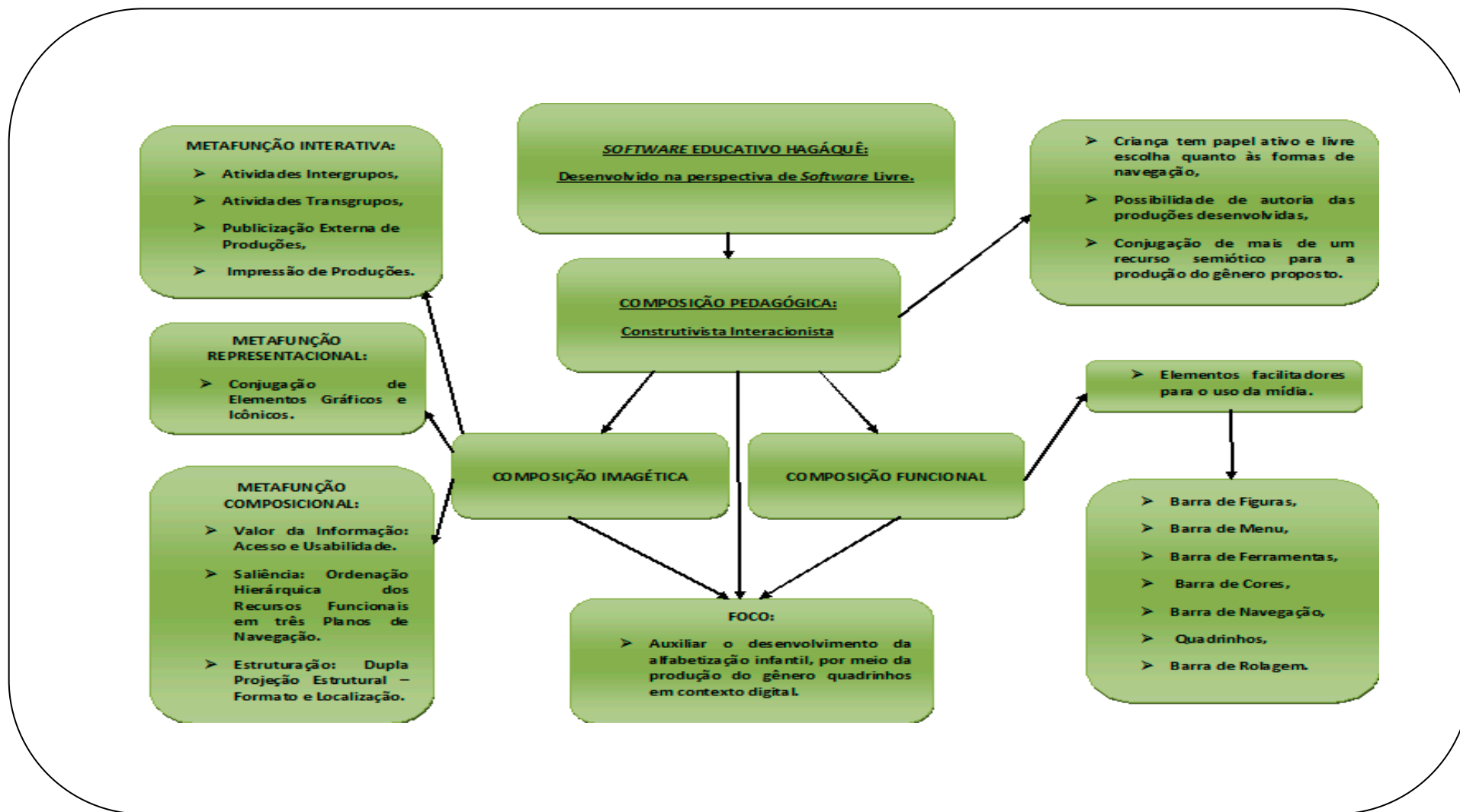


FIGURA 4: Mapa Conceitual HagáQuê

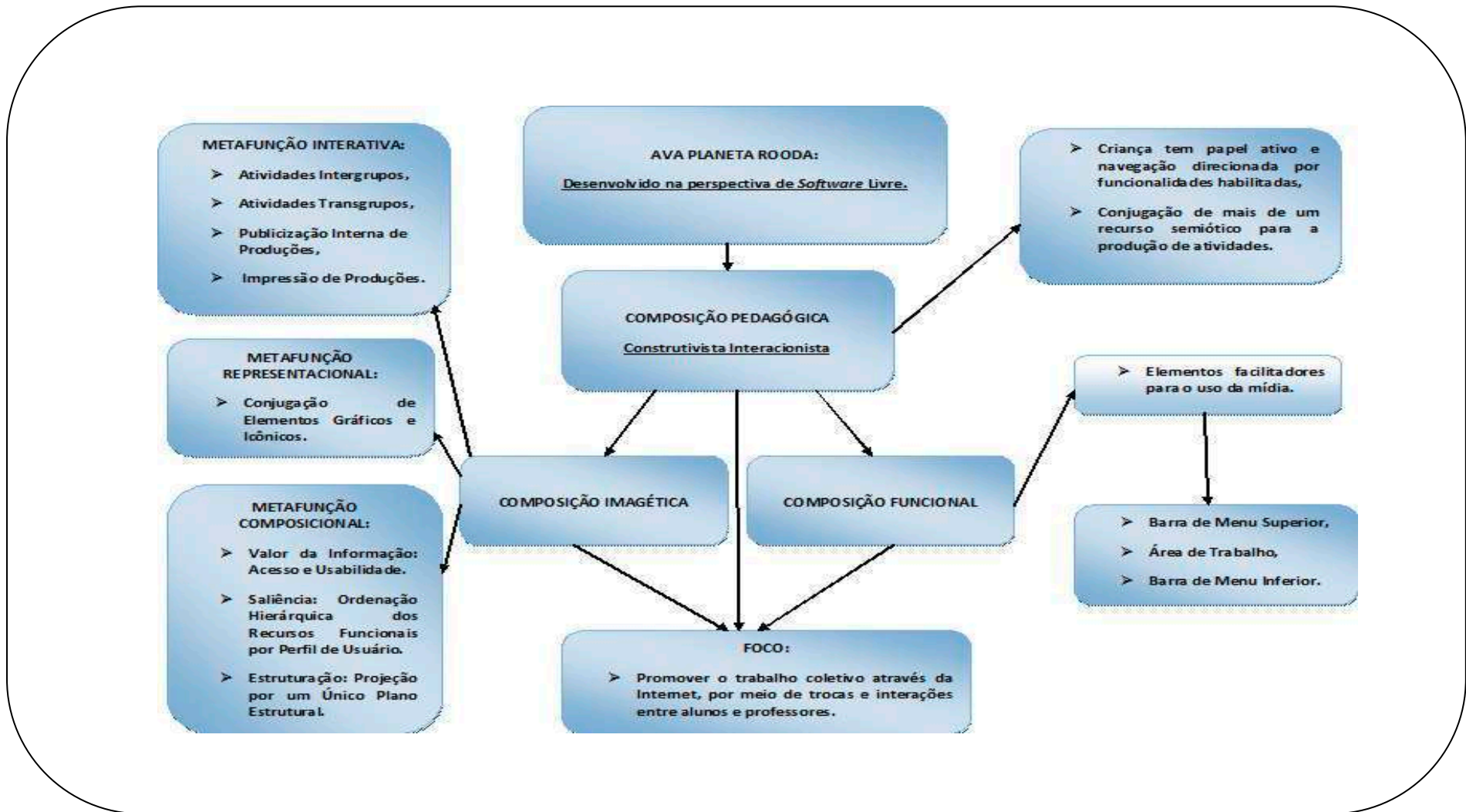


FIGURA 5: Mapa Conceitual Planeta ROODA

Entendendo a importância da consolidação da alfabetização e do letramento para a compreensão e apropriação da cultura escrita (SOARES, 2003), e que esse processo se desenvolve a partir das interações que o indivíduo estabelece com o seu mundo – e com as instâncias de letramento aí presentes - podemos dizer que as mídias analisadas neste estudo cumprem um importante aspecto a ser considerado na instrumentalização pedagógica de recursos tecno-digitais: propiciam ao público infantil oportunidades de interação com diversificadas formas de estruturação, registro e função da linguagem em contexto digital. Constatamos também a preocupação em se desenvolver uma mídia embasada sob a perspectiva de uma teoria pedagógica consistente, que viabilize o desenvolvimento dos processos formativos por meio da promoção de aprendizagens significativas para os sujeitos: por isso a adoção da proposta construtivista-interacionista. Verificamos, nesse processo, uma preocupação em facilitar para o usuário o processo de navegação e exploração dos recursos funcionais disponibilizados pelas referidas mídias: daí a conjugação de elementos gráficos e icônicos para a representação dos mesmos. Entretanto, encontramos também pontos falhos na estruturação das referidas mídias: falta de ajuda sob a forma oral para crianças que ainda encontram-se na fase inicial de alfabetização. Por terem sido desenvolvidas, primeiramente, para atendimento desse público específico – crianças pertencentes à faixa etária compreendida entre 4 a 10 anos de idade – a exploração de recursos de áudio – ainda que na forma de tutoriais – facilitaria sobremaneira o acesso, navegação e exploração dos recursos disponibilizados pelas referidas mídias.

Apesar de apresentarem-se como suportes/instrumentos auxiliares para o desenvolvimento da alfabetização e letramento infantil, as mídias educativas analisadas neste estudo configuram-se como instrumentos que privilegiam usuários que dominam o código linguístico – leitura e escrita – para sua utilização. Parece-nos, portanto, que não há uma preocupação em contemplar aspectos da alfabetização, seja no sentido linguístico, seja no sentido digital, ou seja, parece não haver, nos ambientes ou programas analisados, conteúdos ou ações próprios desse momento inicial da escrita. Fica apenas subentendida a existência de uma competência. De outra forma, mesmo sem contar com uma competência de registro ou leitura autônoma, recursos multimodais que poderiam fornecer uma maior diversidade de linguagens ainda é pouco explorado. Em pesquisas posteriores, é importante continuar a investigar se existem mídias digitais específicas para a fase inicial de alfabetização nos circuitos acadêmicos e comerciais.

Conforme já foi salientado, constatamos também a não exploração de recursos de animação digital, item esse que possibilitaria inserir uma carga de dinamicidade aliada à ludicidade em plataformas digitais com propostas interativas. Talvez a preocupação em diferenciar a proposta apresentada pela linha de origem das referidas mídias – linha acadêmica – justifique a não exploração desse recurso tão explorado pelo campo comercial. Entretanto, acreditamos ser possível fazer uso de tais recursos também em propostas que privilegiem a promoção de aprendizagens significativas, sobretudo as ligadas ao desenvolvimento da alfabetização e letramento, sem deixar que as mesmas se percam em meio a “fetichização midiática”. Quanto mais atrativa, lúdica e interativa se apresentar a estruturação de mídias desenvolvidas para o público infantil, maiores as chances de aceitação do produto pelos mesmos: daí a importância em se conjugar diferentes recursos semióticos, como também explorar recursos que propiciem interações significativas para os usuários, de modo que os mesmos venham a ter interesse em expandir o uso de tais instrumentos também para além do ambiente escolar.

A aplicação dos recursos tecnodigitais junto aos processos educativos depende, fundamentalmente, de uma mediação pedagógica ética, crítica e eficiente face à utilização desses recursos. Essa ação, por sua vez, prescinde de um domínio dos aspectos inerentes à área da informática (instrumentalização dos recursos) como também um aprofundamento epistemológico quanto aos processos inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Dessa forma, torna-se viável a constituição de uma proposta formativa que atenda as demandas apresentadas pela sociedade da informação, como também atenda aos propósitos do campo educacional: a aplicação epistemológica dos recursos tecnodigitais junto aos processos de desenvolvimento das potencialidades e cognição dos educandos.

E, nessa perspectiva, apresentam-se os desafios propostos pela WEB 2.0, que possibilita um usuário que seja leitor e autor de conteúdo, de forma interativa, em ambientes digitais, aliado às propostas de “interface natural”, que prevêm, por sua vez, a interação Homem X Máquina sem a mediação de periféricos, tais como mouse e teclado. Mas, será que essas novas possibilidades propostas para a constituição de aparatos midiáticos irão se configurar como instrumentos facilitadores para a compreensão e apropriação do código de escrita pelas crianças? E o professor, conseguirá inculcar em suas práticas formativas, que se pautam, fundamentalmente pela mediação e pelo direcionamento, o uso de instrumentos que privilegiem a autonomia e dinamicidade, ao mesmo tempo em que descartam a mediação periférica em sua estruturação? Quais as possíveis consequências, de ordem cognitiva e

comportamental, para a formação de leitores a partir de tais instrumentos? Tais questionamentos se apresentam como propostas para o prosseguimento de estudos quanto ao planejamento, estruturação e aplicação do *Design Pedagógico* em mídias desenvolvidas para crianças em fase de alfabetização: sujeitos que precisam se apropriar do código de escrita, como também promover o seu uso, em uma sociedade que privilegia, cada vez mais, o uso da escrita digitalizada para a efetivação de suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo (org). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEHAR, P.; WAQUIL, M.; LEITE, S.; BERNARDI, M.; COLOMBO, M. C.; SCHNEIDER, D.; SOUZA, L.; SOUZA, A. P. Em busca de uma metodologia de pesquisa para ambientes virtuais de aprendizagem. *Cadernos de Educação*, Ano 13, n.23, jul./dez. 2004.

BEHAR, P; LEITE, S.M.; SANTOS, L.A.P. dos. A institucionalização do ROODA na UFGRS: em busca de novos espaços pedagógicos. *XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2005, Juiz de Fora - MG. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005.

BEHAR, P.; SCHNEIDER, D.; AMARAL, C.B. Planeta ROODA: um ambiente virtual de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental. In: BEHAR, P. (org). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BIM, Sílvia Amélia. *HagáQuê - Editor de História em Quadrinhos*. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, Campinas, 2001.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COOL, César; ILLERA, José Rodrigues. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COOL, César; MONEREO, Carles (orgs). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita. *Análise de CDROM's e Websites com conteúdos educativos destinados a crianças*. Faculdade de Educação da UFMG – Monografia. 2006. Orientação: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Tecnologias Digitais = Tecnologias Educacionais??? Pressupostos para uma avaliação. *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Artigo. 2009.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FILATRO, Andréa. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias da Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. As aproximações entre comunicação e educação. In: *Revista Presença Pedagógica*. v.7, nº 41. Set/out. 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

KRESS, G; VAN LEEUWE, T. *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PAPERT, Seymour; MEANS, Bárbara. A tecnologia na educação. In: *Revista Eletrônica da USIA*. v. 2, n. 4, dez. 1997. Entrev: Steven Koenig. Disponível em: <<http://www.usinfo.state.gov/journals/itsv/1297/ijsp/meanpape.htm>>. Acesso em: 20 out. 2009.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense: 1973.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 6ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

PIMENTA, Sonia M. O; SANTANA, Carolina D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (org). *Linguagem, texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 2. Rio de Janeiro: LUCERNA; Belo Horizonte: FALE/UFMG; 2007.

SCHENEIDER, Daisy. *Planeta ROODA: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. 138p. (Dissertação de Mestrado) - UFRGS, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E HIPÓTESES ORTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá/Rio de Janeiro
lisboamarcia@hotmail.com

Valéria Campos Muniz
Universidade Estácio de Sá/Rio de Janeiro
valcammuniz@gmail.com

Eixo temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Este trabalho analisa dados de aquisição da ortografia, tendo como ponto de partida o estudo de seis textos produzidos por alunos regularmente matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Niterói. Faz referências às teorias de aquisição da escrita com base em Castello, Teberosky, Mortatti, Ferreiro, e discute a complexidade dos sistemas ortográficos proposta por Seymour, tendo em vista a discussão de pressupostos metodológicos.

Palavras-chave: ortografia, ensino-aprendizagem, alfabetização

Abstract

This paper analyzes data related to acquisition of spelling, taking as a starting point the study of six texts produced by students enrolled in the fourth year of elementary school in a public school in the city of Niterói. It makes reference to theories of writing acquisition based on Castello, Teberosky, Mortatti, Blacksmith, and discusses the complexity of writing systems proposed by Seymour, in order to discuss methodological assumptions.

Key-words: spelling; literacy; language teaching.

Ortografia e variação linguística

Este trabalho, centrado na área do aprendizado da escrita, analisa a forma como alunos do quarto ano do ensino fundamental supõem a relação entre letras e sons. Como objetivos específicos, examina, durante o processo de aquisição da ortografia, as marcas de autoria, o conhecimento das estruturas sociais e das práticas sociais da escrita, e a relação entre proposta e produto. Tomando por base as teses acadêmicas sobre aquisição inicial do sistema ortográfico para propor uma breve reflexão acerca da transposição didática dessas concepções para a construção de uma proposta metodológica para o ensino de ortografia.

Verifica-se, nas últimas décadas, que tem sido bastante discutida a importância de uma educação linguística que forme usuários competentes da língua portuguesa, capazes de serem “políglotas em sua própria língua”. Essa perspectiva, advinda dos estudos acadêmicos, marca os Parâmetros Curriculares Nacionais e, progressivamente, faz-se presente nos materiais didáticos e nas salas de aulas.

O respeito à diversidade e o conhecimento dos modos como a língua varia no tempo, no espaço, nos agrupamentos sociais e nas situações de interlocução se tornaram objeto de ensino privilegiado nesse contexto. O discurso pedagógico, por consequência, afirma a sala de aulas de Língua Portuguesa como um laboratório: um lugar para falar, ouvir, ler e escrever textos adequados a diferentes situações sociais de uso da língua.

A esse respeito, destacamos a análise de Liliana Tolchisky (2006, p. 17) acerca da importância da língua escrita na educação linguística, particularmente no que se refere ao domínio do sistema da escrita:

La variación lingüística es universal se da tanto en comunidades letradas como en comunidades ágrafas y comunidades con usos muy restringidos de la escritura cuentan con una diversidad de géneros poéticos y narrativos (Derive, 1994), adolescentes prácticamente analfabetos son capaces de variar su discurso cuando las circunstancias así lo exigen; reconocen registros literarios y pueden reproducirlo (Blanche-Benveniste, 1982). Pero el dominio de la escritura torna la variabilidad más accesible y por lo tanto más controlable (Bialystock, 1986). No instala la variación pero la amplía, facilita la posibilidad de controlar nuestro propio repertorio lingüístico para adaptarlo a diferentes circunstancias. Aun considerando la dificultad de generalizar ciertos fenómenos que se dan en el ámbito social al ámbito del desarrollo individual, vale la pena tener en cuenta que los géneros discursivos de una determinada comunidad que no dispone de escritura suelen diversificarse por efecto de la introducción de la escritura (grifo nosso).

Na escola pública, que recebe muitos alunos falantes das variedades de menor prestígio social, faz-se necessário desenvolver estratégias para, de um lado, garantir a expressão desses indivíduos em suas modalidades linguísticas maternas (orais) e, de outro, possibilitar-lhes o domínio das formas da língua valorizadas socialmente (orais e escritas). O ensino da escrita nesse contexto deve considerar o fato de que o domínio do sistema ortográfico é particularmente complexo para os falantes das variedades do português não-padrão, uma vez que seus conhecimentos fonológicos tendem a gerar formas escritas que divergem da escrita convencional.

Sabe-se que, no processo de aquisição inicial da lectoescrita, a escrita fonológica é uma etapa importante, que deve, no entanto, ser superada. Isso foi esclarecido pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que revelaram a importância do entendimento da relação entre grafemas e fonemas como base para a compreensão do sistema alfabético e o domínio efetivo da escrita. Estudos recentes também indicam que a consciência fonológica está diretamente relacionada à aprendizagem da leitura, não necessariamente como um pré-requisito, mas como uma capacidade metalinguística que permite ao aprendiz refletir sobre as relações entre grafemas e fonemas, a fim de gradativamente internalizar regularidades ortográficas e também irregularidades, sobretudo aquelas presentes em vocábulos de uso mais constante. Para isso, é fundamental que a criança perceba que nem todas as palavras seguem regras definidas, sendo necessário um trabalho que conjugue oralidade e escrita e permita reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as formas de representar as palavras.

Cagliari (1999) destaca dois tipos de escrita que ocorrem na passagem da hipótese de que a escrita transcreve a fala até a percepção da convenção ortográfica: fonográfico-fonética e alfabético-ortográfica. Quando a criança já se encontra no segundo tipo, os conflitos são menores, pois, tendo consciência do convencionalismo das regras, não se atém tanto à pronúncia e busca a forma correta da grafia da palavra. Ou seja, a passagem da escrita fonográfico-fonética para a escrita alfabético-ortográfica indica o início da conscientização de que a escrita representa a língua e não a fala.

Dessa forma, para se tornar ortográfica a criança precisará abandonar a hipótese de que a língua escrita representa especularmente a fala e compreender que a ortografia padroniza e neutraliza a diversidade dos modos de falar português. Isso não significa, no entanto, uniformidade na leitura.

Como exemplo da diversidade da fala, podemos observar no quadro abaixo as diferentes formas de pronunciar a palavra *escrever* nas variantes da língua faladas em Portugal:

ortografia	fala	
<escrever>	a. [iʃkrɨ'ver] ¹	com a realização de todos os sons que também se encontram representados na ortografia
	b. [ʃkrɨ'ver]	com a não realização do som [i] inicial, que corresponderia à letra <e>, presente na forma escrita
	c. [ʃkr'ver]	com a não realização dos sons [i] inicial e medial, que continuam presentes na forma escrita
	d. [ʃkrɨ'veri]	com inserção do som [i], no final da palavra após a consoante [r]

(BARBEIRO, s/data, p.1)

Considerando a ocorrência de situações como essa em diferentes línguas europeias, o pesquisador Philip H.K. Seymour (s/data) demonstrou que o aprendizado da ortografia é mais lento ou mais rápido, dependendo da complexidade das estruturas silábicas e da profundidade da ortografia de cada sistema linguístico. Para ele, os sistemas ortográficos ‘profundos’ (*deep*) apresentam relações complexas entre grafemas e fonemas, bem como estruturas silábicas compostas por séries de encontros consonantais. Já os sistemas ortográficos ‘rasos’ (*shallow*) tendem a apresentar sílabas simples, com estruturas canônicas do tipo consoante + vogal. A escala comparativa de complexidade ortográfica construída Seymour a partir dos erros apresentados pelos aprendizes revela que o finlandês está no nível de menor complexidade, pois apresenta ortografia ‘rasa’ e estruturas silábicas simples, enquanto o inglês está no nível de maior complexidade, com ortografia ‘profunda’ e estruturas silábicas complexas. O sistema do português europeu apresenta alto grau de profundidade ortográfica, sendo superado nesse quesito apenas pelo francês, mas apresenta estruturas silábicas simples.

Embora essa pesquisa tome por base a variante portuguesa, acreditamos que suas conclusões sobre o desempenho dos aprendizes podem ser úteis para os professores brasileiros. Entre as línguas com estrutura silábica simples — finlandês, grego, italiano, espanhol, português e francês —, os iniciantes apresentaram mais erros na decodificação de ‘não-palavras’ simples (seqüências de sílabas simples, sem significação nessas línguas). Em ambos os casos, a ortografia é ‘profunda’. A fluência na leitura também é afetada por essas dimensões, o que aumenta o tempo necessário para o aprendiz tornar-se fluente. Segundo Seymour, os leitores iniciantes nas línguas portuguesa, francesa e dinamarquesa antes do fim do primeiro ano escolar leem corretamente cerca de 75% das palavras familiares a eles

apresentadas, em contraste com o índice de 95% observado entre iniciantes na lectoescritura das demais línguas estudadas. Já os leitores iniciantes em inglês leem de maneira correta somente 34 % dos vocábulos nessa mesma fase, o que pode ser tomado como indicador da profundidade desse sistema ortográfico.

Ainda não está claro como a profundidade ortográfica relaciona-se com leitura e a soletração correta na escrita. No entanto, pode-se afirmar que em sistemas vocálicos simples, como o português, as crianças tendem a errar mais no uso de consoantes do que no das vogais. Em nossa língua, a correspondência entre o nome das vogais e seu som é um fator de facilitação (BABAYIGIT, 2009, p.138). Mesmo assim, são frequentes as trocas entre vogais em virtude de enganos provenientes da pronúncia e esse não é um problema só para as crianças. Muitos adultos confundem, por exemplo, o /i/ com o /e/: /minino/, /previlégio/; o /o/ com o /u/: /boeiro/, /apurrinhar/. Apesar da escrita não se constituir num espelho da fala, não há dúvida da imbricação entre elas. Há também a preocupação com a supercorreção que influencia nos erros ortográficos. É tarefa do professor, portanto, trabalhar a escrita ortográfica e dirimir as dúvidas que forem surgindo no decorrer do aprendizado.

Na fase inicial de aquisição do código escrito, quando ainda não há leituras anteriores que guiem a escrita, é inevitável uma aproximação com a pronúncia, acarretando erros como: /muinto/; /boua/; /beim/. Esses erros, todavia, são mais simples de serem ultrapassados do que aqueles em que mais de uma letra representa o mesmo som (s,ss,ç,c,sc, para a fricativa alveolar desvozeada /s/; s,z, para a fricativa alveolar vozeada /z/ etc), pois, nesses casos, muitas vezes, a saída é a memória visual. A habilidade em detectar qual letra a ser utilizada é um dos sucessos da escrita ortográfica. Essa falta de coincidência entre letra e som, uma vez que não há relação única, conforme já vimos, torna-se um desafio para a criança em fase de alfabetização. Diversos estudos ressaltam consequências positivas na escrita e leitura quando a criança adquire consciência fonológica.

Enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (supra-fonêmicos) parece desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica parece exigir experiências específicas em atividades que possibilitem a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita. (Alégria, Leybaert & Mousty, 1994/1997; Bertelson, Morais, Alegria & Content, 1985; Demont, 1994/ 1997; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987, *apud*, GUIMARÃES, 2002, p. 248)

Conhecimento do sistema da escrita e hipóteses ortográficas em seis textos infantis

O *corpus* desta breve reflexão é composto por um conjunto seis textos produzidos por alunos de uma escola pública do Município de Niterói, todos regularmente matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental.

Analisaremos os seguintes aspectos do *corpus*: (1) conhecimento do sistema da escrita e índices de elaboração de hipóteses acerca da escrita ortográfica (2) presença de marcas de autoria e (3) conhecimento de estruturas textuais e de práticas sociais de escrita (4) relação entre proposta e produto.

Examinemos, então, o conhecimento do sistema da escrita e índices de elaboração de hipóteses acerca da escrita alfabética no texto I do anexo A. Embora este aluno esteja em seu quarto ano de escolarização, percebemos que ele se encontra no nível de alfabetização que Emília Ferreiro definiu como alfabético, pois sua escrita funciona como transcrição fonética da fala. Dessa forma, muitos erros de grafia são frutos de transcrição fonética, uso inadequado de letras, hipercorreção, juntura e segmentação, estando diretamente relacionados ao dialeto do falante.

O fato de utilizar o dígrafo – *nh* para grafar a palavra abelha, demonstra que ele já esteve em contato com essa convenção ortográfica, mas não consegue associá-la à sonoridade que pretende registrar. Do mesmo modo, o fonema /s/ intervocálico é constantemente representado pelo grafema *z*, como em *cuidadoza* e *cozas*; opondo-se ao fonema /ʃ/ em posição final nos vocábulos, grafado *s*, como em *fes* e *féis*. Ou seja, verificamos que há uma sistemática no emprego de alguns grafemas associados a determinados fonemas, até a assimilação da escrita correta.

No caso do grupo de força /*erapase*/, que transcreve o sintagma ‘*era para ser*’, temos um vocábulo fonológico criado pela superposição do verbo *ser* à oração adverbial final reduzida de infinitivo. Isso ocorre em virtude de a preposição, partícula proclítica átona, juntar-se ao verbo, constituindo um único vocábulo. Essas junções confirmam a falta de coincidência entre vocábulo fonológico e vocábulo formal.

É justamente sua concepção da relação entre oralidade e escrita como espelhamento de sistemas que gera oscilações no tocante à segmentação dos vocábulos, como a comentada acima. Esse sujeito está construindo hipóteses para a separação entre as palavras por um espaço em branco na escrita e, para isso, orienta-se por seus conhecimentos linguísticos fundados na oralidade: um “saber fonológico”, um “saber morfológico” e um “saber semântico”. Segundo Castello (1990) uma vez compreendida a necessidade de separar os vocábulos na escrita, os aprendizes passam a acionar diferentes conhecimentos gramaticais,

buscando hipóteses que lhes permitam segmentar corretamente os enunciados que produzem. O “saber fonológico” o leva a separar as palavras escritas de acordo com os “grupos de força da língua oral”, especialmente as formas dependentes (artigos, preposições, pronomes átonos e partículas conectivas), como observamos nos seguintes registros:

- a) Junção do artigo ao substantivo: ascoz-as (as coisas) ; umacoza (uma coisa);
aporta (a porta)
- b) Junção do verbo ao artigo: feja (fez a)

Quando o “saber morfológico” é ativado, a coincidência gráfica/fonológica entre fonemas iniciais das palavras e fonemas das formas presas leva à hipersegmentação do vocábulo (CASTELLO, 1990). Isso é o que ocorre na grafia de “a benha”, em que o – a inicial é interpretado como um artigo. Um dado interessante é que essa é a segunda ocorrência do vocábulo, que no título é grafado como uma só palavra. Outras oscilações desse tipo aparecem no texto, mas sua motivação parece ser diversa.

No caso das grafias divergentes *elafes/ela féis*, além de hipóteses diversas quanto à segmentação vocabular, observamos também transcrições fonológicas diversas para o mesmo sintagma, constatando-se, na segunda forma, o acréscimo de um acento e a epêntese da semivogal -i, uma característica da variante falada na cidade de Niterói.

A junção do sujeito expresso pelo pronome pessoal ao verbo caracteriza a influência de um “saber semântico”, “constituindo vocábulos formais segundo unidades conceituais” (CASTELLO, 1990), o usuário da língua une os vocábulos, num processo de coesão conceitual como se pode observar nas seguintes ocorrências: *erapase; elaco; bonitaeeelaeramuta*

A segmentação inadequada também se evidencia no segundo texto nas ocorrências *namatu* e *umonte*. Chama a atenção o registro de grafemas diferentes para cada som silábico vocalizado: *procurol* (procurou), *axol* (achou) e *meu* (mel). Um registro da oralidade é a grafia do verbo comer grafado sem o /r/ de infinitivo: *cume e voa*.

No tocante aos verbos, há a confusão de grafia, também presente entre adultos, da terminação do pretérito perfeito com o futuro do presente: *comesarão* (começaram) e *dividirão* (dividiram).

Outro erro frequente verificado no texto II é o acento no conectivo “e” grafado como “é”: “A belia é os porcos”, “A belia foi namatu é axol”. Entretanto, há momentos em que a criança emprega o conectivo sem acento: “E foi no canto é comesarão a cume o mel e depois”.

Assim como a criança do texto I, a palavra abelha é grafada separadamente, *a belia*. Verifica-se ainda nessa palavra um erro proveniente da pronúncia, a grafia do fonema lateral palatal /lh/ como “li”. Isto é, ocorre a vocalização da lateral palatal, fazendo com que um segmento com características articulatórias de vogal [i], seja grafado: a belia. Essa confusão também produz o efeito inverso como *família*.

A seguir, analisaremos a relação entre a proposta pedagógica e seu produto, para pensar uma metodologia adequada ao ensino de ortografia que tome por base os achados científicos na área da aquisição da escrita e as ideias pedagógicas em vigor.

Transposição didática e ensino de ortografia

O conjunto de textos que compõe nosso corpus foi escrito em sala de aula: inicialmente foi feita a leitura de uma história sobre abelhas pela professora que, a seguir, solicitou aos alunos que escrevessem “uma história sobre abelhas”. Constatamos que a proposta que gerou a produção dos textos transcritos parece erguer-se sobre um vácuo, uma vez que não considera a interação como constituinte da linguagem. Trata-se de uma proposta de “redação escolar”, um gênero de texto que não tem lugar na vida social da linguagem.

De acordo com Teberosky (1990, p. 7), a leitura e a escrita não são “ensinadas”, cabe ao professor criar e planejar situações que permitam as crianças atingirem esse objetivo. Passa-se de transmissor a mediador do processo, pois se a criança já teve contato com a escrita em circunstâncias sociais diversas ao longo da sua vida, o professor deve, a partir dessa constatação, investigar o saber prévio da criança e propor situações funcionais à produção de texto. Ao reconhecer função para a escrita, a aprendizagem se constrói, solidificando um saber que vai além da simples memorização de letras. O professor mediador cria circunstâncias familiares ao aluno, propiciando afinidade, motivando a escrita. Com o tempo, o contato com gêneros textuais variados favorecerá a compreensão do sistema alfabético.

As atividades propostas devem ser significativas para a criança, de modo que ela sinta necessidade de expor ideias e opiniões. Ao compreender a função social da escrita, perceberá que os gêneros textuais geram diferentes expectativas quanto ao conteúdo e às variantes linguísticas. Ao desconsiderar a língua como instrumento de interlocução, a proposta gera textos artificiais, cujo interlocutor é o professor, tão somente. Sendo assim, essa prática insere-se no campo do chamado *Letramento autônomo*, que incorpora à prática pedagógica a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros, mas as transforma em

“objetos de ensino, incorporadas ao currículo, aos programas, aos projetos pedagógicos” (MORTATTI, 2004, p. 114). Dessa forma,

/.../ o letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar, entendida como certos eventos e práticas (de letramento) que, selecionados, organizados, normatizados sob o efeito dos imperativos de didatização, passam a constituir o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (ibidem)

Um aspecto que chama atenção nos textos é a falta de conhecimento de seus autores em relação às abelhas. Mesmo que consideremos os textos narrativos como mundos ficcionais, não podemos deixar de notar que esse desconhecimento implica um empobrecimento temático.

Isso pode ser claramente notado no conjunto dos textos, nos quais as crianças usam diferentes estratégias para preencher o espaço destinado à escrita (ver reproduções em anexo).

No texto I, a abelha é humanizada e sua casa apresentada como pouco segura pela ausência de uma porta, a qual foi colocada após o sumiço de objetos pessoais da abelha. Observamos que, para construir sua narrativa, o aluno lançou mão de conhecimentos sobre o mundo dos homens, sem nenhuma referência à especificidade da vida do animal. Procedimento semelhante é adotado pelo autor do texto VII, que humaniza a personagem, mas ele toma como referência para o mundo ficcional, por um processo de analogia, seus conhecimentos sobre pássaros. No texto II, a abelha vai à mata procurar mel para repartir com os porcos, sinalizando que o autor tem apenas uma vaga ideia da relação entre esse animal e o mel. Já o texto III usa uma estrutura narrativa bastante recorrente, especialmente em produções voltadas para o público infantil: um indivíduo que precisa vencer o medo para exercer plenamente sua identidade. Esse é o caso da abelha que tinha medo de voar, mas ajudada pela amiga, superou o medo, “aprendeu a lisão (sic) e viveu feliz para sempre”. Reproduzindo esse padrão narrativo, a autora também evita o enfrentamento das especificidades da vida da personagem-animal.

Os exemplos IV e V constituem textos típicos do universo escolar, pois, entre outros traços, apresentam pouco conteúdo e utilizam expressões padronizadas, tais como: “ela era amiga de todo mundo”, “ela era bonitinha” e “ela era muito lega (sic)”. No texto IV, nota-se o recurso à sonoridade e à repetição, que podem ser vistas tanto como recursos de estilo, quanto como uma estratégia para o preenchimento das linhas apresentadas na “folha de redação”. Os dois textos são muito semelhantes quanto ao enredo, às estruturas frasais e ao vocabulário empregado, o que pode indicar uma autoria “compartilhada”. Destaque-se nesse aspecto a

presença em ambos do verbo *zubizar*, sem registro dicionarizado, que parece ser uma variante não-padrão do verbo zumbir.

O baixo nível de informatividade dos textos acima está relacionado à distância entre o repertório necessário à construção de uma “história sobre abelhas” e o efetivo conhecimento dos alunos sobre esse animal. Esse desencontro entre as expectativas da professora e os conhecimentos dos alunos fica patente na relação entre a proposta e seu produto.

Para intervir de forma produtiva no processo de aquisição da escrita ortográfica, é necessário planejar estratégias de ensino que garantam uma transposição didática adequada, levando em consideração a presença de diferentes saberes em circulação nesse processo. Isso é bastante preocupante, pois, como alerta Chevalard (*apud* BRONCKART, 2010, p. 106), muitas vezes, em lugar do saber acadêmico, outros saberes basearam as formulações pedagógicas no ensino de línguas.

Isso ocorreu no campo do ensino da ortografia, em que uma secular tradição foi incorporada acriticamente ao cotidiano das salas de aulas. Em torno desse conteúdo, constituiu-se uma *noosfera*¹ que naturalizou determinadas estratégias cujo uso sedimentou-se ao longo dos tempos, tais como ditados, cópias, exercícios de preenchimento de lacunas. Subjaz a esse tratamento didático da ortografia a concepção de língua como código a ser memorizado, o que explica a ênfase na repetição como estratégia mnemônica.

Teberosky (1990, p. 15) ressalta, como caminho de planejamento do professor, “a interpretação das respostas das crianças (...), quais são as ideias e conhecimentos das crianças e quais expectativas podemos ter para proporcionar, depois, situações de ensino aprendizagem”. O conteúdo programático anual deve estar em consonância com as necessidades dos alunos — havendo complementaridade de informações, há aprendizado.

Como alternativa para se trabalhar a ortografia, partilhamos da opinião de Ferreira (2001), que propõe levar a criança a corrigir o próprio texto, alternando papéis – escritor e leitor –, a fim de perceber que seu texto, ao ser lido por outras pessoas, precisa ser compreendido. Essa autocorreção permite reflexão sobre a escrita, além de contribuir para construção de memória visual, que contribuirá para diminuição de futuros erros. A criança, ciente de que a escrita torna concretos fatos abstratos e da não correspondência entre fonema e letra, inicia outro período no seu aprendizado, o da escrita alfabética, momento de observação e compreensão dos processos de construção da estrutura da língua.

¹ Conceito oriundo da Filosofia e ressignificado por Chevallard como “formación social siempre presente em las bambalinas de la enseñanza (sala de profesores, comisiones oficiales u oficiosas, editores, autores de manuales, etc.) que actúa concretamente em el aprestamiento didáctico de los nuevos saberes a enseñar. (BRONCKART, 2010, p. 106)

A organização desta para a criança não se relaciona à forma como a escola sistematiza seu ensino, desse modo o ambiente escolar tem de considerar a competência da criança, avaliando o conteúdo a ser ensinado e qual o melhor momento de introduzi-lo (TEBEROSKY, 1990, p. 54).

Para conscientizar sobre a palavra como unidade fonológica que se distingue do grupo de força, um dos caminhos pode ser a leitura pausada da frase em voz alta, com sinalização gestual da pauta sonora dos enunciados, a fim de que a criança perceba a individualidade de cada um dos vocábulos. As tentativas de representação são um importante estágio da aprendizagem. “Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua” (FERREIRO, 1993, p. 31).

Nas últimas décadas, refletindo mudanças na *noosfera educacional brasileira*, observamos a presença crescente de propostas que adotam a perspectiva apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros discursos que atuam sobre a didatização do processo de aquisição inicial da lectoescrita. Apesar dos inegáveis avanços carreados por essas mudanças, no entanto, ainda há muito a pesquisar e a sistematizar para que se concretize a transposição didática das teorias de referência para o ensino e da aprendizagem da ortografia.

Na *noosfera*, que atua sobre o sistema de ensino brasileiro contemporâneo, estão em evidência diferentes teorias advindas dos saberes acadêmicos. Portanto, para uma definição metodológica coerente com o saber acadêmico na área, é preciso articular as descrições do sistema ortográfico do português brasileiro e os estudos sociolinguísticos aos saberes pedagógicos.

Os estudos ligados à perspectiva variacionista iluminam aspectos da relação entre oralidade e escrita que por muito tempo foram ignorados pela escola, que é tradicionalmente grafocêntrica. A compreensão das relações entre língua e sociedade é fundamental para o combate ao preconceito linguístico que ainda está muito presente no discurso escolar, ainda refratário à noção da pluralidade linguística e aferrado à concepção monolítica da língua, e, em consequência, à ideia de erro.

Se considerarmos a regionalidade, perceberemos que os diferentes modos de falar a língua portuguesa que formam o caleidoscópio brasileiro levarão, inevitavelmente, a diferentes dificuldades na compreensão da relação entre grafemas e fonemas para os falantes. Sabemos que a relação entre oral e escrito é bastante complexa e que não pode ser colocada em termos de oposição, por isso mesmo, para ensinar com eficácia o sistema ortográfico, o

docente deve ter os conhecimentos linguísticos que o habilitem a diagnosticar as dificuldades apresentadas pelo grupo com o qual trabalha. Somente a partir desse diagnóstico poderá planejar estratégias metalinguísticas e epilinguísticas orientadas para a compreensão e a sistematização das dificuldades por eles apresentadas.

Em geral, os exercícios que observamos nos livros didáticos tematizam de maneira genérica os tipos de relações entre grafemas e fonemas que ocorrem na língua portuguesa, tomando como referência a língua padrão, habitualmente centrada na variante regional do sudeste. Dessa forma, as reais necessidades dos educandos deixam de ser contempladas e os exercícios acabam sendo quase inócuos.

Considerando o corpus analisado nesse trabalho, percebemos que há grande necessidade de sistematizar o conhecimento sobre dígrafos. Nesse caso, a elaboração de sequências didáticas contextualizadas poderia ser bastante eficaz. O mesmo não se aplica, no entanto, às inúmeras ocorrências de hipossegmentação e de hipersegmentação constatadas nos textos de Jonas e Lucas (textos 1 e 2), situações em que a leitura em voz alta com marcação de pauta sonora e o trabalho com letras de música, para confronto e comparação entre os grupos de força que se formam na fala e as “fronteiras” entre os vocábulos seriam estratégias interessantes.

Caso diferente pode ser destacado na ocorrência *–precurou*, que transcreve a forma como o verbo procurar é articulado por falantes das formas populares da língua na região em que está localizada a escola. Nesse caso, o tratamento da variação linguística, sempre de forma respeitosa, precisa sublinhar as diferenças em o modo de falar e o modo padronizado da escrita.

No tocante aos saberes a ensinar, tanto os PCNs quanto as matrizes de avaliação trabalham com a noção de competências e capacidades linguísticas, em lugar da listagem de conteúdos que se fazia tradicionalmente. Nesse contexto, a *Matriz de Avaliação Diagnóstica da Alfabetização* apresentada na apostila do Programa Pró-Letramento (BATISTA, 2007) define as expectativas de aprendizagem ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental e divide as capacidades linguísticas em cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção escrita e desenvolvimento da oralidade.

Interessa-nos o segundo eixo, que envolve os conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas à compreensão do funcionamento da escrita. No quadro relacionado à apropriação do sistema da escrita, conhecimentos e capacidades são listadas em grau

crescente de dificuldade e as capacidades relacionadas ao domínio ortográfico são elencadas ao final da tabela: Dominar relações entre grafemas e fonemas; (I) Dominar regularidades ortográficas e (II) dominar irregularidades ortográficas. A expectativa de aprendizagem, dessas capacidades não está colocada, no entanto, como um domínio a ser completamente alcançado nos três anos iniciais do ensino fundamental. Elas devem ser introduzidas no primeiro ano, introduzidas e trabalhadas no segundo ano, trabalhadas e consolidadas no terceiro ano. Portanto, infere-se que os anos seguintes serão destinados à retomada sistematizadora das relações entre grafemas e fonemas. (BATISTA, 2007, p. 24)

No corpus analisado, encontramos problemas no alinhamento da escrita e várias ocorrências de hipersegmentação e de hipossegmentação, notadamente nos dois primeiros textos, cujos autores são Lucas e Jonas. Nesse caso, trata-se de situações que já não deveriam ocorrer no quarto ano de escolarização, uma vez que o domínio da convenção gráfica é uma capacidade que deve ser enfatizada no primeiro ano, durante o qual deve ser introduzida, sistematizada e consolidada. No segundo e no terceiro anos, espera-se que haja somente a retomada dessa capacidade. O tom claro indica que não há mais necessidade de ênfase, pois a expectativa de aprendizagem pertence ao primeiro ano e os dois seguintes deveriam apenas contribuir para a consolidação desse conteúdo (BATISTA, 2007, p. 23 a 39). Portanto, a base ortográfica deveria desenvolver-se ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental.

O que temos observado, no entanto, que a ortografia é ensinada de forma genérica nos anos iniciais e negligenciada como conteúdo nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, uma metodologia desatenta às variantes linguísticas e às necessidades específicas dos indivíduos tem permitido que alunos de ensino médio apresentem erros na grafia de regularidades contextuais e de regularidades morfológicas elementares.

Considerações finais

Os resultados dessa pesquisa, ainda em andamento, sugerem que o processo de aquisição da escrita mescla-se à fala e ao conhecimento das regras ortográficas, determinadas pelo sistema da língua.

Na fase inicial do aprendizado, as crianças demonstram nas suas redações aspectos da oralidade, advindos da forma dialetal de sua comunidade, além de erros provenientes do intercruzamento fonético e fonológico da escrita. Gradativamente, ela passa a ter o entendimento de que a representação ortográfica não é baseada na forma fonética, de que não há uma relação biunívoca entre letra e som. Diferentemente dos erros fonéticos, os

fonológicos, oriundos da troca entre grafemas semelhantes, comprovam a não vinculação com a oralidade e evidenciam a dificuldade inerente ao sistema ortográfico. Compreender esses estágios é fundamental para o docente propor exercícios compatíveis com o grau de complexidade do sistema alfabético.

Como atividade de ensino, na linha de pensamento de Ferreira (2001) e Teberosky (1990), propõem-se exercícios que levem à reflexão, despertando cognitivamente as crianças para aspectos fonológicos, fonéticos e ortográficos presentes na escrita. No que diz respeito ao aspecto arbitrário e convencional da escrita, é interessante o trabalho com a leitura, a fim de desenvolver capacidade metalinguística de reflexão entre grafemas e fonemas, de forma que se internalizem regularidades ortográficas.

Como o baixo rendimento ortográfico é motivo de discriminação na sociedade e fracasso escolar, configurando limitador do desenvolvimento da escrita, discute-se a importância de um ensino que desenvolva estratégias para garantir a incorporação do sistema alfabético.

Referências bibliográficas

- BARBEIRO, L. F. Ortografia – quadro geral. In: MATEUS, M. H. M., PEREIRA, D. & FISHER, G. (Coord.) **Diversidade linguística na escola portuguesa**. Lisboa: Instituto de Linguística teórica e Computacional / Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_ortografia_quadro-geral.pdf Acesso em 08 Abril 2013.
- BATISTA, A. A. G. et ali. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. In: CORRÊA, S. & GODOY, S. **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem**. BRASÍLIA: MEC/SAEB, 2007. p. 8-58.
- BABAYIGIT, S. Reading and spelling development in transparent alphabetic orthographies: Points of convergence and divergence.<<http://eprints.uwe.ac.uk/11699/>> WOOD, C. & CONNELLY, C.(Ed.) **Contemporary studies on Reading and spelling**. London: Routledge, 2009. p. 133-148.
- CAGLIARI, L.C. A ortografia na escola e na vida. In. CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1999.
- CASTELLO, M. C. C. A constituição do vocábulo formal no texto escrito. In: AMORIM, M. (org.) **Psicologia escolar: artigos e estudos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- FERREIRO, E. **Cultura Escrita e Educação**: Conversas de Emília Ferreiro com José Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- . **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita**: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Set-Dez 2002, Vol. 18 n. 3, p. 247-259.
- MORTATTI, M.R.L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- SEYMOUR, P. H. K. *Early Reading Development in European Orthographies*. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Seymour.pdf> Último acesso em 29/04/2013.

TOLCHINSKY, L. **Escritura Y conocimiento Lingüístico**. Memorias del Encuentro Internacional de Lingüística del Noroeste. Hermosillo, Sonora: Unison, 2006. Disponível em: www.ub.es/recerca/grerli/publicacions/Ponencia_México.pdf. Acesso em 2008.

ANEXO

Texto I

Jonas

abenha

A benha é muta bonitaeeelaeramuta
cuidadoza com as cozas dela somiu ascoz
as dela O que elafes ela feis umacoza qui
erapase feta feja aporta elaco

Texto II

Lucas

A belia é os porcos

A belia foi namatu é axol

umonte de porcos e foi namata

é procurol meu é axol umonte

de meu e dividirão o meu

E foi no canto é comesarão a cume o mel e depois

Texto III

Carol

A abelinha Sara

Era uma vez uma abelinha que (nome²)se chamava Sara ela tinha medo de voa ela não
conseguia um dia ela encontrou uma amiginha o nome dela era rafaela esa amiginha deu um
conselho que era para ela não ter medo e sequir em frente ela respirou fundo e vuou e quando
ela viu já estava voando e ela aprendeu a lisão e viveu feliz para sempre Fim

Texto IV

Jennifer

A abelha

Era uma vez uma abelha

que adora zubiza

Ela não morde e nem

pica ela e amiga de

todo mundo você pode

até pegar o mel dela

que ela só sabe zubiza

zubiza, zubiza e enm

para comer zubiza

zubiza e so sabe

corre FIM

² A palavra indicada entre parênteses foi levemente apagada, mas continua legível sob parte do conectivo que, que parece tê-la substituído na re-elaboração da frase.

Texto V

Anônimo
A abelinha

Era uma vez
a abelinha Era muita
bonitinha Ela fazia zubiza
Ela Era Muita
bonitinha Ela não picava não mordida
Era Muita lega
Eu brincava muita
Com Ela quando
Eu soutava Ela
Era muito divertido
Aí vem O FIM

Texto VI

Leandro
A abelinha e seus filhotes

Era uma vez uma Abelinha que vuava e vuava num di a abelinha foi sai e deixou seus ovinho lá no ninho e quando ela voutou seu ovinho sumiru e ela precurou e precurou ela falou pa a amiga você viu meu ovinhos não margarida iagora cauma filha seus filhote ja naiseram e elis estam brincando (m)com os coleguinhos brincando e suas filinhas estam brincando com suas coleginhas brincando parabens filha agora eu vou ser avo ...Fim auto Leandro

ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: RELAÇÕES ENTRE ORIENTAÇÕES E PRÁTICA DOCENTE

Márcia Ormonde Portela dos Santos
SEDUC – Mato Grosso - Brasil
marbruti@yahoo.com.br

Cancionila Janzkovski Cardoso
UFMT – Mato Grosso - Brasil
kjc@terra.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente texto tem como objetivo estabelecer relações entre as orientações do Programa Pró-Letramento e o trabalho com a escrita, desenvolvido por uma professora cursista. Tendo os gêneros textuais como foco, foi possível perceber, na dinâmica da prática pedagógica, procedimentos didáticos que estão intimamente relacionados às orientações contidas no material do referido programa. Porém, outros elementos indicam que a professora não é mera executora de programas de formação continuada.

Palavras-chave: Programa Pró-Letramento. Prática docente. Produção escrita.

Abstract

The present text has the objective of establishing the relationship between the orientation of the pro- literacy program and the work with writing, developed by a coursing teacher. Having focused on the genres, it was revealed in the dynamics of pedagogical practice, didactic procedure that are closely related to the orientations contained in the material of the program. However, other elements indicate that the teacher is not mere executor of continued education programs.

Key words: ProLiteracy Program .Teacher practice. Written production.

1 Introdução

Sabemos que o processo de desenvolvimento da escrita é algo que requer um trabalho minucioso, com vistas à apropriação desta habilidade. O ensino da produção textual não se reduz à simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à organização e ao planejamento, que envolve a textualização e a revisão, ou seja, escrever exige uma série de funções cognitivas relacionadas à compreensão deste ato. Como afirmam Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 15):

a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de instrumentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam os textos a serem redigidos.

Concebemos que escrever é algo que deve ter significado para o aluno, o qual deve compreender que a escrita está voltada e interligada com o mundo que o cerca, com a realidade. Para isso, é necessário que o professor tenha essa clareza no momento de ensinar e tenha segurança dos objetivos a serem alcançados em sua prática pedagógica.

Atualmente, no meio educacional, existe um esforço evidente em tornar o ensino de língua materna mais significativo e mais contextualizado, o que caracteriza a alfabetização em consonância com o letramento. A rede municipal de ensino de Rondonópolis – MT vem investindo na formação do professor alfabetizador através de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Um desses cursos foi o Pró-Letramento, desenvolvido em 2010, com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O Programa foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras, com adesão dos estados e municípios. Participaram deste programa professores alfabetizadores que estavam em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Sua metodologia estava voltada para o desenvolvimento do letramento que, segundo Soares (2004), refere-se ao uso do sistema da escrita em situações reais em que o indivíduo consiga se expressar de forma autônoma, de acordo com as exigências, com a situação, com o contexto e com a necessidade das práticas sociais.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa de mestrado no âmbito da linguagem, buscando verificar quais os suportes que o professor alfabetizador utilizava em sala de aula para tornar o ensino de língua materna mais significativo para o educando.

Fizemos uma análise das práticas de três professoras alfabetizadoras, sendo uma da primeira, outra da segunda e outra da terceira fase do primeiro ciclo, respectivamente, que participaram do programa Pró-Letramento no ano de 2010, observando se as metodologias utilizadas durante as aulas de produção textual apresentam indícios de letramento.

Diante do exposto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar se o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais, Pró-Letramento, implantado na rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis – MT contribuiu, de forma efetiva, para o acréscimo de novas metodologias na prática docente, notadamente para o trabalho com os gêneros textuais, os quais privilegiam o uso da língua nos seus aspectos social, interacional e funcional. A partir deste objetivo principal, partimos para a análise do material oferecido pelo programa Pró-Letramento, com vistas a verificar *se e como* os gêneros textuais são abordados e quais metodologias são sugeridas para o trabalho desse conteúdo em sala de aula.

O quadro teórico dessa investigação envolve os conceitos de alfabetização e letramento na perspectiva de Soares (2000; 2004; 2006), Kleiman (2008), Cardoso (2000; 2003; 2008) Mortatti (2004), entre outros, bem como nas concepções de linguagem, na perspectiva da teoria dos gêneros de Bakhtin (1997; 2010), e nas releituras didáticas do tema, por teóricos como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi ([2002]; 2005; 2008;). A pesquisa apresenta como procedimentos metodológicos, a análise qualitativa dos dados, com base na pesquisa de tipo etnográfica.

Enfocamos, neste artigo, a análise documental realizada sobre o Programa Pró-Letramento¹, observando as propostas de produção escrita contidas em seus fascículos e a relação com a prática da professora da 3ª fase do 1º ciclo, por concebermos que seu fazer pedagógico aproximou-se de forma mais contundente da proposta do referido programa.

2 Abordagem da produção de textos e dos gêneros textuais no programa pró-letramento: análise documental

¹ Trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2011, no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.

A busca por um ensino de língua materna que seja significativo e que propicie o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, em que eles sejam capazes de se expressarem com clareza, tanto oralmente quanto de forma escrita, utilizando-se da língua nas diversas práticas sociais, é uma realidade cada vez mais presente, tanto nos documentos oficiais, quanto nos discursos.

Nesta vertente, Rojo (2010) argumenta que existem inúmeras práticas letradas na sociedade contemporânea e, por isso, é preciso que façamos escolhas no sentido de organizar as práticas e os currículos a fim de buscar um ensino que seja de interesse dos alunos. Nas palavras dela:

Portanto, para selecionar práticas e compor currículos para a pedagogia dos multiletramentos é preciso organizadores dessa variedade e multiplicidade. Tenho sustentado, nos últimos anos, que dois organizadores muito úteis para a seleção de objetos de ensino dentre essas múltiplas práticas e, logo, para a construção do currículo, são os conceitos de esfera de comunicação ou de atividade humana” e de “gênero do discurso”. (BAKHTIN, 1992 apud ROJO, 2010, p. 30, grifo do autor).

É notório que, até mesmo pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), existe uma tendência para o trabalho em sala de aula que busque explorar os gêneros textuais, levando o aluno a conhecê-los e saber utilizá-los. É nesse sentido que o programa de formação continuada, o Pró-Letramento, também busca este objetivo, pois através da análise detalhada do material foi possível identificar 174 incidências do vocábulo gênero ou expressões ligadas a ele, tais como: gênero, gêneros textuais, gênero de textos.

Com o objetivo específico já delimitado em nossa proposta de pesquisa, realizamos a análise do material do Programa Pró-Letramento, com o intuito de verificar *se* e *como* os gêneros textuais são abordados e quais metodologias são sugeridas para o trabalho com a produção textual em sala de aula.

A primeira observação a ser feita é que, em relação à produção de texto, percebe-se que não há um fascículo específico dedicado a este tema. Pela análise do material do referido programa, é possível observar que a produção de textos espraia-se ao longo da proposta, com vistas a indicar caminhos ao professor alfabetizador, no sentido de delimitar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes a serem desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, detalhando o que deve ser introduzido, trabalhado e consolidado no decorrer de cada ano. Além disso, as orientações estão centradas nas funções da escrita, ou seja, é necessário que o texto tenha um objetivo a atingir e um leitor a quem se dirigir.

As sugestões para a produção de textos aparecem nos fascículos 3, 4, 5, 7 e no fascículo complementar. A maioria das propostas de produção (Quadro 1) está vinculada a projetos, os quais partem de um planejamento que tem uma sequência de etapas, culminando com uma produção textual, ou seja, um produto dessas etapas.

Quadro 1- Propostas de produção textual que constam no Programa Pró-Letramento.

Fascículos do Pró-letramento	Projetos	Proposta de produção textual Gêneros
1: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento	-	-
2: Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação	-	-
3: A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino	História de vida	Confecção de um álbum com fotografias e textos.
	Quadro de rotina	Produção de cartas.
4: Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura	Dicionário de nomes	Confecção de um dicionário com o nome dos colegas da classe.
5: O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	Almanaque para crianças (3ª série)	Confecção de um almanaque em que constava: paródias, jogos, receitas, instrução de brincadeiras, mágicas e histórias em quadrinhos.
	Brincadeiras populares (1ª série)	Catálogo de brincadeiras populares produzido coletivamente.
	Cantigas populares (1ª série)	Livreto e gravação em fita cassete de cantigas populares conhecidas pelas crianças.
6: O livro didático em sala de aula: Algumas Reflexões	-	-
7: Modos de falar, Modos de escrever	Texto coletivo escrito pela professora como escriba da turma (1º ano)	Texto informativo sobre um passeio realizado pela turma no memorial JK em Brasília.
Complementar	História de vida	-Escrita do nome dos alunos em listas, crachás, cartazes.
	História de vida: Professor como escriba da turma, produzindo coletivamente diversos gêneros textuais.	-Textos em quadrinhos -Lendas, textos folclóricos, parlendas, quadrinhas, exploração de situações interessantes para a criação de notícias, texto de opinião e relatos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com as orientações do programa Pró-Letramento, é necessário que o professor exponha ao aluno que,

[...]sempre que se escreve deve-se ter em mente qual o objetivo da escrita, quem vai ler o texto, em que situação o texto será lido e, em razão desses

fatores, qual o gênero e qual estilo de linguagem são mais adequados e devem ser adotados. (BRASIL, 2008, p. 49).

Além disso, o programa salienta que são várias as etapas de produção, que envolvem ações em que o aluno seja capaz de planejar, escrever, revisar, avaliar e reelaborar o seu próprio texto.

Apresentadas as capacidades que os professores precisam fazer com que os alunos desenvolvam, vejamos as sugestões concretas de trabalho com a produção textual.

Fascículo 3 - A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino:

Neste fascículo, apresenta-se um trabalho de produção textual desenvolvido pela professora Luciana (Campinas-SP) com o tema “História de vida”. Ela desenvolveu um projeto de escrita que culminou com a confecção de um álbum, com textos e fotografias das memórias da turma. Pelo fato de os alunos ainda não dominarem o sistema de escrita alfabética (SEA), a professora convidava um parente da criança para vir à escola e trazer fotografias ou objetos que pertenciam a ela. A partir de roteiro de perguntas, pedia que o convidado contasse como era a alimentação da criança, suas características, principais travessuras, etc. Depois, registrava as informações e lia para que os alunos pudessem contribuir acrescentando informações e sugerindo mudanças. Nesta função de escriba da turma, a professora compartilhava o ato de escrever mostrando aos alunos a forma de organização das ideias, a escrita convencional das palavras, a relação fonema/grafema, bem como conscientizava os alunos de que a escrita tem uma função social, que, neste caso, são a memória e a história registradas e recuperadas por meio da documentação.

Na 3ª unidade deste fascículo, intitulado “Planejamento” apresenta-se como exemplo para planejamento do tempo escolar um quadro semanal de rotina em que professoras de uma segunda série do ensino fundamental realizaram um trabalho com a escrita de uma carta em diversas atividades, durante a semana, que envolveram: Leitura e exploração do gênero cartas, pesquisa em casa sobre as cartas que os pais ou avós possuíam para exploração coletiva, leitura de diferentes tipos de cartas (pessoal, comercial, de cobrança, bancária, de familiares), escolha de uma carta para reflexão e análise do texto, observando as características desse gênero, produção de uma carta (primeira versão), revisão e adequação quanto aos aspectos estruturais da carta, ortografia, correção gramatical e caligrafia.

Fascículo 4 - Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura: Neste fascículo, a ênfase recai sobre a importância da biblioteca escolar, das salas de leitura e do uso do dicionário pelos alunos, seja para conhecer o significado das palavras, para perceber as

relações entre as palavras e a ordem alfabética, bem como consultar a ortografia. Neste sentido, uma proposta concreta de produção de texto é a confecção de um dicionário da turma com os nomes das crianças e a descrição física e afetiva das mesmas.

Fascículo 5 - O lúdico na sala de aula: projetos e jogos: Nele, apresenta-se um projeto intitulado **Almanaque para crianças**, desenvolvido pela professora Shalimar da Silva, numa 3ª série da Escola Municipal Odette Pereira Carneiro, localizada em Jaboatão dos Guararapes-PE.

O projeto foi planejado minuciosamente com várias etapas de aprendizagem até culminar em seu produto final. No caso, houve o desenvolvimento das seguintes etapas do projeto: leitura, apreciação e manuseio de um almanaque, levado pela professora; delimitação dos possíveis leitores; escrita coletiva do que iria compor o almanaque (estrutura, capa, ilustração, apresentação, divulgação).

A partir da discussão sobre a confecção do almanaque, a professora desenvolveu outras atividades de produção textual, com outros tipos de gêneros para a composição do almanaque. São elas: Produção de uma paródia com as seguintes etapas: ouvir e cantar uma música, interpretação e análise da canção, exploração de rimas, escolha de uma música a ser parodiada, produção em trio de paródias e apresentação para os colegas da classe. Escolha das paródias que compuseram o almanaque.

Dessa forma, as outras produções que fizeram parte deste almanaque partiram também de várias etapas até culminar na produção final. Assim, foram produzidos, além da paródia, textos instrucionais (receitas, brinquedos, mágicas), brincadeiras (jogo dos sete erros) e histórias em quadrinhos. Após a escrita e escolha dos melhores gêneros textuais produzidos, o almanaque foi montado coletivamente e apresentado à comunidade escolar.

Outro projeto apresentado neste fascículo foi desenvolvido pela professora Leila Nascimento numa 1ª série do Ensino Fundamental intitulado “Brincadeiras Populares”, no qual a professora planejou diversas etapas, iniciando com a leitura do texto literário **Infância** para introduzir o tema, levantamento oral das brincadeiras conhecidas pelas crianças, proposta do tema do projeto e conversa sobre o produto final, que seria um catálogo de brincadeiras populares produzido coletivamente, com discussão e tomada de decisões sobre a organização do mesmo.

Também, neste fascículo, consta o **Projeto Cantigas Populares** desenvolvido pela professora Cláudia Vasconcelos que regia o 1º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Sítio do Berardo, no Recife. Este projeto partiu de uma sequência de etapas com o levantamento oral

das cantigas populares conhecidas pelas crianças, as quais foram escritas em forma de lista em um cartaz, questionário para ampliação do conhecimento das cantigas, vivência das brincadeiras envolvendo as cantigas populares, escolha coletiva das músicas a serem gravadas em fita cassete e que comporiam um livreto com a ilustração das músicas escolhidas.

No fascículo 7 - Modos de falar, Modos de escrever: o programa Pró-Letramento traz uma experiência com o texto coletivo, numa sala de 1º ano em que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabética SEA, mas a professora, como escriba dos alunos, num processo de interação com a turma, instigou e levou os alunos a pensarem sobre a escrita de um texto de forma contextualizada. A escrita do texto coletivo estava relacionada a um passeio turístico realizado na cidade de Brasília, especificamente, no Memorial JK.

Fascículo complementar: Neste, encontra-se um trabalho com a escrita dos nomes dos alunos para se trabalhar o tema “História de vida”, iniciando com uma proposta de trabalho em que os alunos se apresentam e, depois, utilizam-se da leitura e da escrita dos nomes como um primeiro passo para o ingresso deles no mundo alfabetizado. Esse trabalho possibilita aos alunos a compreensão da necessidade do registro, bem como da reflexão sobre o sistema/princípio alfabético.

Na unidade 3, deste mesmo fascículo, apresentam-se alguns aspectos importantes sobre a produção de textos na fase inicial de alfabetização. Nesta unidade, destaca-se a importância de se trabalhar com a produção de texto de forma sistemática e frequente já no primeiro ano da alfabetização. Sugere-se que o professor seja o escriba do aluno e que proponha situações de produção de texto, nas quais os alunos iniciam utilizando uma linguagem pictórica (desenho) e também a linguagem verbal para explicar o que os desenhos significam, para, posteriormente, passarem à linguagem escrita.

No caso da linguagem escrita, sugere-se, ao professor, que oportunize ao aluno momentos de reflexão sobre a produção textual verificando coletivamente a coesão e a coerência dos textos. Numa narrativa, por exemplo, o professor deve levar o aluno a perceber que a sua estrutura envolve ação (o que aconteceu), personagens (com quem aconteceu) espaço (onde) e o tempo (quando).

Para ilustrar o trabalho com a produção textual a partir da narrativa, o programa Pró-Letramento traz o exemplo da professora Marilene que ministrava aulas para a 3ª série do ensino fundamental e propôs a produção de um texto narrativo a partir do tema “História de vida”. O material traz como contribuição ao trabalho do professor alfabetizador a necessidade do olhar reflexivo sobre o texto do aluno. Oportunidade em que, por meio da reestruturação

de textos de forma coletiva, o professor possibilitará ao aprendiz a compreensão e o domínio dos aspectos estruturais da língua, tanto na ortografia, na paragrafação, no uso da pontuação (entre outros aspectos), quanto na clareza e na coerência do texto. Nesta unidade, a orientação é para que o professor trabalhe a leitura e análise de diferentes textos a fim de que os alunos tenham boas referências para suas produções.

Pela análise acima delineada, afirmamos que o Programa Pró-Letramento pode ser visto como mais um aliado na prática pedagógica do professor e, pelas observações realizadas na sala de aula (3ª fase do 1º ciclo) de uma professora² experiente, foi possível estabelecer relações entre as propostas de produção deste programa e a prática desenvolvida, no tocante à produção textual, por essa alfabetizadora.

3 A prática pedagógica de Carina: relações com o Programa Pró-Letramento

As observações realizadas na sala da professora Carina totalizaram trinta horas, distribuídas em doze dias. Verificamos que a prática desta docente parte de uma organização que envolve a apresentação do conteúdo e retomadas no que diz respeito aos aspectos de produção e reestruturação de textos. Parte de uma lógica que inclui leitura, interpretação de textos, atividades e produção textual, trabalhando com diversos gêneros literários (Quadro 2).

Quadro 2 - Atividades relativas aos gêneros textuais realizadas em aula pela Profª Carina – 3º fase do 1º ciclo - no período de 09 Ago. a 09 Dez. de 2011

Protocolo	Data	Horas	Atividades realizadas em sala pela Prof Carina
C1	09/ago	2	Biografia
C2	23/ago	2	Fábula, provérbios, biografia
C3	05/set	2	Ficha técnica de um animal : elefante
C4	13/set	2	Ficha técnica de um animal : rinoceronte
C5	20/set	2	Texto narrativo sobre um sonho.
C6	04/out	2	Poesia e bilhete
C7	13/out	2	Recado e bilhete
C8	18/out	2	Carta
C9	29/nov	2	Carta e envelope
C10	07/dez	4	Lista de convidados, cardápio
C11	08/dez	4	Carta
C12	09/dez	4	Carta
TOTAL	12	30	12 gêneros textuais trabalhados

Fonte: Dados da pesquisa.

² Neste artigo, optamos pelo pseudônimo Carina, para nos referirmos a este sujeito de pesquisa.

Por esse quadro, é possível perceber que os gêneros como recado, bilhete e carta foram os que a professora Carina mais se dedicou no período em que estivemos presentes e percebemos que a prioridade estava no que Bakhtin (1997) define como gênero, visto que o caracteriza como estilo, composição e tema. Os trabalhos com o bilhete e a carta enfatizam a estrutura composicional, ou seja, as partes desses gêneros, tais como: data, cumprimento, assunto/mensagem, despedida, nome do remetente.

No caso da análise em questão, a professora Carina procura mostrar aos alunos a função social da escrita, ou seja, ela cria situações em que, para escrever, a criança vislumbra seus possíveis interlocutores e os objetivos de seu texto.

A produção da carta foi realizada levando-se em conta uma situação real de comunicação entre dois indivíduos. Esse trabalho apresentou várias etapas e não se restringiu a um interlocutor apenas, mas a professora criou várias situações em que esse gênero pôde ser aprofundado. É preciso lembrar que a carta estabelece uma relação específica em situações comunicativas também específicas. Dessa forma, é possível encontrar variações dentro do próprio gênero, como carta pessoal, carta comercial, carta convite. De acordo com a funcionalidade do gênero, as modalidades poderão apresentar variações de conteúdo, estilo e estrutura composicional e isso acontece em função do contexto de circulação e da intenção do produtor do texto.

Nesta ocasião a professora: “Explica a estrutura da carta e sua função. Em seguida, entrega uma carta como modelo (xerox) para que as crianças observem e identifiquem suas partes e faça a interpretação do texto, destacando as partes da carta.” (PROTOCOLO C8, linhas 19 a 24). Além disso, a professora esclarece que existem vários tipos de carta: “Existe carta pessoal, que se deve escrever para amigos ou pessoas conhecidas. Falou sobre a carta comercial que é usada pelas empresas, carta bancária, oficial e que cada uma delas tem uma linguagem diferente.” (PROTOCOLO C8, linhas 43 a 50). No caso desta análise, a proposta de produção textual em questão evidencia que a professora prioriza, no início do trabalho, a estrutura composicional da carta, ou seja, a forma de se compor uma carta, ela exemplifica com um modelo, explica a função da carta procura dar sentido a esse trabalho, isto é, didatiza o gênero para poder ensiná-lo.

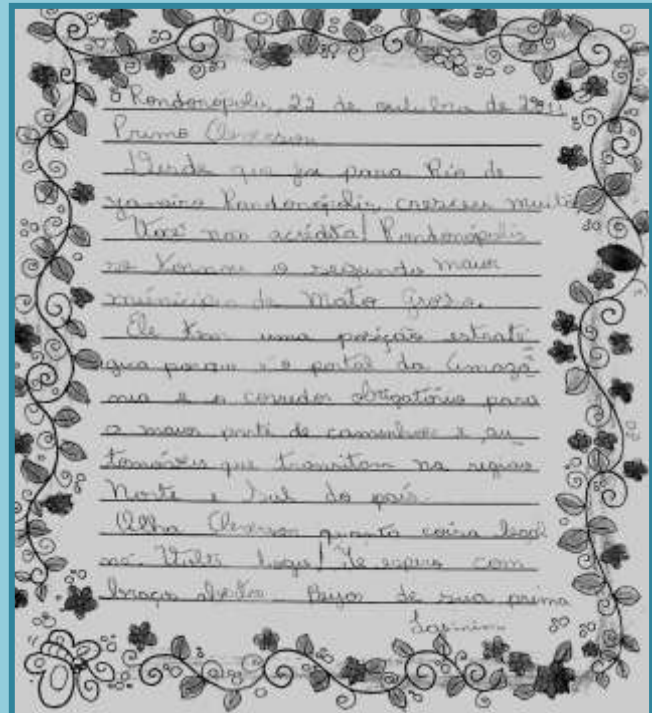
É o que sugere Dolz e Schneuwly (2004, p. 76, grifo do autor) ao afirmar que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o

gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Sendo objeto de ensino aprendizagem, a professora esclarece que todos são convidados a redigirem uma carta para um primo, ou parente que mora em outra cidade e que não conhece a cidade de Rondonópolis-MT (Figura 1). Essa atividade foi realizada de forma interdisciplinar considerando-se o conteúdo visto na aula de geografia. Oportunidade em que ela trabalhou um texto informativo sobre o município de Rondonópolis - MT enfocando as suas principais características. Nesse sentido, a carta a ser redigida teria como assunto principal a referida cidade.

Figura 1 - Produção textual (carta) realizada pela Iasmim, aluna da Prof^a Carina, 3º fase 1º ciclo

	<p>Rondonópolis, 22 de outubro de 2011.</p> <p>Primo Cleverson Desde que foi para Rio de Janeiro Rondonópolis cresceu muito Você não acredita! Rondonópolis se tornou o segundo maior município de Mato Grosso. Ele tem uma posição estratégica porque é o portal da Amazônia e o corredor obrigatório para a maior parte de caminhões e automóveis que transitam na região Norte e Sul do país. Olha Cleverson quanta coisa legal né. Volte logo! Te espero com braço aberto. Beijo de sua prima Iasmim</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

É notório salientar que a prática pedagógica de Carina privilegia os aspectos relativos ao letramento no que tange à apropriação da escrita de forma contextualizada, prazerosa e sistematizada. Ou seja, a professora procura fazer um trabalho significativo voltado para o planejamento de atividades que tenha uma relação estreita com o mundo do educando, de forma que seu conhecimento seja valorizado e ampliado.

De acordo com o programa Pró-Letramento, no fascículo 3 (A organização do tempo pedagógico e planejamento de ensino), a elaboração das aulas deve ser um momento de escolha e decisão. O convite realizado pelo referido programa é para que os professores, no momento do planejamento, analisem sua classe, aprendam a conhecer seus alunos, suas necessidades e busquem atividades, “ações e interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar”. (Fascículo 3, p. 24). O planejamento se define como um instrumento necessário, flexível e inacabado, no qual o professor não correrá o risco de cair no imprevisto e na falta de objetivos. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a prática pedagógica de Carina revela que os eixos organizadores do Ensino para a aquisição da língua escrita, propostos pelo Pró-Letramento, fascículo 1, intitulado “**Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento**”, são contemplados em seu dia a dia, em seu fazer pedagógico. São eles: A compreensão e valorização da cultura

escrita, a apropriação do sistema da escrita, a leitura, a produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade.

A professora Carina fala um pouco sobre essa nova forma de organização de sua prática pedagógica, na qual ressalta a importância da formação (Programa Pró-Letramento) e afirma ter modificado a sua prática em sala de aula, adotando metodologias que contribuíram para a melhoria de sua prática:

A questão da sequência didática, quando eu participei lá do curso, eu não entendia esse negócio da sequência didática de jeito nenhum. Depois que a gente começa a ler, a estudar e assim a praticar, aí você começa a ter uma compreensão melhor do que é essa questão da sequência didática. Uma atividade puxando a outra. Uma coisa positiva que eu não conseguia fazer e aí que eu comecei a compreender, a entender e a usar...né? E acho que ainda não está bom, porque ainda tem muita dificuldade, ainda tem muita coisa que a gente ainda fica, assim, muito em gavetinha... e a gente sabe que não... não... não precisa ser assim, né? Que pra eles é muito melhor aprender no global. (ENTREVISTA. CARINA, 2011).

Salientamos que não se trata apenas de seguir “uma receita” para desenvolver um trabalho, mas de compreender uma proposta e, com competência, criatividade e dinamismo, criar estratégias prazerosas para o ensino da língua portuguesa e da produção de textos em sala de aula. Mesmo com limitações, a professora não tem receio de arriscar e de testar novas possibilidades. Dessa forma, cremos que o programa Pró-letramento possibilitou o acréscimo de novas metodologias ao trabalho de Carina, principalmente na perspectiva do alfabetizar, letrando, e percebendo que a temática dos gêneros textuais privilegia esse aspecto do ensino da língua escrita.

Concordamos com Tardif (2002), quando afirma que, no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Assim, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber **deles** e se relaciona com a pessoa e a identidade **deles**, então, não provém de uma fonte única, mas sim de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.

Percebe-se, também, uma tendência à formação de professores críticos e reflexivos, que saibam agir, que não sejam apenas executores de programas ou pacotes, mas que saibam utilizar seus conhecimentos e sua experiência profissional nas situações pedagógicas.

Nesse sentido, concebemos a formação continuada como um projeto de todos, não apenas como propostas de políticas públicas. É preciso que haja o engajamento de toda a

escola e, principalmente, do professor. O responsável direto pela aprendizagem do aluno não pode se acomodar, não pode olhar uma proposta e ficar sem ação. É preciso refletir e posicionar-se a favor ou contra, e isso só é possível se o professor estiver aberto a novos saberes, que, aliados à experiência, permitam-lhe essa tomada de posição.

4 Considerações

Neste artigo, buscamos estabelecer relações sobre as orientações do Programa Pró-letramento e a prática pedagógica de um dos sujeitos da pesquisa e, pela análise documental, foi possível perceber que as contribuições no tocante à produção de textos privilegiam o aspecto discursivo da linguagem, trazendo propostas de produção de textos que partem de uma sequência de passos que culminam numa atividade concreta, ou seja na produção textual propriamente dita. Foi possível recuperar que as propostas de produção textual partem do planejamento sistemático desenvolvido pelo coletivo da escola por meio de projetos, com objetivos e ações pré-definidas, e que, ao final, apresenta-se o resultado dessas ações.

Segundo a análise realizada sobre a prática pedagógica de um dos sujeitos da pesquisa no tocante à produção de textos e à presença dos gêneros textuais em sua sala de aula, afirmamos que os documentos oficiais e os programas de formação de professores alfabetizadores influenciam de forma significativa as práticas docentes.

A professora Carina, da 3ª fase do 1º ciclo, realizou um trabalho com a produção de textos, que, pelos dados utilizados para essa análise, se aproximaram mais fortemente da proposta do Pró-Letramento, uma vez que era desenvolvido com encadeamento de atividades que seguiam uma sequência de passos até culminar na produção final.

Os trabalhos desenvolvidos em sala observada privilegiaram os gêneros: carta, bilhete, biografia, ficha técnica, lista de convidados, cardápio. Estes foram realizados a partir de várias etapas que envolveram leitura, atividades de interpretação, debates em sala, pesquisa na biblioteca, pesquisa no laboratório de informática, atividades extraclasse, entre outras. Além disso, foi possível perceber que atividades de leitura, produção e reestruturação textual fazem parte do cotidiano desta docente. Assim, podemos afirmar que Carina não é uma mera executora de programas de formação continuada, mas que ela internaliza os novos conceitos, aliando-os ao seu conhecimento de mundo e a sua experiência profissional, para melhorar a sua prática pedagógica.

Concluimos que programa Pró-Letramento tem contribuído de forma significativa para a compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, indicando caminhos possíveis para o trabalho com os gêneros textuais na escola porém, pensamos que novas formações devam ser implantadas, a fim de subsidiar a prática pedagógica do professor alfabetizador, para que ele se sinta cada vez mais seguro, proporcionando ao educando um ensino de língua mais significativo por meio da exploração dos gêneros textuais e da compreensão dos aspectos interlocutivos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Básica. **PRÓ-LETRAMENTO**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6002&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 25 abr. 2011.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá/Brasília: EdUFMT, 2000.
- _____. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: EdUFMT/Central de texto, 2008.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNCIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. [S.l. : s.n.], [2002]. Disponível em: www.proead.unit.br/.../Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.rtf >. Acesso em: 05 Maio 2011.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) **Gêneros textuais, reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa** : ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino v.19). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7840&Itemid>. Acesso em 12 jun. 2012.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2000.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.25, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto ple. pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto%20ple.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2011.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PRÁTICAS DE LEITURA E TRABALHO DOCENTE: A CRIANÇA NO CENTRO DAS INVESTIGAÇÕES E AÇÕES DIDÁTICAS

Maria Betanea Platzer
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Campinas, SP – UNICAMP-SP- Brasil
beplatzer@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Defendemos que nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, devem estar presentes reflexões acerca da necessidade de articular a prática pedagógica docente às experiências cotidianas de leitura vivenciadas pelos educandos em seus diferentes espaços de convívio social. A partir de investigações com crianças, refletimos sobre práticas de leitura na infância e o papel dos professores em relação ao (re) conhecimento e valorização dessas leituras.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Infância. Trabalho Docente.

Abstract

We defend that in the discussions about the teaching and learning process of written language, reflections about the need of articulate the teacher pedagogical practice to the daily experiences of reading lived by students in their different social spaces should be present. From investigations with children ,we reflect about reading practices in the childhood and the teacher's role in relation to the knowledge and the valorization of these readings.

Keywords: Reading practices; Childhood, Teacher work.

A importância do conhecimento do código escrito pelo indivíduo está expressa na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394/96), quando se destaca que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do indivíduo, mediante o domínio pleno da leitura e da escrita, dentre outros conhecimentos a serem aprendidos pelo educando.

Podemos afirmar que, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade letrada, considerando que este seja capaz de ler e interpretar os diferentes textos que circulam socialmente e também saiba produzir textos escritos com competência. A escrita, indiscutivelmente, tem sido sempre instrumento de poder que contrapõe letrados a não letrados (FRANCHI, 1999).

As discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no contexto escolar permitem diversas possibilidades de investigações, estudos e, ainda, ações de intervenção para que, de fato, o aluno possa ter acesso à leitura e à escrita, visando a sua utilização com propriedade e desenvoltura.

Assim, quando refletimos sobre o campo da leitura e escrita, deparamo-nos com diferentes enfoques acerca dessa temática, uma vez que esta se revela de maneira bastante complexa.

Há estudos, por exemplo, que se debruçam nas discussões sobre como se origina e como se desenvolve a escrita na criança. Como exemplos desse campo de investigação, podemos citar as pesquisas de Ferreira e Teberosky (1999).

Numa linha de debates sobre como ensinar o código escrito, deparamo-nos com discussões, que se proliferam há décadas, sobre métodos de alfabetização, expressando pesquisas direcionadas para o campo da didática da alfabetização (CAGLIARI, 2007).

Ainda, pensando nas investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, temos acesso a pesquisas que envolvem discussões sobre os conceitos de alfabetização, letramento e o papel do professor nesse contexto a partir de diferentes perspectivas (SOARES, 2007; ROJO, 1998; TFOUNI, 1995; entre outros estudiosos).

Merecem destaque, também, os estudos que versam sobre formação e práticas didáticas de professores alfabetizadores (ASSOLINI, 2010; GUEDES-PINTO, 2002; SOUZA e MELLO et. al., 2000).

Diante das inúmeras possibilidades de investigação, fica evidente que há vários aspectos responsáveis pela conquista da língua escrita, tais como: linguísticos, psicológicos,

sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais. Aspectos estes que, por sua própria natureza, apresentam suas especificidades, mas devem ser vistos de forma articulada quando buscamos compreender o fenômeno referente ao domínio do código escrito pelo aprendiz.

Refletindo especificamente sobre o ensino de língua portuguesa para alunos das séries iniciais do ensino fundamental na atualidade, pesquisas que investigam a leitura e a escrita como práticas sociais, como fenômeno cultural (BRESSION, 2001), revelam-se como caminhos produtivos para se pensar em estratégias didático-metodológicas que, de fato, sejam significativas e auxiliem ao educando na ampliação de suas competências linguísticas. Nesse contexto, buscamos sentidos, conforme assinala Britto (2003), para a leitura e a escrita compreendidas como prática social, como uma ação cultural.

Em Platzer (2001, 2009), apresentamos discussões sobre o ensino de língua portuguesa que deverá ocorrer no espaço escolar, desde o início da Educação Básica, por meio de ações didáticas que valorizem as experiências cotidianas dos educandos e, ao mesmo tempo, permitam a ampliação de acesso a outras práticas de leitura e escrita da cultura letrada.

Destacamos, no contexto das reflexões sobre o ensino e aprendizagem do código escrito, os estudos de alguns pesquisadores que denunciam o fato da escola (MAFRA, 2003; GERALDI, 1999; SAWAYA, 1999; YASUDA, 1996; SILVA, 1995), em muitos casos, não proporcionar ao aluno atividades de leitura e escrita significativas e que possam contribuir para a ampliação de seus conhecimentos linguísticos, em especial, ler, escrever e interpretar textos.

No âmbito dessas denúncias, Ferreira (2005, p.IX) aponta que, distantes dos espaços escolares, as crianças, movidas por diferentes intenções, desejos e necessidade, gestam modos de ler e de escrever que são inúmeros e “[...] que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola. [...]”. A partir das ideias apontadas pela autora, postulamos a necessidade do educador, em suas estratégias didático-metodológicas, identificar quais são os gêneros textuais que a criança já conhece, como os conhece, bem como quais aqueles que circulam em seu ambiente de convívio.

Enfatizamos que as investigações propostas, no presente estudo, centram-se especialmente nas reflexões sobre práticas de leitura na infância e suas contribuições para as ações didáticas a serem desenvolvidas pelos professores responsáveis pela educação linguística das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Nossas discussões estão fundamentadas em pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da leitura e da escrita, sobretudo na perspectiva da História Cultural e também em estudos que se apoiam numa abordagem dialógica do processo escolar de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1998).

Defendemos que a criança deverá estar no centro das investigações e ações didáticas quando refletimos sobre o ensino de língua. Nesse contexto, consideramos, como destaca Leite (2005, p.74): “[...] a criança como sujeito, como ser social situado no tempo e no espaço, cidadã hoje, que tem suas especificidades em relação aos adultos e por essas especificidades deve ser respeitada. [...]”

Pautamo-nos na afirmativa defendida por Chartier (2001), em seus estudos fundamentados na História Cultural, quando ressalta que, se pensarmos a leitura como prática, há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura, que podem ser diversos como diversos são seus sujeitos. Segundo o autor,

[...] Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. [...] temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente. (CHARTIER, 1999, p. 103-5)

Apontamos, ainda, que as práticas de uso da escrita não exigem necessariamente que o indivíduo seja alfabetizado no sentido de dominar o código (decodificar e codificar), uma vez que quando a criança, por exemplo, de três anos de idade toma emprestada a voz da mãe, da professora, do amigo mais velho e lê o texto com a voz emprestada, podemos afirmar que ela está lendo com os seus ouvidos (BRITTO, 2005), num contexto que envolve práticas de leitura e escrita.

As práticas cotidianas de leitura vivenciadas pelas crianças em seus diferentes espaços de convívio social devem ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar, constituindo como mais um aspecto a ser considerado quando refletimos sobre o processo inicial e contínuo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Sob essa ótica, conforme destaca Koerner (2009), o reconhecimento daquilo que o educando já sabe ou identifica como práticas de leitura e escrita poderá contribuir para a existência de procedimentos significativos a serem adotados nos espaços escolares,

certamente enriquecendo-os.

Os estudos sobre o multiculturalismo (McLAREN, 1997) e, em especial, a Didática nessa perspectiva, corroboram a nossa perspectiva de que é preciso que a escola reconheça as diversas práticas de leitura, foco central de nossas análises, presentes no cotidiano dos educandos, sobretudo pertencentes a camadas populares; práticas estas não valorizadas pelo cânone escolar. É preciso construir uma Didática na perspectiva multi/intercultural, entendendo, assim, que a questão da diferença não se configura como um componente externo, recentemente incorporado à reflexão pedagógica, mas, sim, como um componente configurador de sua própria realidade (CANDAU; KOFF, 2006). Consideramos que as reflexões sobre as práticas de leitura, numa perspectiva cultural, sejam debatidas e reconhecidas na/pela escola.

Temos constatado, em resultados preliminares de algumas pesquisas (PLATZER, 2011 e 2012¹), na orientação de trabalhos de natureza científica e na participação em eventos científicos, que há um movimento significativo por parte dos educadores em incentivar e valorizar a leitura no espaço escolar e também em contextos que extrapolam os muros escolares, sobretudo, no ambiente familiar. Por outro lado, não há, por parte da maioria dos professores, o reconhecimento de práticas de leitura pelos educandos em seus contextos sociais e conseqüentemente a sua integração nas propostas de atividades de leitura e escrita realizadas pela escola de maneira sistematizada.

Assim, o papel da escola deveria ser o de impedir a instauração da ideia de que as práticas de leitura e escrita que nela têm lugar são as únicas legitimadas socialmente. Contribuir para que a criança perceba que a escrita está presente em seu cotidiano não confere aos procedimentos de caráter didático a serem adotados a mesma sisudez que geralmente lhes é próprio no ensino tradicional. “[...] Uma relação lúdica, tão natural e familiar quanto possível, poderá ser estabelecida nos espaços escolares, incluindo-se aí a apresentação a gêneros até então desconhecidos.” (KOERNER, 2009, p.56)

Em pesquisa realizada sobre práticas de leitura na infância em diferentes espaços sociais (PLATZER, 2009), desenvolvemos uma investigação com 60 crianças entre 10 e 11 anos de idade, de camadas populares, residentes em uma cidade localizada no interior do

¹ Pesquisas vinculadas ao GEPIFE/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (Linha de pesquisa: Práticas educativas: infância e escola).

estado de São Paulo e que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.

Por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas e observações), verificamos a trajetória de envolvimento com a leitura pelas crianças (e suas respectivas famílias) que trazem um universo de significados, experiências e vivências, muitas vezes, distantes daquelas legitimadas pelo cânone escolar.

As crianças revelam a presença de diversos impressos em suas casas e destacamos os de caráter religioso pela quantidade e valor retratados pelo grupo de leitores.

Outros impressos circulam nas casas e são também apontados de forma bastante positivas por várias crianças e suas famílias, tais como: livros de literatura infantil, histórias em quadrinhos, livros didáticos, revistas e jornais.

Interessante destacarmos que o acesso aos impressos ocorre por meio de diferentes caminhos, evidenciando que apenas a compra e também o empréstimo em bibliotecas não são suficientes para quantificar, de fato, aqueles que têm acesso a impressos. Alguns deles, chegam até essas crianças e suas famílias por meio dos padrões dos pais, por terem sido descartados por outras pessoas, herdados, emprestados de colegas entre outras formas de acesso. A leitura circula por meio de diferentes caminhos, muitas vezes desconhecidos por nós.

[...] esse daí também foi da mulher (colega de sua mãe), porque o filho dela tinha um monte de livro daí ele não usava mais e ela me deu. (Helton², 10 anos de idade)

[...] Tem aquele colega seu que deu aqueles dois livros pro cê né, João? (avô de João³)

Ginzburg (2006), também nos chama atenção para a questão da circulação dos textos, ao reconstituir a trajetória de Menocchio, destacando de que modo os livros chegaram às mãos desse moleiro do norte da Itália que viveu no século XVI.

[...] O único que sabemos com certeza ter sido comprado é o Fioretto della Bibbia, “o qual”, disse Menocchio, “comprei em Veneza por dois soldos”. Dos outros três – História del Giudicio, Lumario e o suposto Alcorão – não

² Por uma questão de ética, preservamos a identidade dos participantes da pesquisa desenvolvida. Assim, os nomes apresentados são fictícios.

³ João, 11 anos de idade.

se tem indicação alguma. O Supplementum, de Foresti, foi um presente de Tomaso Mero da Malmins para Menocchio. Os outros todos – e eram seis entre onze, mais da metade – foram emprestados. Numa aldeia tão pequena como Montereale, tais dados são significativos e apontam para uma rede de leitores que superam o obstáculo dos recursos financeiros exíguos, passando os livros de mão em mão. [...] (GINZBURG, 2006, p.68)

Se acreditamos que os objetos e práticas ligados à leitura não são exclusivos de grupos elitizados ou restritos a espaços circunscritos e criados apenas para eles, podemos investigar e valorizar os objetos que circulam nos diferentes espaços sociais vivenciados por crianças de camadas populares.

As crianças pesquisadas em nosso estudo, consideradas de menor poder aquisitivo, não estão excluídas do mundo da cultura letrada. Notamos que elas têm acesso a uma diversidade de objetos de leitura e a circulação deles ocorre de diferentes formas e com finalidades diversas.

A leitura atrelada à tecnologia digital também foi percebida entre as crianças e valorizada como fonte moderna para aquisição de conhecimentos e atualização de informações. Embora a maioria das crianças apresente um menor poder aquisitivo, segundo informações obtidas pelo Projeto Político-Pedagógico da escola em que essas crianças estudam, isso não significou que elas estão à margem da cultura digital. Algumas têm computador em casa e também se conectam à internet e outras usam tais recursos em outros espaços, como por exemplo, na escola e na casa de colegas.

As práticas de leitura estão presentes em situações diversificadas e permitem a aproximação entre as pessoas por meio de leituras compartilhadas entre pais e filhos, avós e netos, irmãos e primos. Não é apenas um ato individual, solitário de leitores com o texto, mas cria e intensifica vínculos, carregados de afetividade.

Articular a prática pedagógica às experiências dos educandos e, ao mesmo tempo, ampliar e valorizar seus conhecimentos acerca da importância da leitura e da escrita em seu contexto social, cultural, histórico e político, torna-se fundamental no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Compete ao educador conhecer os usos cotidianos do código escrito pelos seus alunos, uma vez que a partir desses conhecimentos, ele poderá se apropriar de estratégias didático-metodológicas que possibilitem atividades produtivas e motivadoras aos educandos.

A criança deverá ser o centro das discussões sobre a leitura e a escrita na escola, uma vez que suas práticas deverão ser investigadas pelos educadores para que, de fato, possam desenvolver um trabalho pedagógico de forma a garantir estratégias efetivas de ensino e aprendizagem da língua, favorecendo o uso e a apropriação do ato de ler/escrever na interação do educando com diferentes espaços e situações sociais.

Afirmamos que a criança tem condições de relatar suas vivências, preferências e anseios em relação ao uso do código escrito, uma vez que concebemos a criança na sua condição social de ser histórico, político e cultural (KRAMER, 2005). Reconhecemos a criança como sujeito histórico que se apropria e ainda produz cultura (QUINTEIRO et al., 2007). Ainda, entendemos, assim como Leite (2005, p.76), que: “Conhecer as crianças é compreender seu pensamento, sua visão de mundo, suas relações socioculturais. [...]”

É preciso que as discussões sobre as práticas de leitura vivenciadas pelas crianças em diferentes espaços sociais sejam debatidas no âmbito da formação inicial e continuada de professores responsáveis pelo processo de ensino da leitura e da escrita e no próprio lócus de trabalho.

É preciso que a criança tenha sua leitura valorizada e, ao mesmo tempo, suas práticas deverão ser intensificadas e fortalecidas. Valorizamos a necessidade de projetos de leitura em diversos espaços sociais, entre eles, a escola e que garantam às crianças e às suas famílias práticas de leitura que lhes sejam significativas e produtivas.

Acreditamos que um olhar mais atento às práticas de leitura em diferentes contextos sociais pode levar a uma revisão da premissa de que as crianças não leem, discurso tão comum, sobretudo, nas escolas, propondo inclusive uma revisão do conceito de leitura e de suas práticas no contexto escolar.

Esperamos que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para aqueles que se interessam pelas leituras, suas práticas e representações, e desejam, assim como nós, adentrar nesse universo da leitura, investigando seus diversos atos praticados por indivíduos também diversos. A partir daí, a intenção é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pela criança por meio de ações didáticas que sejam instigantes e produtivas.

Referências

ASSOLINI, F. E. P. Professoras Alfabetizadoras e Suas Leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. **Práxis Educacional**, v. 01, p. 25-45, 2010.

BRASIL, **LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 14 de Nov. de 2011.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2005.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. SILVA, E. T. da. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 14 de Nov. de 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRA, N. S. de. A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Prefácio.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KOERNER, R. M. As práticas de leitura de crianças de cinco e seis anos. In: **Leitura: teoria e prática.** Campinas, SP, n.52, p.55-61, 2009.

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. F. P. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola.** Londrina: Eduel, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

PLATZER, M. P. **Crianças leituras entre práticas de leitura.** 2009, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, UNICAMP.

PLATZER, M. B. **Ensino de língua materna e produção de textos escritos pelos alunos: impasses e perspectivas no trabalho do professor da 4ª série do ensino público fundamental.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, UNESP.

QUINTEIRO, J. et al. Infância e escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
SAWAYA, S. M. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso das crianças de classes populares: uma contribuição crítica.** 1999, Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, USP.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA E MELLO, M. L.; MELO, D. M. ; FRANGELLA, R. . Leitura e escrita nas vozes de futuros professores. In: **23ª Reunião Anual da ANPED.** 2000, Caxambu. Educação não é privilégio, 2000. v. CD-ROM.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Carolina da Silva
FaE/UFMG e Centro Universitário UMA-MG/Brasil
CNPq
mariacarolinasilva@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Analiso neste trabalho que significados de alfabetização são divulgados no currículo de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio dos materiais utilizados. Argumento que esse currículo opera com o discurso do letramento e, por esse motivo, dois significados entram em disputa. O primeiro deles refere-se ao aprendizado do código escrito e o segundo aos usos sociais da escrita. Esses significados ultrapassam os materiais de alfabetização e incidem sobre outras áreas do saber.

Palavras-chave: currículo; alfabetização; materiais didáticos.

Abstract

I analyze in this work which meanings of literacy are widespread in the curriculum of a first grade elementary school class, through the teaching material utilized. I argue that this curriculum operates with the discourse of the literacy and, for that reason, two meanings enter in dispute. The first one refers to the training of the written code and the second to the social uses of the written. Those meanings exceed the literacy teaching materials and reflect about other knowledge areas.

Keywords: curriculum; basic literacy; teaching materials.

Introdução

Um armário cinza no canto da sala, do lado oposto à porta. Dentro dele, livros didáticos, cadernos, revistas em quadrinhos, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil, apostilas, folhas xerocadas, massinhas, lápis de escrever e de cor, colas e tesouras... Em alguns momentos, esses artefatos “saem do armário” e se constituem em materiais para ensinar a ler e a escrever. Em outros, ficam guardados, não sendo convocados a participar desse processo. Neste trabalho, analiso esses materiais como constituintes do currículo de uma turma de seis anos de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte que foi investigada no decorrer do ano de 2012. Parto do pressuposto de que esses materiais expressam e materializam as seleções curriculares realizadas e que, por esse motivo, se constituem em importante instrumento para compreender o currículo da turma investigada.

Currículo é compreendido neste trabalho como prática de significação. Entender o currículo dessa forma implica em vê-lo como “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2006, p. 10). Nele, há disputas para se definir o que é significado e sentido verdadeiro e o que não é. A prática de significação refere-se ao processo discursivo por meio do qual classificamos e separamos os objetos existentes do mundo. Nesse sentido, pode-se afirmar que algo só pode ser definido de determinada maneira com base em “uma linguagem ou um sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-lo de outros objetos” (HALL, 1997, p. 28). No que se refere especificamente ao currículo, compreende-se que “os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como sabemos, não é neutra” (COSTA, 2005, p. 51). Ela é permeada pelas relações de poder que, por sua vez, se vinculam ao processo de significação. Assim, “significar, em última análise, é fazer valer significados particulares de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (SILVA, 2006, p. 23).

Tendo em vista essa concepção, o objetivo do trabalho é analisar que significados sobre alfabetização são divulgados no currículo de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio dos diferentes materiais didáticos utilizados nessa turma. Compreendo que nesse currículo o “objeto” alfabetização é significado de formas variadas, ganhando sentidos diversos ao longo das atividades propostas. Serão analisados aqui os dois livros didáticos utilizados na turma (de Língua Portuguesa e de Matemática), as atividades

xerocadas que a professora distribuía na sala para serem realizadas pelos/as alunos/as, algumas atividades que eram passadas no quadro e três apostilas produzidas pela docente para trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares Ciências, Geografia e História. As apostilas foram nomeadas como “Projeto O mundo que me rodeia”, “Meu corpo” e “É o bicho”.

Com base nesse conjunto de materiais, argumento que esse currículo opera com uma parcela *do discurso do letramento* que vem sendo amplamente divulgado no Brasil. Essa porção do discurso que prevalece no currículo investigado trabalha no sentido de distinguir o processo de ensino da leitura e da escrita, (o que é nomeado de alfabetização) e os usos sociais da leitura e da escrita (o que se nomeia como letramento). A distinção entre alfabetização e letramento está na origem da introdução dessa discussão no campo educacional brasileiro. Conforme aponta Soares (2003a), essa palavra emerge para explicar uma “nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2003a, p. 20). Nesse sentido, é preciso ensinar na escola, de forma indissociável, mas por meio de práticas distintas “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização” e “o uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

Seguindo esse pressuposto divulgado no discurso do letramento, os dois significados predominantes nos materiais analisados referem-se à *necessidade da aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita e ao trabalho com gêneros textuais diversos para compreender os usos da escrita e da leitura*. Ambos os significados não se restringem às atividades de Língua Portuguesa, mas incidem sobre outros âmbitos do currículo, impregnando os demais materiais utilizados em sala de aula. Para mostrar como isso ocorre, divido o restante deste trabalho em três partes. Na primeira delas, analiso como as atividades para compreender o sistema de escrita fundem sentidos do que se convencionou chamar de “métodos tradicionais” a sentidos vinculados à psicogênese da língua escrita. Assim, há concomitantemente um trabalho com sílabas (o que se vincula aos métodos sintéticos de alfabetização) e uma reflexão sobre como funciona o sistema de escrita, por meio do acompanhamento e do estímulo às hipóteses dos/as alunos/as, conforme descritas por Ferreiro e Teberosky (1985). Na segunda parte, evidencio que o sentido de uso social da língua escrita

nos materiais analisados se refere à leitura e interpretação de gêneros textuais narrativos e informativos, com exclusão de outros gêneros textuais. Considerando “o campo de produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo” (SILVA, 2006, p. 24), procuro, ao longo das análises, mostrar também os momentos em que esses significados disputam sentidos com outros, o que demonstra um processo constante de luta para fixar o que conta como conhecimento válido para as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais mostro outros significados de letramento que poderiam estar presentes no currículo, mas que, em função das relações de poder existentes, ainda não conseguiram ganhar status de verdade.

Alfabetizando as crianças de seis anos: atividades para compreender o sistema de escrita

A discussão sobre como deve ser dar o processo de alfabetização de crianças de seis anos agora incluídas no Ensino Fundamental se constitui em um dos principais debates que envolve essa política pública. Ela se apresenta na legislação para esse nível de ensino, na qual se afirma, por um lado que a ampliação do Ensino Fundamental garante que “as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens de alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p.5) e que o maior tempo para o Ensino Fundamental permite “qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2008, p. 1). Por outro lado, a mesma legislação enfatiza que “a alfabetização não pode ser o aspecto único” (BRASIL, 2004, p. 22) tratado nessa etapa de ensino. Ao marcar o lugar da alfabetização, a legislação também busca garantir um modo de trabalhá-la nessa etapa de ensino. Esse modo articula conhecimentos de alfabetização a outras demandas sociais, como a matemática, o conhecimento do mundo físico e cultural e o brincar (BRASIL, 2004).

Esse debate também se estende às publicações sobre o Ensino Fundamental de nove anos, nas quais se afirma que, com a ampliação da permanência na escola, é possível “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender [...] especialmente, maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 160). Em alguns estudos ocorre uma preocupação com o fato de que “o indesejável fracasso escolar possa estar começando mais cedo” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 46), em função do aumento do tempo de permanência no Ensino Fundamental. Para evitar

que isso ocorra, é necessário conduzir as práticas de alfabetização de acordo com alguns princípios.

Esses princípios baseiam-se na negação dos modos tradicionais de alfabetizar. Esses são apresentados como pouco eficazes, pois, ao se comparar escolas que usam práticas menos tradicionais de alfabetização com outras que usam práticas mais tradicionais, percebe-se que as primeiras têm “melhor desempenho em uma prova voltada para a aprendizagem da leitura e escrita no início do EF” (CAMPOS ET al, 2011, p. 30). Em função disso há, por um lado, uma crítica àquelas práticas nas quais “muitas atividades de leitura e escrita eram realizadas com ênfase em abecedários” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 77), àquelas que insistem “em práticas que [...] são consideradas equivocadas, tais como a cópia mecânica de letras e números”. (CORREA, 2011, p. 112), àquelas em que as “práticas educativas centram-se no treino grafomotor e na produção de comportamentos considerados adequados” (NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2011, p. 134). Por outro lado, as práticas consideradas adequadas são as que saem “do reconhecível e tranquilizador das verdades apresentadas nas cartilhas” (DORNELLES, 2011, p. 147), aquelas em que “mediações entre crianças, adultos e objetos são previstas nos jogos de alfabetização e matemática, nas rodas de história e de novidades, acrescidas de suportes culturais” (KISHIMOTO ET al, 2011, p. 196), aquelas em há a “reafirmação de um compromisso de contato das crianças com múltiplas linguagens” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 67).

O conjunto de materiais aqui analisados divulga sentidos sobre alfabetização que em alguns momentos se aproximam e em outros se distanciam daqueles que estão presentes nas políticas e estudos expostos anteriormente. Há uma aproximação, por exemplo, quando se nega a necessidade de treinos e cópias sem significado. Nenhum dos materiais analisados trabalha nessa perspectiva. Em alguns momentos ocorrem cópias, mas essas são contextualizadas e articulam-se à ideia de que a criança precisa refletir sobre a escrita. Assim, uma atividade recorrente na sala refere-se à escrita no quadro, pela professora, de alguma parlenda, cantiga ou quadrinha com posterior cópia por parte das crianças. Para escrevê-las, a docente pede que as crianças pensem sobre a escrita, analisando a cadeia sonora e dando suas hipóteses quanto às letras a serem utilizadas. Esse tipo de atividade se vincula ao sentido de que textos como parlendas, quadrinhas ou canções são benéficos para a alfabetização por “conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos

sonoros” (MORAIS, 2012a, p. 93). Assim, eles contribuem para uma reflexão sobre a língua escrita.

Os textos da tradição oral estão presentes também no livro didático de Língua Portuguesa. Em todas as cinco unidades desse material, há pelo menos um desses gêneros textuais, totalizando 16 textos explicitamente indicados como desse gênero. As parlendas e cantigas não ficam presentes apenas no trabalho com a alfabetização. Elas são usadas também no ensino de matemática, quando para ensinar a sequência numérica, utilizam-se as parlendas “Mariana conta um¹” e “Um, dois, três/quatro, cinco, seis/só mais um pulinho/estou na perna do freguês”. O procedimento adotado para o trabalho com essas parlendas em sala envolve tanto a contagem, como a escrita do texto seguindo os moldes anteriormente descritos.

Com relação ao trabalho com cartilhas, apontado como algo inadequado pelos estudos que analisam como deve ser a alfabetização aos seis anos, percebe-se que nos materiais analisados os sentidos são ambíguos e conflitantes. Por um lado, nenhum deles se caracteriza como uma cartilha no sentido estrito, “na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada” (MORTATTI, 2000a, p. 42). Por outro, há alguns elementos que parecem vincular-se ao trabalho feito por meio das cartilhas, sobretudo no que se refere ao trabalho sistemático com as sílabas canônicas da Língua Portuguesa. Embora não exista no conjunto de materiais analisados aquilo que Mortatti (2000b, p. 212) descreve como “características da tradição herdada das primeiras cartilhas brasileiras” entre as quais ela destaca “conjuntos de frases relacionadas entre si mediante nexos sintáticos, a silabação disfarçada de sentencição, ou o controle da recorrência e diversidade de vocábulos apresentados em cada lição”, os materiais analisados apresentam outras atividades que podem ser associadas às cartilhas. Exemplo disso são os exercícios distribuídos/produzidos pela professora nos quais o processo de alfabetização é iniciado pelas vogais, tal como ocorre nas cartilhas dos métodos fônico e silábico, em que o primeiro passo “é a introdução das vogais” (OLIVEIRA; MONTEIRO, 1983, p. 69) seguida pelas consoantes uma a uma. Ainda que a introdução das vogais se faça por meio de uma canção popular², os exercícios presentes tanto nas folhas xerocadas como no livro didático de Língua Portuguesa são de preenchimento de

¹ “Mariana conta um/um conta a Mariana/ é um, é Ana/ Viva a Mariana/ Viva a Mariana!”. A parlenda prossegue com os demais números, até 10.

² “No meio do mar tem A, no meio do céu tem E, no meio do rio tem I, no meio do sol tem O, no meio da Lua tem U”, de Rubinho do Vale.

lacunas (colocando vogais faltosas) e de ligar palavras que começam com cada uma das vogais, algo também associada às perspectivas tradicionais de alfabetização.

Porém, como “os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho” (SILVA, 2006, p. 19), pode-se entender esse trabalho com as letras de forma sistemática de outra forma. Ele pode se inserir na reivindicação daquilo que Soares (2003b) nomeia como “reinvenção da alfabetização”. Para essa autora, a psicogênese da língua escrita e os estudos sobre letramento foram responsáveis, nos anos 1980, por um trabalho de “desinvenção” da alfabetização. Passou-se a considerar desnecessário ensinar a codificação e a decodificação pela crença “de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos” (SOARES, 2003b, p. 18). Segundo ela, isso teria levado ao fracasso na alfabetização e, por isso, é preciso hoje garantir um trabalho sistemático das “correspondências fonema/grafema com a criança” (SOARES, 2003b, p. 19).

Esse sentido de alfabetização é corroborado por Morais (2012a, p. 117), que ressalta a necessidade de “praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita”. Nesse sentido, as atividades de ensino sistemático das letras e das relações entre grafema/fonema têm espaço na sala de aula seja quando o livro didático trabalha as diferenças entre as palavras “elefante” e “elegante” e, posteriormente, pede para que os/as alunos/as descubram que palavra existe dentro das duas, seja quando nas atividades xerocadas, pede-se para “brincar com as palavras”, tampando a sílaba “LU” da palavra “MALUCA” para ver que nova palavra é formada. Aparece também quando se pede para identificar rimas, palavras que começam com o mesmo fonema ou palavras maiores e menores, pela comparação de seu número de letras e sílabas. Nesses exemplos de atividades, são trabalhadas habilidades que (no discurso do letramento que opera nesses materiais) são consideradas importantes para a alfabetização.

O sentido de que é necessário usar jogos para alfabetizar também circula nos materiais investigados. Isso é justificado porque, segundo o discurso do letramento, associado ao discurso da cultura infantil, as crianças têm como “principal demanda o brincar” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48). Esse significado também circula no currículo analisado, já que um dos materiais usados para alfabetizar é uma caixa de jogos didáticos, na qual há bingos de letras e de palavras, jogos da memória, jogos de sílabas entre outros materiais para ensinar a pensar as relações grafema-fonema. Jogos como cruzadinhas e caça-palavras

também são bastante utilizados tanto no livro didático de Língua Portuguesa, como nas atividades xerocadas pela docente. A necessidade de ensinar o sistema alfabético de escrita estão presentes também nas atividades de Matemática (na qual há cruzadinhas para a escrita dos números por extenso) e nas apostilas “É o bicho” (na qual há duas atividades para escrever nomes de animais em cruzadinhas e outra de comparação do nome do animal com seu tamanho) e “O mundo ao meu redor”. Especificamente nessa última, há atividades sobre brincadeira que servem para trabalhar a escrita. Embora a ideia dessas atividades seja possibilitar um maior conhecimento de jogos e brincadeiras, o que se tem, de fato, são atividades para entender o sistema de escrita, como elaboração de listas, cruzadinhas e caça-palavras. Em nenhum momento desse conjunto de atividades são trabalhadas regras de brincadeiras ou mesmo há a sugestão de brincar de alguma delas. O que se tem é a submissão das atividades de brincadeira ao processo de alfabetização. Dessa forma, o significado que circula nessa porção de discursos sobre o letramento segundo o qual seria necessário brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental disputa com o significado de que é preciso garantir a aprendizagem do sistema de escrita. Pelo menos no conjunto de atividades analisadas, o segundo significado parece estar tendo mais espaço do que o primeiro. Contudo, como os significados “são traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (SILVA, 2006, p. 20), em alguns momentos as atividades de brincadeira ganham espaço no currículo escolar, ainda que com prestígio menor e fora dos materiais analisados.

Usos sociais da leitura e da escrita: o trabalho com textos informativos e literários

A defesa de que hoje a alfabetização deve desenvolver-se “no contexto de uma vivência intensa e diversificada, pela criança, dos usos e práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 15) está presente no discurso do letramento e nos materiais utilizados na turma investigada. Essa inserção se dá por meio da interação com “livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, de bulas de remédio, receitas culinárias, *out-doors*, entre outros ‘portadores de textos do cotidiano’, como material impresso, ‘não-ideológico’ e ‘real’ para a leitura” (MORTATTI, 2000b, p. 257). Esses materiais reais de leitura se caracterizam como “textos de diferentes gêneros, em diferentes suportes, textos *para ler*, e não textos artificialmente elaborados para *aprender a ler*” (SOARES, 2010, p. 15, grifos da autora).

Esse sentido circula nos materiais já que não há qualquer texto criado apenas com a finalidade de ensinar a ler nesse conjunto. Todos eles são textos reais, que estão presentes fora da escola. Assim, pode-se dizer que o significado segundo o qual é necessário trabalhar gêneros diversos está presente nos materiais que constituem o currículo investigado. Contudo, o modo como esses textos estão presentes no contexto escolar e nos materiais mostra como essa forma de compreender o letramento vai sendo ressignificada, construindo outros sentidos no currículo investigado.

No que se refere ao uso de textos reais, é possível notar que os livros de literatura infantil saem frequentemente do armário para que as crianças leiam (mesmo antes de estarem alfabetizadas) e manipulem esse artefato. Há dois usos principais desse material: com livre manipulação das crianças e com as histórias sendo contadas pela docente. Parece que nesse currículo circula o sentido de que “não basta oportunizar o contato direto [da criança] com livros. É preciso que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 40). Quando há esse trabalho de mediação por parte da professora, são trabalhados elementos da estrutura dos textos: nome do/a autor/a, do/a ilustrador/a, título do livro entre outros. Em alguns momentos, há cópia desses elementos com ilustração da parte preferida pelas crianças. A porção do discurso sobre letramento aqui analisada aponta que é importante trabalhar as características dos gêneros textuais escritos, mas também é necessário discutir “sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação” (MORAIS, 2012a, p. 119). Nos momentos de contação de história, nas atividades distribuídas em sala ou no livro didático de Língua Portuguesa não há atividades desse segundo grupo, no que se refere aos textos literários. Atividades que procuram discutir a finalidade só estão presentes em um caso (no livro didático), em uma atividade na qual se explica o que é uma agenda, para que ela serve e como ela pode ajudar as pessoas.

No que concerne ao modo como os textos são incorporados nas atividades e no livro didático, parece que o sentido de que pode haver uma escolarização inadequada dessa literatura quando se trabalham apenas fragmentos de textos está presente (SOARES, 1999). Assim, no livro didático há duas histórias inteiras (Pinóquio e Onde tem bruxa, tem fada). A interpretação dessas histórias se dá oralmente ou por meio de desenho. Nelas não se trabalha com a “mera localização de informações no texto” (SOARES, 1999, p. 46), mas se procura compreender a história, extrapolando-a.

Há que se registrar, porém, que outros sentidos que são apresentados como uma inadequada escolarização da literatura estão presentes nos materiais analisados. Há por exemplo, repetição de certos autores/as, geralmente poetas, a transferência do texto do suporte literário para o livro, a qual ocorre com a perda de elementos importantes na textualidade e a repetição de certos gêneros textuais. No que concerne a esse último aspecto, a maior parte dos textos trabalhados constitui-se de poemas ou narrativas. Assim, “o teatro infantil está quase totalmente ausente; o gênero epistolar, a biografia, o diário, as memórias, gêneros que têm presença significativa na literatura infantil estão também quase totalmente ausentes” (SOARES, 1999, p. 26). Mostrando mais uma vez que os significados são disputados e que nem sempre todos eles estão presentes em um determinado contexto, percebe-se que há aproximações e distanciamentos em relação ao discurso da escolarização inadequada da literatura infantil.

Revistas em quadrinhos também são utilizadas com a finalidade de familiarizar as crianças com certas práticas de leitura. Os quadrinhos estão presentes ainda nos livros didáticos, em alguns momentos de forma contextualizada (com a história integral) em outros apenas para trabalhar algum conteúdo específico (como a história do nome). Além disso, o uso de quadrinhos para ensinar algum outro conteúdo está presente nas apostilas, particularmente na apostila “É o bicho”. Nesse contexto, os personagens da turma da Mônica estão presentes em quase todas as páginas e há várias HQ’s em que animais estão presentes. Eles também são usados para o trabalho com gêneros informativos, já que constantemente utilizam-se personagens e balões típicos das histórias em quadrinho para ensinar algum conteúdo considerado importante. Esse uso mostra a relação que se pretende criar entre os conteúdos e as práticas de letramento. Porém, o que ocorre nesse processo é que os textos informativos perdem suas características originais, sendo deslocados de seu suporte e formato original. Soares (1999) aponta que isso ocorre com os textos literários, mas, no conjunto de materiais analisados, o mesmo parece estar acontecendo com os textos informativos.

Além desse modo de dar informações, há nos materiais analisados textos expositivos, da tradição oral (parlendas, adivinhas, canções), textos didáticos, fábulas, poemas, trava-línguas... Parece que esses materiais se encaixam naquilo que Moraes (2012a, p. 78) nomeia como característico dos novos livros de alfabetização, em que há “um riquíssimo repertório textual”. Porém, chama a atenção o fato de que alguns gêneros textuais estão ausentes dos materiais analisados. Textos jornalísticos (como reportagens e notícias), textos publicitários

(anúncios, propagandas, folhetos), textos do cotidiano (bilhetes, convites, receitas) não estão presentes no material analisado. É interessante notar que, embora o significado que letramento assumia nesses materiais seja o de que é preciso trabalhar diferentes gêneros, parece haver um privilégio de alguns deles, particularmente aqueles vinculados à ludicidade. Evidência dessa busca pela ludicidade é o fato de que, no livro didático uma das cinco unidades se dedica integralmente aos Contos de fada. Parece haver aqui uma sobreposição de significados no qual se articula a ideia de que é preciso trabalhar textos reais vinculando-os às práticas que se considera como características da infância. Em síntese, pode-se notar que o significado de letramento que circula nesses materiais se refere ao trabalho com alguns gêneros textuais, que, apesar de serem *reais* (no sentido de que não são construídos apenas para alfabetizar) são restritos a certo universo, limitando as experiências de uso da leitura e escrita no contexto escolar.

Considerações finais

Por meio da análise do material didático utilizado em uma turma de primeiro ano de Ensino Fundamental, foi possível compreender alguns dos sentidos sobre alfabetização e letramento que circulam no currículo escolar. Essa análise mostrou como letramento e alfabetização são pensados como dois momentos distintos e importantes da prática pedagógica. Moraes (2012b) em análise de várias práticas escolares percebeu que essa distinção não ocorria em muitas escolas e que esse é um dos fatores responsáveis pelo fracasso na alfabetização. Talvez para evitar esse temido fracasso, os materiais aqui analisados propõem atividades que garantam aos “alunos do 1º ano do 1º ciclo se apropriarem do SEA³, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o SEA, assim como a atividades de leitura” (MORAIS, 2012b, p. 554). Essa é a postura defendida por vários/as autores/as do campo do letramento, como mostrado ao longo deste trabalho e que está presente nos materiais didáticos investigados.

Cabe registrar, porém, que esse modo de entender o letramento, o qual o distingue de alfabetização, não é o único existente. Outros sentidos estão presentes nas pesquisas educacionais e têm pouco espaço no currículo investigado. Assim, letramento aparece em um

³ Sistema de escrita alfabético.

momento como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (SOARES, 2004, p. 91). Em outro, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Pode-se definir letramento, também, como o um conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Letramento pode ser usado para se referir a outras áreas que não à área de linguagem. Nesse sentido, surgem expressões como letramento digital, letramento matemático (ou numeramento), letramento geográfico, letramento artístico, letramento científico, letramento musical, entre outros (CERUTTI-RIZZATTI, 2002, p. 293).

Esses outros modos de significar letramento não estão presentes nos materiais analisados. Neles parece haver certa homogeneização do modo de conceber as práticas de letramento, considerando-as como uma “coisa autônoma, separada e cultural: uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Nesse sentido, outros sentidos de alfabetização e letramento são colocados no armário, guardados e ficam à espera de que, em algum momento, haja condições para que eles possam circular nos currículos. Considerando que há “uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e a rebeldia, também permanente, do processo de significação” (SILVA, 2006, p. 20), pode-se considerar que esses significados poderão aparecer em outras situações e outros contextos, construindo, assim, materiais diferentes, práticas variadas e currículos diferenciados para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

Referências

ARELARO, L.; JACOMINI, M.; KLEIN, S. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

BRANDÃO; A. ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO; A. LEAL, E. **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações Gerais. Brasília: SEB. 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 4/2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: SEB. 2009.

CAMPOS, M. et al . A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, M. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**. V.33, n. 18. Jan/mar, 2012.

CORREA, B. C. Educação infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

COSTA, M. currículo e política cultural. In: COSTA, M. **O currículo nos limites do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DANTAS, A. MACIEL, D. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan-mar, 2010.

DORNELLES, L. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, vol. 22, n. 2. Porto Alegre, 1997.

KISHIMOTO, T. et al . Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KRAMER, S. NUNES, M. CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 69-85, jan/abril, 2011.

MACIEL. F. LÚCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, M. L.; MACIEL, F; MARTINS, R.(Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCELLO, F.; BUJES, M. Ampliação do Ensino Fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, A. G. Políticas de Avaliação da Alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 551-571, 2012b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, Nov. 2000a.

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

NEVES, V.; GOUVEA, M.; CASTANHEIRA, M. A passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

OLIVEIRA, M.; MONTEIRO, C. **Metodologia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et alii. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52. Jul/ago, 2003b.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**. Fevereiro de 2004.

SOARES, M. Alfabetização e literatura. Guia da Alfabetização. **Educação** (São Paulo), v. 2, p. 12-29, 2010.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. CARVALHO, G. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TFOUNI, L. V. **Adultos Não-Alfabetizados: O Averso do Averso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

PARA A ESCOLA PARTICULAR, QUAL SERIA A IDADE APROPRIADA PARA A ALFABETIZAÇÃO?

Maria do Carmo Gallo Cruz
Mestre em Educação
FAE/ UFMG-MG – Brasil
cacaucruz@terra.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho traz resultados de uma pesquisa realizada em três escolas particulares de Belo Horizonte que desfrutam de grande reputação no mercado escolar. Um dos objetivos da pesquisa, retratados neste texto, foi analisar qual seria, para a escola particular, a idade considerada apropriada para a alfabetização. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores. Neste trabalho, aprofundamos algumas questões ligadas à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Os resultados revelam que há um consenso nas escolas particulares de que se deve alfabetizar a criança aos seis anos, durante o primeiro ano do EF.

Palavras-chave: crianças de seis anos; alfabetização; escola particular.

Abstract

The article brings up results from a piece of research carried out in three private schools in Belo Horizonte city known as their high level in academic terms. One of the aims of this research, reported in this article, was to analyze what would be, for the private school, the age considered appropriate for literacy. It was adopted a qualitative approach with a semi-structured interview. We deepened some questions related with inclusion of six years old children in elementary school. The results revealed that there is a consensus that private schools should teach literacy at age six, during the first year of the elementary school.

Keywords: six years old children; literacy; private school.

Introdução

A partir da Lei nº 11.274/2006, as crianças de seis anos passaram a ser inseridas em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), cujas propostas curriculares têm como foco principal as práticas de letramento e alfabetização, ao lado das práticas de letramento matemático. Essa ênfase curricular é justificada tendo em vista os dados de avaliações educacionais (SAEB, Prova Brasil, PISA¹) que apontam importantes indicadores de qualidade para a educação brasileira.

A determinação legal reforçou duas intenções políticas importantes: a oferta de maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e a expectativa de que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças possam consolidar suas aquisições de leitura e escrita e prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, conforme as metas de qualidade propostas para a avaliação brasileira. Dessa forma, o EF de nove anos passou a ser uma das estratégias do governo federal para recuperar a qualidade do ensino no Brasil e reverter os indicadores que apontam problemas relacionados ao domínio da leitura e da escrita.

Diversos estudos (MORTATTI, 2010; FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008; SOARES e ANDRADE, 2006) têm apontado para os problemas do fracasso na alfabetização nas escolas das redes públicas do país e fazem um contraponto diferenciando esses resultados com os obtidos nas escolas pertencentes às redes particulares de ensino. Mortatti (2010) apresenta um estudo sobre a alfabetização no Brasil, relacionando as políticas públicas e seus sujeitos privados. Já Franco, Brooke e Alves apresentaram, em 2008, o estudo longitudinal GERES 2005 sobre qualidade e equidade no EF brasileiro. Soares e Andrade (2006), em pesquisa que objetivava medir o nível socioeconômico dos alunos das escolas de Belo Horizonte, destacam a relevância desse fator na percepção da equidade e qualidade do ensino. Uma hipótese explicativa para essa diferença de desempenho das crianças da rede particular e pública está relacionada com a trajetória escolar e o nível socioeconômico dessas crianças.

Este texto tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa da dissertação de mestrado da FAE/UFMG intitulada “A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos na escola

¹ O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil avaliam as habilidades em Matemática (com foco na resolução de problemas) e em Língua Portuguesa (com foco em leitura). O PISA é um programa de avaliação desenvolvido pelos Estados da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e avalia estudantes de 15 anos de idade, de vários países, comparando os resultados em testes de matemática, leitura e ciências.

particular”. O estudo se justifica em um campo empírico de pesquisas voltadas para uma realidade educacional que necessita de aprofundamento em relação aos desafios que se apresentam na atualidade, principalmente quanto à organização das práticas escolares nas redes particulares de ensino.

Em uma consulta aos sites eletrônicos voltados para a pesquisa acadêmica, torna-se evidente a raridade de estudos e pesquisas sobre o setor privado em educação no Brasil, em detrimento da rede pública de ensino que tem sido o principal foco dos estudos. Embora represente uma parcela bem menor na oferta de vagas, a iniciativa privada tem reconhecida participação histórica na oferta educacional do país e atua como fonte de modelos de gerenciamento dos sistemas e escolas públicas². Entretanto, pouco se divulga sobre como essas instituições particulares lidam com as mudanças educacionais. Sabemos também que uma das razões do pequeno número de estudos se justifica em função do fato de que o acesso a esse espaço privado, como campo de pesquisa, tem sido bastante difícil, pois com frequência são impostas restrições para se investigar o trabalho ali realizado.

Além disso, desde a implementação das sucessivas mudanças legais, decorrentes da ampliação do EF, verifica-se que há um número significativo de estudos (por exemplo, ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; PANSINI e MARIN, 2011; DORNELLES, 2011; DANTAS e MACIEL, 2010) sobre a entrada das crianças de seis anos no EF nas escolas públicas, em detrimento da realidade das escolas pertencentes às redes particulares. Em contrapartida, foram poucos os estudos encontrados sobre a realidade das práticas de alfabetização realizadas na rede particular de ensino (BONAMINO e FRANCO, 2006; OLIVEIRA, 2007; FILGUEIRAS, 2004).

Também podemos justificar a importância de pesquisas em redes privadas de ensino a partir dos dados apresentados anualmente pelos Censos realizados pelo MEC. Segundo, por exemplo, os dados do Censo Escolar 2011, nos 194.932 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.972.619 alunos, sendo 43.053.942 (84,5%) em escolas públicas e 7.918.677 (15,5%) em escolas da rede privada. Já os dados referentes ao Enem 2011, divulgados pelo INEP/MEC³ em novembro de 2011, indicam que das vinte escolas do país, que tiveram melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apenas uma

² Sobre o modelo Gestão da Qualidade Total em Educação, ver: CUNHA (1995); GENTILI E SILVA (1994); MACHADO E FIDALGO (orgs.), (1994); CUNHA E ALVES (2008).

³ Para mais informações, ver o site oficial do INEP (<http://portal.inep.gov.br>).

pertence à rede pública. Logo, o menor número de vagas torna-se expressivo quando associado aos resultados positivos obtidos em avaliações de larga escala como o ENEM, o que justificaria as investigações sobre a realidade dessas instituições.

Na dissertação a que esse texto se reporta, a temática da organização das práticas de alfabetização na escola particular trouxe à tona diversas reflexões. Dentre elas, uma questão muito recorrente nos depoimentos feitos durante a pesquisa, refere-se à idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças. O objetivo desse presente texto é apresentar algumas discussões sobre esta temática, assim como alguns depoimentos coletados na pesquisa de campo e os resultados do estudo, tendo como foco a questão da inserção da criança de seis anos no EF nas escolas particulares.

Referencial teórico-metodológico

Para investigar sobre os aspectos organizativos das práticas de alfabetização de três instituições particulares de Belo Horizonte, reputadas no mercado escolar pelo alto nível de exigência acadêmica, os sujeitos participantes desta pesquisa foram os coordenadores e os professores envolvidos no trabalho desenvolvido com as turmas do primeiro ano de escolarização do EF de nove anos. Procuramos obter informações com esses profissionais sobre a organização das práticas de alfabetização das escolas, considerando: as atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo, os critérios de enturmação dos alunos, as metas de aprendizagem definidas para o final do primeiro ano do EF e os desafios que se colocam para as turmas de alunos, considerando seus diferentes perfis. No contexto da pesquisa, solicitamos aos profissionais participantes que destacassem algum aspecto que tenha mobilizado a reflexão do grupo quanto à organização das práticas pedagógicas de alfabetização do 1º ano do EF. Nos depoimentos obtidos, foi recorrente o argumento de que uma das principais questões estava relacionada à idade considerada apropriada para a alfabetização das crianças.

Os professores e coordenadores responderam também a um questionário para a coleta de dados mais objetivos como formação acadêmica, docência com a alfabetização e tempo na instituição. As informações relacionadas aos dados das instituições foram disponibilizadas por funcionários das secretarias através de um questionário específico. Foi utilizado o procedimento “análise de conteúdo” que pressupõe as categorias de análise. A coleta de dados

foi realizada em Belo Horizonte, em três escolas da rede privada, no período de agosto de 2011 a junho de 2012. Foram utilizadas gravações de entrevistas semiestruturadas.

É necessário esclarecer que a questão da melhor idade para o início da alfabetização tem orientado os debates no campo acadêmico, com repercussões nas políticas educacionais, sobre a entrada das crianças de seis anos no EF, pois se têm assumido posições por vezes discordantes com relação à idade ideal para a alfabetização.

Segundo Silva, Maciel e Frade, ao problematizar o tripé - criança, alfabetização e idade certa - é necessário retomar os aspectos social e histórico envolvidos nessa relação. As autoras traçam um breve relato histórico, mostrando que, até a primeira metade do século XIX, no Brasil e em países europeus, as crianças entravam na escola em qualquer idade e não havia padronização dos conteúdos e nem de um tempo de aprendizagem. Muitas vezes, a idade não era o fator decisivo para o ingresso na escola, mas a circunstância em que a criança se encontrava (SILVA, MACIEL e FRADE, 2012).

As autoras supracitadas também explicam que, até o final do século XIX, a discussão sobre a melhor idade para aprender a ler e escrever apresentou divergências entre os cientistas: Dewey defendia uma aprendizagem mais tardia, enquanto Montessori (Itália), Decroly (Bélgica) e Burt (Inglaterra) acreditavam que as crianças entre três e cinco anos poderiam ser alfabetizadas.

O trabalho de Isabel Frade (2010), a partir de dados empíricos sobre a escolarização da escrita em Minas Gerais, no século XIX, com análise concentrada na primeira metade do século, evidencia que as observações feitas em relatórios de educadores no período e mapas de professores sobre a frequência e o desempenho dos alunos mostram diferentes desempenhos, independente do fator idade. Segundo os documentos pesquisados, foram encontrados registros de agrupamentos com diferentes idades e desempenhos, indicando que um professor convivia com muita diversidade (FRADE, 2010).

No século XX, no campo da Psicolinguística, as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreira e colaboradores também mostram que as aquisições da escrita não dependem exclusivamente da mediação escolar e nem de definições prévias e que as conceituações sobre o sistema já estão presentes em crianças muito novas.

Por outro lado, conforme nos lembram Silva, Maciel e Frade,

(...) as investigações também mostram que esse aprendizado não acontece de igual modo para todos que usufruem das mesmas

experiências. A definição da idade certa pode ferir a ideia de desenvolvimento múltiplo das crianças e a aposta na diversidade. Por isso há que se perguntar antes de qualquer tentativa de definição: o que essa criança já sabe sobre a cultura escrita? Quais as experiências obtidas com essa cultura? Isso ainda fica mais complexo quando se trata de grupos de crianças numa sala de aula, numa escola, numa região (SILVA, MACIEL E FRADE, 2012).

Embora a discussão atual ganhe ênfase na definição das atribuições da EI e do EF, há certo consenso entre os especialistas de que a escola no Brasil (embora o tema ainda seja objeto de debates) deve implementar a alfabetização aos seis anos de idade. A obrigatoriedade da inserção das crianças de seis anos no EF favorece essa medida, conforme diversos documentos oficiais⁴ que procuraram legislar sobre as práticas educativas das escolas públicas do país. Entretanto, na prática, há uma diferença entre os contextos em que essa realidade se dá, nas escolas particulares e públicas.

O Ministério da Educação (MEC) publicou em 5 de junho de 2012, no Diário Oficial da União (DOU), a portaria que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e lançou-o oficialmente em novembro de 2012. O pacto constitui uma ação articulada entre o governo federal e os sistemas públicos de ensino municipal e estadual para reafirmar e ampliar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 (oito) anos de idade e prevê a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações anuais pelo INEP para os concluintes do 3º ano, e o apoio gerencial dos entes federados.

A alfabetização até os oito anos também é a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tramita no Senado Federal. A idade foi estipulada, segundo o MEC, por significar o fim do ciclo de alfabetização, que dura os três primeiros anos do EF.

Em material elaborado pelo MEC para orientar e subsidiar as propostas de alfabetização e letramento, observamos diretrizes claras quanto ao prolongamento desse período para três anos, conforme se lê na introdução do material:

Como as diferentes redes de ensino adotam distintos sistemas de organização, alguns optando por ciclos, outros pela seriação, estamos considerando aqui três anos do Ensino Fundamental

⁴ Ver a respeito: BRASIL, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007.

destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos (BRASIL, 2007, p.8)

Diversas ações foram implementadas nos últimos anos pelos governos federal, estadual e municipal, visando atingir as metas de alfabetização propostas para os anos iniciais do ensino básico nas escolas públicas do país. Destacam-se, por exemplo, no âmbito nacional, as ações de formação, como o Programa Pró-Letramento, que buscou atingir grande parte dos professores das escolas públicas do país e do Programa de Nacional de Livros Didáticos (PNLD) que, desde 2010, busca oferecer materiais didáticos adequados à reorganização do EF.

As diretrizes para as redes particulares de ensino, embora sempre conectadas às diretrizes nacionais definidas pelo MEC, geralmente repercutem de forma diferenciada no interior de cada instituição e, por isso, guardam certas particularidades, como por exemplo, na sua estrutura organizativa, no perfil de seus alunos, na filosofia de suas propostas pedagógicas, dentre outros aspectos.

No contexto dessas considerações teóricas apresentadas anteriormente e das ações das políticas educacionais em vigor, cabe-nos indagar: de que forma as três escolas particulares passaram a relacionar de forma tão incisiva a idade de seis anos com as práticas de alfabetização?

Resultados

A análise das entrevistas com as professoras e coordenadoras sugere que não há divergência nas propostas das três escolas quanto à alfabetização das crianças aos seis anos, pois predomina a diretriz de que as crianças devem ser alfabetizadas (considerando não apenas o início, mas também a consolidação desse processo) logo no primeiro ano do EF. Compreende-se como consolidação da alfabetização o domínio do sistema alfabético, embora alguns depoimentos também apontem para o domínio de outras habilidades. Os relatos⁵ a seguir ilustram esse consenso:

⁵ Os sujeitos participantes da pesquisa (professores, coordenadores e escolas) receberam nomes fictícios.

[...] eu acho que a proposta pedagógica da escola para o 1º ano é alfabetizar a criança de seis anos (Teresa, professora do Colégio Primus).

[...] o nosso objetivo é que a criança que entra no 1º ano com seis anos chegue ao final do ano lendo e escrevendo (Maria, professora do Colégio Excelsior).

Bom, acho que a proposta da escola é de que os meninos, ao final do 1º ano, estejam alfabetizados, estejam letrados, que eles possam ler com fluência, que eles possam interpretar o que leem, para que sejam capazes de construir o que estão pensando, construir ideias, de ler e interpretar os textos que foram propostos a eles (Cíntia, coordenadora do Colégio Parter).

A escola espera que a criança saia do 1º ano lendo e escrevendo. Que escreva frases, pequenos textos. Esse é o nosso objetivo (Vânia, coordenadora do Colégio Primus).

Os depoimentos indicam que nas três escolas, parece haver consenso de que o objetivo é alfabetizar a criança *durante* o 1º ano, de forma que ela chegue *ao final do ano* com o domínio do processo de codificação e decodificação consolidado.

Embora, a professora Teresa, do Colégio Primus, não defina nesse momento da entrevista quais são as habilidades previstas para a alfabetização no 1º ano de escolarização, é visível em sua fala que a idade de seis anos não é um problema a ser considerado no projeto pedagógico da escola. Já a coordenadora Vânia do Colégio Primus afirma que a escola espera “que a criança escreva frases, pequenos textos”, ao final do 1º ano. A coordenadora Cíntia do Colégio Parter é ainda mais explícita ao detalhar que a escola espera que “os meninos estejam letrados, (...) que possam ler com fluência, (...) interpretar o que leem, (...) para que sejam capazes de construir o que estão pensando, construir ideias, de ler e interpretar os textos que foram propostos a eles”.

As habilidades destacadas por essas entrevistadas encontram consonância no material do CEALE (2005) e do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007)⁶, produções que se tornaram referência nacional para orientar as práticas de alfabetização das escolas públicas na última década e que defendem como desafio para os primeiros anos do EF assegurar aos

⁶ Ver publicações do CEALE (BATISTA et al., 2005) e programa do MEC, Pró - Letramento (BRASIL, 2007).

alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Ao compararmos as expectativas apresentadas nos depoimentos acima com aquelas apresentadas mais recentemente pelo PNAIC, em que são previstos três anos para que as crianças adquiram as mesmas habilidades, podemos inferir que as escolas da rede privada apresentam uma dimensão temporal mais curta do que a prevista para grande parte dos alunos das escolas públicas. Isso não significa que nas escolas particulares não possam existir alunos que apresentem ritmos diferentes de aprendizagem para os quais possam ser colocadas metas diferenciadas, como verificamos no decorrer da pesquisa. Contudo, constatamos que prevalece uma realidade bem diferente da realidade das escolas públicas: a maioria dos alunos consolida o processo de alfabetização no primeiro ano de escolarização, ou seja, aos seis/sete anos de idade. Também não podemos desconsiderar que um dos fatores que contribui para que essa meta seja alcançada é o de que parte significativa dessas crianças chega ao primeiro ano de escolarização com esse processo bem avançado, se não já consolidado na educação infantil.

Além disso, os dados sobre os desempenhos dos alunos nas escolas particulares precisam ser analisados, considerando outros fatores que aqueles relacionados apenas às expectativas dos profissionais como, por exemplo, aspectos socioeconômicos. Dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE⁷ mostram que, entre as crianças mais ricas, de famílias com renda per capita superior a R\$ 1.020,00 (mil e vinte reais), a imensa maioria (83%) já está alfabetizada aos seis anos. Entre as mais pobres, com renda per capita inferior a R\$ 128,00 (cento e vinte e oito reais) são menos da metade (42%). Aos 10 anos, o analfabetismo entre as mais ricas é residual (1%), mas ainda é significativo entre as mais pobres, chegando a 14%. No total da população dessa idade, o analfabetismo atinge 6%. Portanto, a reflexão sobre o desempenho escolar das crianças de diferentes camadas sociais é um tema complexo que precisa ser abordado a partir de diferentes olhares. Assim, embora nesta pesquisa os depoimentos dos profissionais estejam situados a partir de uma perspectiva pedagógica, não desconsideramos outras dimensões que envolvem a realidade educacional das redes de ensino em foco.

⁷ Para mais informações, ver: <http://censo2010.ibge.gov.br/> (Acesso em 09 fev. 2013).

Referências bibliográficas:

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Organização de Alfabetização no ensino fundamental de nove anos*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.1).

_____. *Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.2).

_____. *Avaliação diagnóstica da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.3).

_____. *Planejamento da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.4).

_____. *Monitoramento e avaliação da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.5).

_____. *Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.6).

_____. *Práticas escolares de Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v.7).

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. *Projeto GERES: Principais características e resultados parciais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Avaliação da PUC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. *Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Alfabetização e

Linguagem. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: 23 out. 2012.

CUNHA, Daisy. Intervenção Estatal na gestão Escolar pelo Controle da Qualidade Total, Dissertação de Mestrado, FaE/UFMG, 1995.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Vanessa Aparecida. Conflitos de valores e atividade docente no setor privado. *Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, Ano1, nº1, vol.2, agosto 2008.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A.. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, mar. 2010. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. Diagnósticos e encaminhamentos: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, Dec. 2008.

GENTILI, Paulo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais 2009: coordenação de população e indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011 e 7 set. 2012.

MACHADO, Lucília; FIDALGO, Fernando (Orgs.). *Controle da Qualidade Total – uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, nº 44, maio/agosto 2010.

OCDE. *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), São Paulo: Editora Senac São Paulo, 178p., 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa Geres- 2005. *Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 5, n. 2, 2007.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr. 2011 . Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 jun. 2011.

PISA, *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy*, 2006.

SILVA, Ceris Salete Ribas; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na idade certa: uma construção social (no prelo). 2012.

SOARES, José Francisco e ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, p.107-126, 2006.

ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Giseli de Souza Lucas;
Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos-SP-Brasil
giselilucas@hotmail.com

Rita de Cassia de Souza Landin
Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos-SP-Brasil
ritalandinead2@gmail.com

Maria Iolanda Monteiro
Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos-SP-Brasil
mimonteiro@ufscar.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O trabalho apresenta dois relatos de experiências, relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de refletir sobre seus resultados, no sentido de contribuir para a discussão teórica e a configuração de outras práticas pedagógicas que tenham em sua essência as tecnologias digitais. Identificamos contribuições do computador para o processo de alfabetização e para a reflexão a respeito dessa temática.

Palavras-chave: Alfabetização; Tecnologia digital; Computador.

Abstract

The work presents two reports of experiences related to teaching and learning of reading and writing in the context of the early years of elementary school, with the aim of reflecting on their results, in order to contribute to the theoretical discussion and the setting of other teaching practices that have at their core the digital technologies. We identify contributions from the computer to the literacy process and to the reflection on this matter.

key-words: Literacy; Digital technology; Computer.

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição social destinada à disseminação e ao estudo dos conhecimentos cientificamente construídos. Para tanto, sempre se utilizaram dos recursos tecnológicos para produção e reprodução de tais conhecimentos. Com o advento da globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente das tecnologias da comunicação e informação (BELLONI, 2009), vemos um incremento de recursos tecnológicos nas escolas, como computadores, *internet* e lousas digitais, os quais possibilitam diferentes formas de interação e comunicação e busca de informação e conhecimento. Há também uma mudança de postura dos alunos acerca dos usos e funções desses recursos, o que reflete em suas formas de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Particularmente, o computador traz aos professores e alunos novas ferramentas didáticas e metodológicas para um processo de ensino e aprendizagem mais interativo e instigante.

O desenvolvimento da globalização trouxe para sociedade um crescente uso dos recursos tecnológicos, informatizando-a, diminuindo fronteiras, criando novas formas de comunicação, interação, busca de informações, de construção e representação do conhecimento (FIALHO; MATOS, 2010). “A globalização da economia e das finanças redefine o mundo e cria uma nova divisão social. (...) Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas” (KENSKI, 2007, p. 18).

Porém, mesmo diante de todos os avanços tecnológicos, o domínio da leitura e da escrita, seus usos e funções, continuam sendo primordiais para o indivíduo criar e estabelecer suas relações sociais, usufruir das tecnologias de comunicação e informação, participando criticamente da sociedade (BELLONI, 2009). Nesta perspectiva, os processos de alfabetização e letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003) se fazem essenciais e primordiais para o desenvolvimento crítico e pleno do indivíduo. O estudo de Monteiro e Silva (2010) revelam que os professores ainda apresentam dificuldades no ensino da leitura e da escrita.

Todas fazem parte de seu cotidiano escolar. Algumas, próprias de uma série, outras, se repetindo série, após série. Englobam a relação oralidade – escrita; o problema da variação linguística; a convenção ortográfica; a concepção de linguagem, etc.; aspectos que, se não respondem sozinhos pelo êxito ou fracasso na alfabetização, justificam a importância de um investimento, tanto na formação inicial como na

formação continuada, em conhecimentos neste campo específico. Mas, esse investimento deve procurar responder mais e melhor às necessidades relacionadas à prática docente das professoras. (MONTEIRO; SILVA, 2010, p.433).

As autoras, na pesquisa, identificaram ainda que as educadoras investigadas não conseguiam, dependendo da situação, “diversificar materiais e procedimentos metodológicos para potencializar o ensino da leitura e escrita” (MONTEIRO; SILVA, 2010, p.439). Podemos, assim, justificar que a quantidade de trabalhos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, na educação, tem aumentado ultimamente. No que se refere ao uso das tecnologias digitais, por exemplo, Lévy (1993) destaca que:

(...) ao analisar tudo aquilo que, em nossa forma de pensar, depende da oralidade, da escrita e da impressão, descobriremos que apreendemos o conhecimento por simulação, típico da cultura informática, com os critérios e os reflexos mentais ligados às tecnologias intelectuais anteriores. (LÉVY, 1993, p.19)

Além das questões detectadas pelas pesquisas, os computadores e outros apetrechos tecnológicos estão sendo utilizados pelos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental para facilitar o acesso ao *internet*, visando a apropriação de informação, mas essa situação não confirma a aquisição de conhecimento científico nem a potencialização do processo de ensino e aprendizagem. Apesar destes resultados, encontramos também experiências que fortalecem as possibilidades de situações de ensino bem sucedidas na área da alfabetização e letramento, a partir do uso das tecnologias digitais.

O presente trabalho visa, então, resgatar duas experiências (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e refletir sobre seus resultados, no sentido de contribuir para a discussão teórica e a configuração de outras práticas pedagógicas que tenham em sua essência as tecnologias digitais. Buscamos demonstrar a contribuição do computador para o processo de alfabetização e para a reflexão a respeito dessa temática, bem como para a sistematização de outras práticas dessa natureza.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS E TECNOLOGIA DIGITAL: ANÁLISE DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COM O USO DO COMPUTADOR

Na primeira experiência, percebemos que, ao inserir jogos digitais, *internet* e *softwares* educativos na educação escolar de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, as aulas de “Vivências Tecnológicas” (VT), ministradas em uma rede de escolas particulares do Estado de São Paulo, buscam formas diferentes de ensinar e alfabetizar. Essas novas formas colocam as tecnologias de informação e comunicação como estratégia metodológica, utilizando-as como interface mediadora entre o aluno e a expectativa de ensino e aprendizagem.

Os jogos digitais, em particular, são explorados nas diversas culturas, porém, no contexto do sistema educacional merecem atenção especial, cuidado e até a preocupação com a prática equivocada e a falta de objetivos bem definidos e sem significado.

(...) oferecer aos estudantes uma aprendizagem potencialmente significativa, não deve deixar considerar dois fatores fundamentais envolvidos nesta tarefa: a natureza do assunto a ser aprendido e a natureza cognitiva do aluno. Quanto a natureza do assunto, devem ser estabelecidas condições para que ocorra uma relação não arbitrária e substantiva. (BRITO, 2005).

As aulas de “Vivências Tecnológicas” fazem parte do conteúdo diversificado do currículo da escola referida e tem por objetivo proporcionar aos alunos contato com os recursos tecnológicos de forma contextualizada e, para os professores, oferecer uma ferramenta de suporte pedagógico auxiliando, assim, na dinâmica de sala de aula. O laboratório de informática, neste contexto, visa à utilização das tecnologias digitais como instrumento potencialmente rico e facilitador da aprendizagem, estimulando e participando o educando nos impactos das novas tecnologias, que nas palavras de Papert (2008, p. 26) “oferece às crianças uma transição entre a aprendizagem anterior à escola e a verdadeira alfabetização de uma forma mais pessoal, mais negociada, mais gradual e, portanto, menos precária”.

As aulas de VT são realizadas, então, em um laboratório de informática com 36 computadores com acesso a *internet*, sistema operacional *Windows XP*, denominados computador do aluno, e um computador denominado computador do instrutor, que além do acesso à *internet*, está conectado a um projetor multimídia e a uma lousa digital onde são exibidas as atividades e permite a interação com o “quadro”. Dessa forma, o professor pode instruir os alunos dos passos a serem seguidos.

A seguir, descreveremos uma atividade realizada no final do ano de 2012, com 32 alunos de uma sala de primeiro ano dos anos iniciais, do ensino fundamental, cujo objetivo era sistematizar e reforçar a aprendizagem da escrita de palavras, atendendo as seguintes expectativas de ensino e aprendizagem:

- Ler a partir de indícios gráficos (letras conhecidas, nomes e títulos memorizados), icônicos (imagens ou ilustrações) e do uso de estratégias variadas de leitura (antecipação, seleção, inferência e verificação) de acordo com as suas possibilidades, desenvolvendo progressivamente a leitura convencional.
- Recitar a sequência numérica em situações lúdicas e cotidianas de contagem em escalas ascendentes e descendentes, de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco em de dez em dez, tec., a partir de qualquer número dado.

O *site* utilizado foi o “Brincando com o Ariê 2”, gratuito e disponível em: http://www.krafthaus.com.br/arie/arie_na_escola.htm e possível de fazer *download* em: <http://ziggi.uol.com.br/downloads/brincando-com-arie-2>.



Figura 1 – Tela inicial do *suite* Ariê 2.

1- Primeira fase: no jogo do elevador os alunos deverão com o mouse localizar as letras e arrastá-las para o respectivo quadrinho, formando as palavras conforme sugestão do desenho.



Figura 2- Jogo do elevador (cobra) – primeira fase.

É exigido dos alunos nessa atividade a escuta atenta já que o “leãozinho – Ariê” dá as instruções de como proceder, o conhecimento das letras e das figuras para poder fazer a associação (grafema e fonema), a cada acerto o elevador desce, ao final de cada conjunto de três palavras acertadas o aluno avança uma “estrelinha” e o grau de dificuldade aumenta.

O uso dessa palavra-cruzada, informatizada, assim com a tradicional em papel, estimula o aumento do vocabulário das crianças, a memorização, entendida como retenção da experiência, o reconhecimento do erro e o raciocínio. Existem vários subsídios que apontam o uso desses recursos (ANTUNES, 2000; KAMII; DEVRIES, 1991) como incentivador da aprendizagem e, também, fazer uso da cruzadinha nos computadores é um atrativo ainda maior pelos recursos audiovisuais que potencializam os efeitos cognitivos.

Quanto ao conhecimento de informática, comum para as três atividades, é necessário que o aluno tenha destreza no uso o mouse (coordenação motora fina), faça uso do botão esquerdo do mouse para selecionar, execute a ação de segurar e arrastar o cursor e, ainda, observe que o desenho da “toca” serve para voltar à última atividade e o sinal do “X” sai do programa (conceitos estes aplicáveis em vários *softwares* e páginas de *internet*). São conhecimentos que foram e são trabalhados no decorrer do ano e que colocam em xeque o que o aluno absorveu e é passível de ser verificado e aprimorado.

2- Segunda fase: alimentando o jacaré. Os alunos precisam identificar qual o número corresponde a cada quantidade ilustrada pelas figuras, segurar com o botão esquerdo do mouse o número correto e arrastá-lo até a marca.

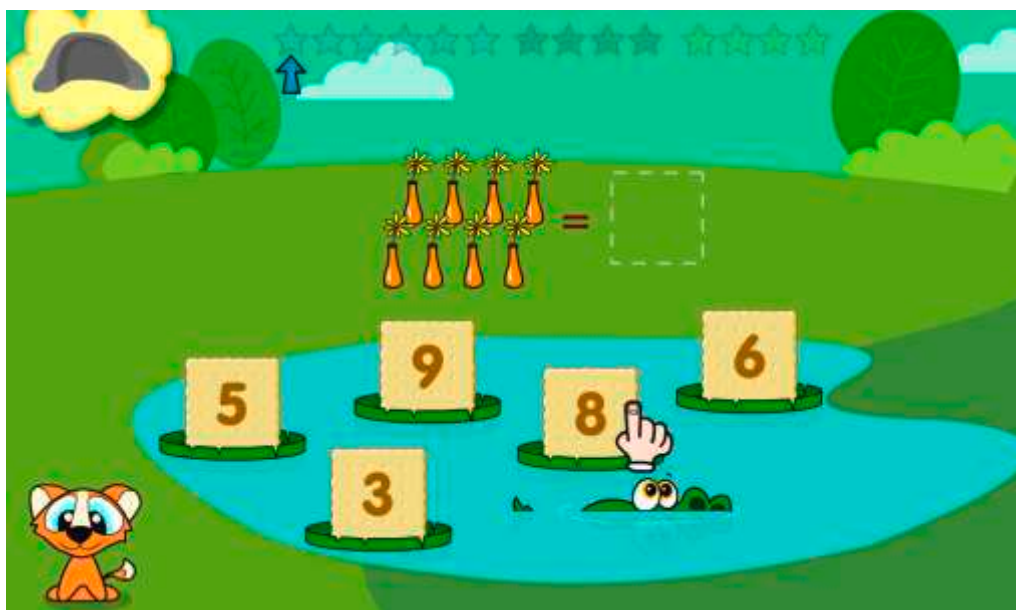


Figura 3 – jogo do jacaré contando, somando e subtraindo de 1 até 20.

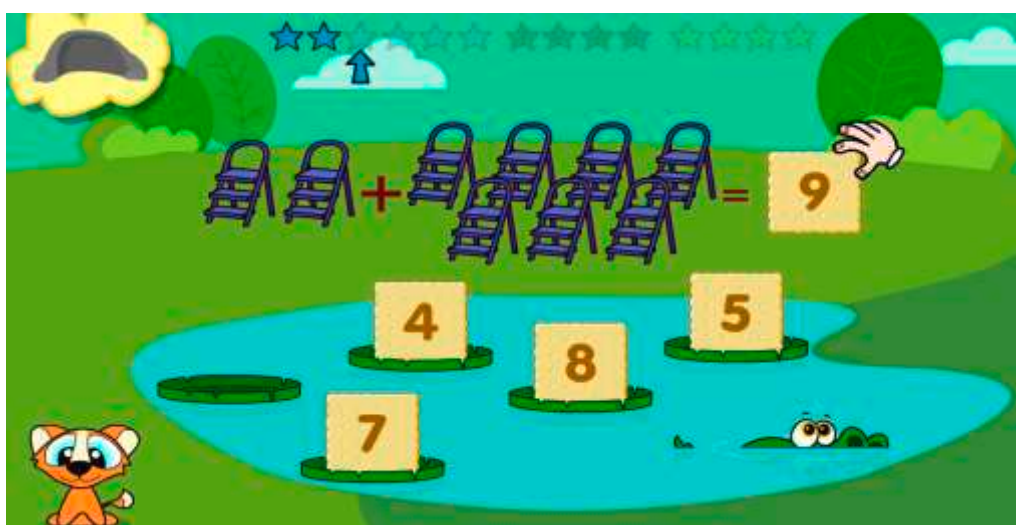


Figura 4 – jogo do jacaré (etapa das somas).

Nessa atividade, o aluno deve saber relacionar número com a quantidade, aprender mecanismos de adição e subtração, fazendo uso das ilustrações, sequência numérica e representação numérica, estabelecendo uma ordem e a inclusão hierárquica dentro do conjunto. Aplica-se quantificar no sentido estabelecido por Kamii (1987, p.59) “a capacidade da criança representar um número com símbolos ou signos a partir de sua construção lógico matemática”.

3- Terceira Fase: nesta etapa as crianças têm uma variação da cruzadinha e exercitam o clique simples e duplo do mouse.

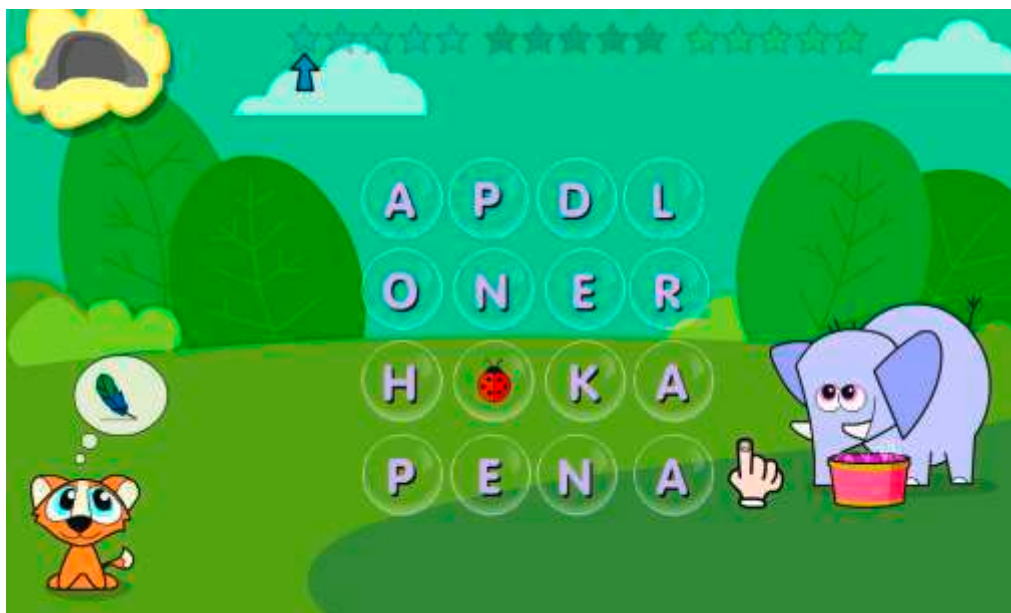


Figura 5 – Jogo do elefante.

Assim como no jogo do elevador, no jogo das bolhas, à medida que o aluno avança, o grau de dificuldade aumenta, neste caso, o número de linhas e colunas cresce e a complexidade das palavras também.

A segunda experiência de ensino a ser relatada ocorreu em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal da cidade de São Carlos (SP), no quarto bimestre letivo do ano de 2011. A sala era composta por 25 alunos, com diferentes características de aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), espera-se que nesta etapa escolar os alunos já tenham sua alfabetização consolidada. Entretanto, observava-se neste grupo uma diversidade quanto as suas características de aprendizagem e, conseqüentemente, apresentavam diferentes níveis na hipótese de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Portanto, neste grupo, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), havia alunos que se apresentavam em hipótese pré-silábica, silábica (com e sem valor sonoro), silábico-alfabético, alfabético em palavras, mas a grande parte já se apresentava com a alfabetização consolidada, ou seja, produzindo textos com ortografia convencional e já dominava a leitura.

Entretanto, dentre os alunos que já produziam textos, observava-se a presença de muitas marcas de oralidade nas produções textuais, em decorrência da própria variação

linguística (MONTEIRO, 2010), referente ao seu grupo social. Estes alunos também apresentavam dificuldades quanto ao domínio da ortografia regular e organização dos textos em parágrafos, assim como sua demarcação estrutural.

De acordo com a proposta curricular escolar, naquele bimestre, na área de Língua Portuguesa, a tipologia textual a ser explorada para a produção escrita era o gênero “carta”. Na área de Artes, no conteúdo de artes visuais, tinha-se a releitura de obras da artista plástica “Daniela Caburro”. Já na área de História, um dos conteúdos a ser explorado era os “Direitos e deveres como regra social”. Juntamente com a coordenação pedagógica da unidade escolar, foi proposto para aquele bimestre um projeto inter e transdisciplinar (ARAÚJO, 2003).

De acordo com Araújo (2003), o conceito e a ideia de interdisciplinaridade auxiliam no processo de superar o modelo de disciplinarização e/ou fragmentação dos conhecimentos, de acordo com as áreas de conhecimento. Dessa maneira, a interdisciplinaridade traz para o campo educacional uma forma de estudo e conhecimento globalizado, que visa o desenvolvimento e articulação dos saberes de forma a proporcionar um processo de estudo mais crítico e reflexivo. Já a transdisciplinaridade diz respeito à exploração de um objeto de estudo comum a duas ou mais áreas do conhecimento, proporcionando um diálogo entre as disciplinas para a abordagem do objeto de estudo em comum.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade visou à articulação das áreas de Língua Portuguesa, Artes e História para a articulação dos objetos de estudos e dos conteúdos em questão. A transdisciplinaridade buscou transcender a todas estas áreas para a abordagem da diversidade – expressa nos direitos da pessoa com deficiência, visto que a artista plástica em questão apresenta uma deficiência física. A transdisciplinaridade também foi abordada no sentido da utilização de recursos tecnológicos digitais como ferramentas didático-metodológicas, especificamente o uso do computador e o *software WORD*, e o desenvolvimento da cidadania (BELLONI, 2009).

O projeto iniciou-se no mês de outubro de 2011 e contou basicamente com as seguintes etapas: 1ª leitura compartilhada da biografia da artista plástica; 2ª releitura de obras; 3ª direitos das pessoas com necessidades especiais; 4ª produção de carta-convite para a presença da artista na escola; 5ª exposição das releituras das obras produzidas pelos alunos; 6ª produção de carta agradecendo a presença da artista na unidade escolar.

Na primeira etapa, foi apresentada a biografia da vida da artista plástica com apoio de recursos tecnológicos digitais: computador e *datashow*. Neste momento, além da leitura

compartilhada da biografia da artista plástica, foram também apresentadas fotos da mesma, realizando diversas atividades diárias, como: alimentação, uso do computador e suas pinturas. Para fundamentar as discussões, organizou-se um debate com os alunos sobre as necessidades especiais, a importância da escolarização para essas pessoas, seus direitos como cidadãos, a importância dos recursos adaptados, entre outras questões levantadas pelos estudantes.

A segunda etapa constou na apresentação de algumas obras realizadas pela artista, como os quadros: “O menino”, “Cortadores de cana”, “Criança Natal”, “Jesus na manjedoura” e “Árvore de Natal” e no breve relato sobre as técnicas utilizadas pela artista, envolvendo pintura sobre tela com tinta óleo. Exploramos o *site* da mesma para buscar informações e mais imagens. Para a releitura, os alunos escolheram a obra “Árvore de Natal” e a realizaram com técnicas simples, optando pelo lápis de cor comum. Concomitantemente a primeira e segunda etapa, a intitulada terceira etapa “direitos das pessoas com necessidades especiais” foi sendo também desenvolvida, tanto por meio da exploração, debate e argumentação sobre a vida da artista, como também com a leitura de uma cartilha.

Durante a realização destas etapas foi que surgiu, dos próprios alunos, a sugestão de convidar a artista para ir à escola. Uma carta-convite foi escrita coletiva com a professora com escriba utilizando o computador e o *datashow*, para que se projetasse a elaboração da carta. Neste momento, foram explorados os usos de funções da carta, a estrutura específica deste gênero textual, a variação linguística a ser utilizada. Com o apoio didático-metodológico do *software Word*, também foram explorados o uso dos parágrafos e a correção ortográfica.

Após este momento de exploração da estrutura e funções do gênero textual, assim como também dos recursos metodológicos oferecidos pelo *software Word*, os alunos produziram em duplas e/ou individualmente suas próprias cartas, convidando a artista para visitar a escola. Aqueles que ainda não se apresentavam com a alfabetização consolidada tiveram a coordenadora pedagógica e a professora de apoio discente como escriba. Os educando que já produziam textos realizaram-na sem intervenção direta, porém com a orientação da professora regular da sala. Nesta fase, foram utilizados os *netbooks*, disponibilizados individualmente para cada aluno, na sala de informática da escola.

Os alunos produziram suas cartas utilizando o *software Word*. Com este recurso tecnológico digital, como ferramenta didático-metodológica, foram explorados o uso do parágrafo e a correção ortográfica, marcada pela linha vermelha, que se apresentava sublinhando as palavras escritas fora do padrão da ortografia padrão (BAGNO, 2009;

CAGLIARI, 1995), o uso de letras maiúsculas no início das frases e a segmentação. Entretanto, foram resguardadas a correção quanto à variação linguística apresentada pelo grupo, conforme os estudos.

Quanto à correção ortográfica, os alunos eram orientados a buscar a ortografia correta oferecida pelo próprio *software*, teclando com o botão direito do *mouse* sobre a palavra, assim como também consulta ao dicionário (com apoio da professora). Quanto ao uso dos parágrafos e uso da marca textual (espaçamento maior em relação à margem), os alunos foram orientados a utilizar a tecla *tab*, para que visualizassem sua diferença em relação às demais linhas que compunham aquele mesmo parágrafo.

Esta atividade não ocorreu em apenas uma aula, pois os alunos apresentavam dificuldades quanto à utilização do teclado, como: localização das letras e uso dos demais recursos, envolvendo teclas de espaço, para ir para outro parágrafo (*enter*) e apagar (*delete*). Foram aproximadamente três dias de trabalho com os alunos para familiarização com o recurso tecnológico e suas ferramentas, concomitantemente com a construção do texto. Segue a produção textual de uma dupla de alunos:

São Carlos, 25 de novembro de 2011.

Ola Prezada Daniela Caburro

Nossa dupla fizemos uma sobre sua carreira de artista plástica. E queremos conhecer mais você.

Na aula a professora contou um pouco sobre você, falou que você tinha uma doença chamada Paralisa Infantil e que era muito grave. Como você não pode mexer as mãos teve que pintar com a boca.

Por tanto gostaríamos que voce viesse visitar nossa escola.

Cristina e Joyce¹

Após o final da atividade, pode-se ainda observar a presença da escrita fora da norma padrão, caracterizada, principalmente pela variação linguística do tipo diastrática (MONTEIRO, 2010), ou seja, aquela que se relaciona à estratificação social. Tais marcas podem ser observadas nas escritas “Nossa dupla fizemos” – onde a conjugação do verbo se relaciona a ideia de plural impregnada no sujeito “dupla” – e “paralisa” ao invés de “paralisa” – a qual também representa uma marca de oralidade. Estas formas de escrita, entretanto, foram preservadas para que se mantivesse a identidade do grupo e se legitimasse a produção

¹ Nomes fictícios.

escrita dos mesmos, valorizando e contextualizando tais variações linguísticas. Outras escritas fora do padrão – como a palavra “você” sem acento circunflexo e “poude” ao invés de pode – foram verificadas com auxílio dos recursos oferecidos pelo próprio programa *Word* e os alunos puderam refletir sobre a forma padrão e a maneira como representavam.

Outras reflexões e análises levantadas foram à questão do uso dos recursos do *Word*, como a tecla do espaço, para sinalizar a segmentação entre as palavras e o espaço entre a palavra e o ponto final. Os alunos observaram a necessidade de uso desses recursos, relacionando-os também a segmentação necessária durante a escrita com recursos tecnológicos convencionais – folha e lápis. Porém, estes estudantes apresentaram dificuldades em dominar este recurso no *Word*, como pode ser observado pelas marcas conservadas.

CONCLUSÃO

Na primeira experiência relatada, a atividade desenvolvida foi pensada para atender aos objetivos de ensino e aprendizagem de forma que respeitasse a idade e o desenvolvimento da sala de aula. O uso dos computadores foi o recurso digital escolhido para estabelecer atitudes mais receptivas e positivas em relação ao processo de alfabetização e servir como instrumento avaliativo diferenciado. Dessa forma, segundo a avaliação da professora, responsável pelas aulas de “Vivências Tecnológicas”, obteve-se sucesso, visto que a maioria da sala (87,5%) desenvolveu o trabalho sem maiores problemas, inclusive um aluno, diagnosticado com hiperatividade, conseguiu se concentrar e participar da aula.

A conduta favorável dos alunos começa com a ida ao laboratório de informática, que, apesar de ser rotineira, sempre desperta em cada criança o fascínio e a alegria. Quando se fala a palavra jogo remete à criança o conceito de “brincar”, assim a soma de computadores e jogos constitui um poderoso recurso metodológico e importante suporte técnico para atingir os objetivos.

O *suíte* “Ariê 2” proporcionou trabalhar a alfabetização de forma lúdica e concreta. Na escrita, foi possível observar se a criança identifica as letras, se faz a comparação da contagem de letras de uma palavra, já que o *software* não avança se todas as lacunas não forem preenchidas e, ainda, não permite a entrada de letra errada, se sabe escrever o nome fazendo uso de outro suporte, já que ao entrar no jogo o aluno deve se identificar. Para a professora, serviu de instrumento avaliativo, pois, quando observava cada estudante,

verificava a hipótese de leitura e escrita (pré-silábica, silábica sem valor, silábica com valor, silábica alfabética e alfabética), conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Na alfabetização matemática, verificou-se a relação número e quantidade, mecanismos de adição e subtração, sequência numérica e nomeação dos números.

Fazer uso deste recurso digital potencializou a aprendizagem devido às características apontadas acima e, ainda, devido aos recursos como: imagens, cores e sons que, inegavelmente, agregam muito como estímulo, se observou de fato, que foi possível despertar aptidões e interesses de cada um de uma forma divertida, assim como afirma Kenski (2007), as tecnologias de informação e comunicação, “como novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (p.66).

Os quatro alunos que não atingiram, satisfatoriamente, os objetivos da atividade, também, se divertiram, porém, necessitaram de ajuda mais particular, estavam na fase pré-silábica, conheciam somente a letra do próprio nome e, principalmente, no jogo do jacaré (matemática) não tinham quase nenhuma iniciativa. Esta atividade, contudo, auxiliou a professora como estratégia para recuperar esses alunos e como suporte diagnóstico da dificuldade de cada um.

Após a realização da atividade referente à produção de texto, com o auxílio do *software WORD*, observamos que os alunos, que já estavam produzindo textos, apresentaram sensíveis avanços quanto à organização textual em parágrafos, assim como sua demarcação espacial na estrutura do texto e ao uso das letras maiúsculas no início das frases.

Também se observou uma conscientização sobre o uso da ortografia regular, a qual passou a ser um eixo de preocupação dos alunos no momento de suas produções, os quais buscavam consultar formas corretas da escrita no dicionário ou mesmo consultar a professora. Além disso, desenvolverem processos de análise e comparação individual de suas escritas. Pode também ser observada a adequação da linguagem e das variações linguísticas ao destinatário do texto em questão (linguagem formal ou informal) e sua função social.

A interdisciplinaridade proporcionou que as áreas três áreas do conhecimento em questão, Língua Portuguesa, História e Artes, pudessem dialogar e possibilitassem o estudo, análise e assimilação dos conteúdos envolvidos de forma mais dinâmica e contextualizada. Essa perspectiva de trabalho também favoreceu o trabalho transdisciplinar de um tema

delicado para ser abordado com as crianças, “os direitos das pessoas com necessidades especiais”. Embora houvesse a convivência na escola com alunos com necessidades especiais diversas, os mesmos não tinham uma posição crítica sobre as diferenças, a igualdade, os direitos e deveres de todos os alunos e/ou indivíduos. O estudo sobre a vida da artista plástica e suas obras suscitou nos alunos a questão da superação dos limites, do direito à escolarização, dos direitos e deveres sociais e cidadãos igualitários.

A visita da artista na escola ocorreu no início do mês de dezembro e todos os alunos da escola puderam visitar a exposição de algumas obras que a própria artista levou para a socialização. Especificamente, os alunos do 3º ano tiveram um momento maior com a artista, observaram-na pintando um quadro e realizaram uma roda de conversa com a mesma.

Enfim, esperamos que esses relatos de experiências sejam inspiradores e despertem, nos profissionais da educação, para o uso criativo das tecnologias, ampliando o sentido de alfabetização e a função dos recursos digitais, pois são ferramentas que oferecem condições para que o professor e aluno possam ir além do tradicional, oferecendo formas diferentes de interação com o conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégias de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: DP&A, 2000.
- BRITO, M. R. F. **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIALHO, N. N.; MATOS, E. L. M. A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: n. esp. 2, p. 121-136.

- Editora UFPR, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500007&lng=en&nrm=iso>. Acessado: em 5 set. 2012.
- KAMII, C. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: Papirus, 1987.
- KAMII, C. DEVRIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil:** implicações na Teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1995.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- MONTEIRO, M. I.; SILVA, L. L. M. Da. Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 423-442, set./dez. 2010.
- PAPERT, S. **A máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOARES, M. (Org.). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003, p. 1-25.

ESCRITA DE CRIANÇAS EM ANOS FINAIS DE ALFABETIZAÇÃO: RESPOSTAS A UMA QUESTÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Mariana Bortolazzo
Mestrado em Educação
FE-UNICAMP/ALLE. São Paulo – Brasil
FAPESP
mari_bortolazzo@yahoo.com.br

Norma Sandra de Almeida Ferreira
FE-UNICAMP/ALLE. São Paulo – Brasil
normasandra@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Neste artigo, analisamos um conjunto de respostas a uma questão de avaliação institucional da qual participaram alunos de anos finais da alfabetização da rede municipal de ensino de Campinas-SP, com o objetivo de identificar as relações estabelecidas pelas crianças com a linguagem escrita em uma situação de avaliação. Os resultados apontam para construções de sentidos individuais, além da escrita apresentar ecos e ressonâncias de leituras e práticas diversas, ultrapassando as formalidades e normatizações da língua.

Palavras-chave: práticas de escrita, alfabetização, discurso.

Abstract

In this paper, we analyze a set of answers to a question of an institutional evaluation, done by students of final years of literacy of municipal schools of Campinas-SP, with the goal of identifying the relationships of the children with language written in a situation of evaluation. The results points to individual constructions of meaning, and the writing shows echoes and resonances of various readings and practices, going beyond the formalities and norms of the language.

Keywords: writing practices, literacy, discourse.

Com o objetivo de observar as *relações* estabelecidas por crianças em fases finais de alfabetização com a linguagem escrita, recorreremos a um material que vem sendo utilizado para desenvolvimento da pesquisa “Um estudo investigativo das práticas escolares de mobilização cultural na rede Escolar Municipal de Campinas (SP)”, iniciada em 2007¹.

A pesquisa toma como uma de suas fontes documentais as respostas dadas às questões da “Prova Campinas-2008”, uma avaliação institucional aplicada a cerca de 3700 alunos do 2º ano do ciclo II² da rede Municipal de Ensino, e tem como objeto de estudo as diferentes formas de mobilização de conhecimentos de cultura matemática e de língua portuguesa, analisando as possibilidades, características, intenções e modos peculiares de configuração e compreensão dos alunos da rede.

A pesquisa, de caráter formativo, pressupõe a análise e discussão das práticas socioculturais escolares envolvendo a parceria entre o grupo de assessoria da universidade e os vários segmentos que “promovem, no dia a dia, a dinamização da cultura escolar, dentre eles o dos professores” (SILVA; FERREIRA, 2011, p.48).

Tal posicionamento interpela oposições associadas a lugares socialmente demarcados como produtores de conhecimentos científicos, ou meros transmissores e consumidores de constructos teórico-práticos (universidade X escola da educação básica), e oposições marcadas pelos modos de participação dos envolvidos (imparcial, objetiva e especializada X interessada, subjetiva e “prática”) na elaboração de provas, em larga escala.

A “Prova Campinas–2008”³, assim como as demais avaliações institucionais atuais, tem como finalidade planejar e implementar políticas públicas para melhoria da escola básica, mas busca se colocar em direção distinta. É uma tentativa de deslocamento do eixo da

¹ Esta pesquisa articula-se ao trabalho de assessoria desenvolvida pelos professores: Antonio Miguel, Anna Regina Lanner Moura, Lilian Lopes Martin da Silva e Norma Sandra de Almeida Ferreira, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Iniciou-se no interior do processo de avaliação da Rede escolar Municipal da cidade de Campinas (SP), com a intenção de avaliar o desempenho dos alunos de Língua Portuguesa e de Matemática, na denominada “Prova Campinas2008”. Para coleta, organização e sistematização de informações a respeito dos conteúdos e das atividades desenvolvidas em sala de aula que subsidiaram a elaboração das questões da “Prova Campinas 2008” e para a correção *a posteriori*, assim como para o tratamento estatístico dos dados e análise qualitativa dos indicadores que constituíram o relatório final, participou ativamente uma equipe formada de professores, coordenadores e orientadores pedagógicos da própria rede.

² Corresponde à antiga 4ª série, atualmente denominada como 5º ano, após a reconfiguração do ensino fundamental de nove anos.

³ Todas as informações relativas à “Prova Campinas - 2008” podem ser encontradas no documento “*Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo - II da Rede Escolar Municipal de Campinas – SP - 2008*”, disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle>., onde também podem ser encontrados os dois Cadernos das provas de Língua Portuguesa e de Matemática de 2008.

avaliação prioritariamente centrada em conteúdos e competências para outro, no qual a avaliação está centrada nas práticas socioculturais, especialmente as escolares, como mobilizadoras culturais de conceitos, habilidades, valores e conteúdos, tanto por parte de alunos quanto de professores. Também é uma tentativa de deslocamento do domínio estritamente cognitivo/individual para os domínios político, cultural e social, na tentativa de alcançar uma compreensão sobre o sucesso ou o fracasso de todo o complexo que institui, gera e dinamiza a vida escolar.

Estamos entendendo, conforme Ferreira (2011, p.85), práticas socioculturais que, de modos distintos, dão significado ao mundo, que compõem um conjunto de ações (não aleatórias e partilhadas), que mobilizam expectativas, interesses, propósitos, habilidades, conteúdos, objetos, sensibilidades, valores, relações de poder e de pertencimento de grupos. Práticas socioculturais que, mesmo realizadas por uma única pessoa, para que possam ser significadas e interpretadas precisam ser compartilhadas e inscritas em diferentes formas de atividade humana, constituídas no tempo e no espaço.

A “Prova Campinas-2008” é composta de dois Cadernos aplicados, em dois dias distintos, a 118 turmas da rede escolar, contendo cada um deles 12 questões, sendo seis de Língua Portuguesa e seis de Matemática. As propostas das questões, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, demandaram leitura de enunciados – constituídos, em geral, pelos aspectos que envolvem as condições de comunicação: o que, para quem, como, quando, onde, por que, para quê – e escrita de respostas dentro de espaço destinado para tal. As propostas de questões trouxeram aspectos ligados às práticas de leitura e de escrita, mais ou menos frequentes, mais ou menos valorizados, mais ou menos comuns no ambiente escolar.

Os gabaritos para a correção da prova previam um conjunto de possibilidades, além do “certo e errado”, considerando nuances entre elas, e que foram denominadas como: adequado, parcialmente adequado, inadequado, mais elaborado, ilegível e em branco.

As especificidades desta avaliação permitem estudos qualitativos – não apenas estatísticos – desse material, que exigiu das crianças um esforço maior, tanto nas práticas de leitura – dos enunciados principalmente – quanto nas práticas de escrita – pequenas produções textuais. Permitem ainda problematizar a escrita dos alunos em uma avaliação institucional, como tentativa de compreensão de formas de dizer regradas, situadas, datadas em diferentes condições de produção, para diferentes finalidades e com diferentes usos da linguagem.

Assim posto, neste artigo pretendemos, em um esforço interpretativo: 1) nos aproximar de formas de dizer, por escrito, desses alunos; 2) pensar quais os modos aprendidos culturalmente e nas efetivas práticas escolares sugeridas em seus textos. Nosso olhar será orientado por questões como: sobre o que escrevem? Como? Por quê? Que recursos linguísticos, textuais, discursivos utilizam para expressar suas ideias e se fazerem compreender em uma situação de avaliação?

Se tomarmos, então o texto - e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? - vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura (SMOLKA, 2008, p. 84).

Discutir essa escrita, neste texto, significa, no plano do desempenho individual do aluno, abordá-la não como uma técnica ou como mera habilidade motora e cognitiva. Discutir essa escrita significa pensar nas práticas que a mobilizam, no interior do contexto em que foi gerada e partilhada pela comunidade de escritores e leitores que lhe dá formas, valores, significados, gestos, gostos, modalidades, convenções etc.

Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, este desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos. (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 49).

O desafio da escrita

Foi analisado, para compor esse texto, um conjunto de 200 provas pertencentes a 103 alunos diferentes, considerando que cada um deles teve em mãos dois cadernos⁴ (contendo as provas de língua portuguesa e de matemática), e referentes a quatro turmas de duas escolas diferentes. As escolas foram selecionadas pela acolhida e disponibilidade que os profissionais que nelas atuam demonstraram pela nossa pesquisa, possibilitando o acesso e “posse” temporária das provas lá arquivadas.

⁴ Deve-se levar em conta, para compreensão dos dados apresentados, que alguns alunos ou fizeram somente o caderno 1 ou somente o caderno 2, provavelmente por estarem ausentes no primeiro ou segundo dia de realização da Prova.

A prova de Língua Portuguesa contém questões ligadas às práticas de leitura, de escrita e de conhecimento da língua. Em relação ao trabalho com a escrita, as questões que solicitaram uma produção proposta em gêneros distintos (carta, regra, narrativa em prosa) e em uma situação dada (intenção de comunicação, tema, suporte, leitor etc.) foram três: a número 6 do Caderno 2; as números 2 e 6 do Caderno 1.

Para a leitura dessas respostas, buscamos encontrar uma contribuição no campo da linguagem (BAKHTIN, 2010) que nos colocasse em contato com discursos e práticas constituídos de marcas (GINZBURG, 2001) socioculturais e também escolares, produzidos e postos em circulação em diferentes contextos.

Pensar uma avaliação pelas práticas – como é o caso da “Prova Campinas-2008” – pressupõe entendê-las como mobilizadoras de um encontro, sempre móvel, entre um aluno de carne e osso – o qual possui determinadas habilidades, que lê/escreve movido por diferentes interesses e finalidades; que pressupõe uma imagem para seus interlocutores – e um texto que é colocado diante dele, em uma determinada disposição textual e imagética, situado em condições concretas de avaliação em sala de aula.

Olhamos para a escrita das crianças na perspectiva da enunciação e da construção do discurso, segundo os estudos de Bakhtin (2010). Para o autor, cada enunciado particular é individual, ainda que cada campo da atividade humana desenvolva seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que ele chama de gêneros do discurso. Ou seja, assumimos a posição de que cada produção escrita analisada apresenta marcas do sujeito que escreve, e essas marcas podem contribuir para uma compreensão das relações estabelecidas com a linguagem escrita por crianças em anos finais de alfabetização.

O conceito de paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2001), também vem sendo utilizado como referencial metodológico da pesquisa, já que seus estudos têm contribuído para pesquisas de cunho qualitativo, em que os dados podem ser interrogados pela busca de indícios reveladores, no caso, da relação estabelecida entre a criança e a linguagem no momento da sua escrita, do processo constituído nessa relação. Abaurre *et al* (2001), referindo-se ao paradigma indiciário nas pesquisas sobre aquisição da escrita, consideram que:

uma reflexão (...) fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua

singularidade (p. 17).

O desafio da escrita na 6ª questão

Para realizar a discussão proposta neste texto, foi selecionada uma questão, a de número 6 do Caderno 2⁵ que, segundo a comissão elaboradora, faz parte do conjunto de questões em que os alunos são provocados especificamente para as práticas de escrita. Do material coletado, total de 97 respostas para essa questão, apenas 70 respostas foram dadas, porque as demais 27 foram deixadas em branco, totalizando, portanto, 97 respostas observadas.

A 6ª. questão trazia uma breve descrição da situação de preconceito enfrentada por um personagem de novela, Evilásio, um morador negro de favela, e sua namorada Júlia, moça branca e rica. O comando da questão solicitava que as crianças escrevessem uma carta para o autor da novela, exibida em 2008 pela Rede Globo de Televisão. A proposta era conhecer como as crianças lidariam com a prática sociocultural do “preconceito” quando retratada em contexto ficcional (novela), e como lidariam com um comando textual que solicitava a construção de um texto escrito de caráter opinativo. Como as crianças se posicionariam diante desse desafio de escrita?

Segundo análise apresentada no Relatório Final (MOURA *et al*, 2008, p. 81), o entendimento da banca elaboradora da prova era de que a prática de escrita de uma carta comumente tem sido exigida no ambiente escolar, para esse nível de escolaridade, acompanhada de orientações formais que compõem tal gênero (local, data, destinatário, mensagem, remetente) e como proposta para verificar o desempenho do aluno no emprego de recursos próprios da escrita (pontuação e ortografia). No entanto, tal prática poderia ser considerada “atípica” no interior da escola porque, de um lado, pretendia tomar o ato da escrita como adequado à situação discursiva, oferecendo ao aluno o gênero, a finalidade, o interlocutor e o assunto. Por outro lado, trazia para sala de aula um tema polêmico, atual, próximo da realidade do aluno, buscando verificar como ele se expressa para outrem, emitindo opiniões e argumentando a favor ou contra tal temática. Assim, seriam adequadas às

⁵ A 6ª. questão traz o seguinte enunciado: *Na novela Duas Caras, transmitida atualmente na TV, um dos assuntos tratados é o preconceito racial. Dois personagens se destacam nesta questão: Evilásio (Lázaro Ramos), um morador negro da favela da Portelinha, e Júlia (Débora Falabella), uma moça rica e branca. Os dois se apaixonam e enfrentam preconceitos racial e social, principalmente da parte da família de Júlia. Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva. Nela, você deve dar sua opinião sobre os preconceitos vividos por esses dois personagens, explicando o que você pensa sobre esse assunto polêmico e atual. Você deverá também elogiar ou criticar o autor por ele discutir esse assunto na televisão, dando seus argumentos.*

respostas que “1. O aluno escreve no gênero solicitado (carta), para o autor da novela (Aguinaldo Silva), sobre o tema/enredo (preconceito racial/social), com argumentação clara”. (MOURA, *et al*, 2008, p. 80).

O traçado da escrita dessas crianças não apresentava regularidade no tamanho das letras, muitas vezes bem grandes. Em relação ao espaçamento entre as palavras, há casos em que algumas crianças passavam para outra linha sem terminar a frase, além de outros em que se verifica a repetição de uma mesma palavra ou ideia, talvez num acompanhamento do fluxo do pensamento (sempre fragmentado, não linear, condensado, conforme Smolka (2008)), talvez pela pouca familiaridade do leitor com o papel de revisor do seu próprio texto.

Como sabemos, o trabalho da escrita pressupõe e se articula com o da leitura. Ao escrever, configura-se um sujeito que lê o enunciado, mas que também lê seu vivido, como novelas e filmes assistidos, conversas ouvidas, textos e livros lidos, conteúdos estudados, etc. Um sujeito leitor que seleciona, que escava, que perscruta, que indaga, que produz sentidos e interpretações. Uma interpretação que orienta esse gesto de escrever, que lhe dá formas, sentidos, configurações singulares porque “trabalhadas” – recortadas, classificadas, nomeadas, organizadas, ressignificadas – pelo “leitor” e “usadas”, “fabricadas”, “trabalhadas” pelo “escritor”, lavrador da linguagem (CERTEAU, 1996). A escrita concretiza materialmente uma leitura em um espaço branco da folha, produz algo que remete à realidade, mas que dela se distingue (CERTEAU, *op.cit*) na tensão entre o que se lê e o que se escreve.

A extensão das produções revelou-se menor do que esperávamos; mas se visualmente as crianças escreveram pouco, os textos poderiam nos sugerir alguns pontos para reflexão: como elas interagiram com a temática, construindo em torno dela suas opiniões, impressões, comentários? A que informações recorreram e quais mobilizaram para produzir sua opinião sobre um tema polêmico e atual? O que foi “estocado” de sua leitura no espaço em branco da folha?

Mobilizações para a escrita

As respostas, em seu conjunto, oscilaram na ênfase quanto ao *gênero*: “carta” ou “opinião”; à *temática*, estritamente ligada ao enredo da novela, ou à generalização para outras práticas sociais de preconceito, entre outros aspectos. Alguns opinavam, mas não faziam carta; outros faziam cartas, mas não tematizavam a questão do preconceito; outros, ainda, não elogiavam e nem criticavam o autor. São produções mobilizadas por um ou outro aspecto

presente no enunciado e comando, com certo “apagamento” de outros tantos. Alguns outros produziram cartas opinativas tangenciando a temática, (entre)cruzando aspectos trazidos pelo enunciado, pelo comando e por outras práticas de escrita presentes em diferentes contextos, inclusive aqueles reconhecidos como tipicamente escolares. Concordando com Ferreira (2011),

Numa prática de escrita no uso informativo/narrativo da linguagem, no contexto de atividade escolar de aquisição da língua, as crianças cavam na memória cultural, adquirida por tradição oral, as possibilidades de escrever algo que ainda não dominam (p.96).

Muito dessas escritas revelou uma “fuga” para que não fosse revelada a ausência do domínio da escrita pelos alunos (27 respostas em branco), e outro tanto apontou para suas dificuldades no trato com os aspectos convencionais da linguagem (pontuação, paragrafação, ortografia, modalidade da escrita etc.), tornando estes textos ilegíveis.

Neste texto, trabalhamos com as respostas efetivamente escritas pelas crianças e possíveis de serem lidas por nós. Selecionamos cinco alunas que são apresentadas como: Luana, Karina, Karen; Bruna e Isa⁶. Buscamos aproximações e distanciamentos dos movimentos interpretativos realizados pelas crianças diante do desafio proposto a elas pelo: gênero (carta, opinião); pelas dificuldades no uso da modalidade escrita etc.

Mobilizações para a escrita: pelas respostas de Luana e de Karina

As respostas de Luana e de Karina são exemplos de alunos que responderam satisfatoriamente ao desafio, por terem se aproximado do que se esperava da escrita de carta dirigida ao autor da novela, uma vez que além de manifestar uma opinião que extrapola os aspectos do enredo, as produções ainda são finalizadas com um agradecimento e a identificação de autoria – nome do remetente.

Para Luana, o autor é tratado com formalidade (*senhor; obrigado*), marca de uma representação de um interlocutor que provavelmente é mais velho do que ela; é autor de novela, não faz parte do seu grupo mais familiar e pessoal, conforme podemos ver na transcrição de sua produção:

Senhor Aguinaldo Silva, eu acho que esse preconceito é muito errado e que todos são iguais, porisso não devemos ter preconceitos com ninguém, nem

⁶ Em nosso trabalho, os nomes utilizados são fictícios e não correspondem à realidade. Optamos pela transcrição das respostas na forma como a criança escreveu, porque nossa leitura e análise se voltam para conhecer como os alunos lidam com aspectos ligados ao código linguístico e aos discursivos, relacionados aos usos da linguagem em determinada situação comunicativa.

com os negros nem com os deficientes físicos. Devemos tratá-los como todos merecem ser tratados. Obrigada. Luana.

Enquanto que Karina, em tom menos cerimonioso, quebra o protocolo das convenções sociais entre pessoas que não se conhecem, dirigindo-se ao interlocutor de forma carinhosa, mais “íntima” chamando seu destinatário de “querido”:

*Querido Aguinaldo Silva,
Eu acho o preconceito uma injustiça pois somos todos iguais não importa a cor o jeito como se vestir mais sim o que nós sentimos no coração ao próximo seja qual cor qual quer jeito.*

“Querido” e “senhor” são tratamentos previstos na escrita de uma carta, ainda que distintos no modo como alguém escreve, “percebe e representa para si os seus destinatários” (BAKHTIN, 2003, p.301) e ligados às práticas de escrita desse gênero nos também distintos campos culturais da comunicação, escolares ou não.

No entanto, ambas – ainda que tomando seus destinatários como mais ou menos próximos em relação a quem escreve – levam em conta que eles estão a par da situação e participam de conhecimentos comuns, e talvez por isso possam expressar diretamente sua opinião, iniciando-a com *eu acho* e não ultrapassando o limite de cinco linhas. Uma escrita sucinta de uma carta manifestando opinião sobre um assunto, que parece orientada principalmente pela situação da avaliação (responde basicamente ao que se pede), e desconsiderando em parte uma situação de interlocução, por cartas, em que se poderia estender para muitas outras referências, informações, expressão de sentimentos, entre outros, num querer dizer ao outro para outras finalidades e com outras intenções.

Outro movimento chama nossa atenção nessas respostas dadas por Luana e Karina. Nelas, o uso da linguagem no modo opinativo parece moldado por um discurso um tanto dogmático: *é muito errado; todos são iguais; todos somos iguais, é uma injustiça, não devemos; devemos; todos merecem.*

Ao se expressarem, por escrito, sobre a prática do preconceito, essas crianças produzem sentidos como “verdades” que devem ser seguidas, sendo, portanto, indiscutíveis. Um discurso, talvez, apropriado a instituições como escola, igreja, família, mídia, que se empenham no aconselhamento, doutrinação e formação de valores corretamente aceitos pela sociedade. Um discurso pouco problematizador, também presente, na maioria das vezes, nas práticas ligadas aos preconceitos apresentadas pelos enredos das novelas da televisão, apresentado sempre de forma dicotômica, apoiada no consenso entre certo e errado, justiça e injustiça, bondade e maldade.

Nessas duas respostas, também não há qualquer referência direta à novela, aos personagens que vivem o drama do preconceito na ficção, aspectos presentes no enunciado da questão. Ambas produzem seus textos pela temática que a eles é comum em relação à novela – *esse preconceito* – e ampliam para outros tipos de discriminação – deficiência física, vestimenta -, incorporando em seu discurso outras vivências sobre a mesma prática cultural. Ficção e realidade, texto e contexto se misturam e são aproximados na produção da resposta. Presas na expressão de suas opiniões, elas não criticam ou elogiam o autor por tratar do assunto na televisão, como também não fazem uma demarcação entre o que está sendo colocado em discussão através da ficção e o que pensam sobre o assunto.

De um modo geral, as duas alunas fazem usos da linguagem marcados pelo cruzamento de vários discursos produzidos através da mídia, da escola, da igreja e da família sobre a prática do preconceito. Fazem recorrência a várias imagens socialmente construídas sobre o assunto: *somos todos iguais*, valem pelos nossos sentimentos – *importa o que nos sentimos no coração ao próximo*.

Mobilizações para a escrita: pelas respostas de Karen, Bruna e Isa

As respostas de Karen, Bruna e Isa sugerem um atendimento da proposta de escrita predominantemente em determinado gênero (Karen e Isa: “carta”; Bruna: “opinião”) e trazem indícios de enredamento dessas crianças, em maior ou menor intensidade, com as novelas de televisão. Na opção por uma escrita em um único gênero, as alunas Karen e Bruna ignoram praticamente outros aspectos solicitados na questão.

Karen, por exemplo, responde bem ao desafio de escrever uma carta dirigindo-se ao autor, finalizando com uma despedida e assinando como remetente. No entanto, diferentemente das respostas analisadas anteriormente, ela praticamente não faz uso opinativo da linguagem, ignorando totalmente a prática do preconceito ou de qualquer informação relativa ao enredo envolvendo os protagonistas. O que a levou a tal direção? Um desconhecimento total desta novela e, portanto, da temática de que ela trata? Uma prática de produção calcada no gênero, porém desvinculada do que se diz? Vejamos:

*Oí Aguinaldo Silva tudo bem?
Eu gostaria que você montasse outra novela para todos assistir a sua novela.
Eu acho que você gosta de fazer novela porque você fez esa. Você já fez livro? Espero que sim né. Quantos anos você tem? Eu não sei o quantos anos você tem mas eu queria saber. Tchau um abraço. Karen.*

O início e o final do texto são marcados pelo uso coloquial e informal da linguagem – *oi, tudo bem, tchau, um abraço* – matizados pelo grau de proximidade pessoal entre o destinatário e remetente. No entanto, essa proximidade não é “real”, como também as perguntas direcionadas – *tudo bem? Você já fez livro? Quantos anos você tem?* – são deslocadas da situação comunicativa proposta pelos enunciados da questão. Por que ela gostaria de saber quantos anos o autor da novela tem ou por que lhe interessa saber se já fez livro? Seriam perguntas já exercitadas em situações de escritas de outras cartas, com outros propósitos?

Sua produção remete, ao mesmo tempo, a um entendimento das orientações dadas no enunciado quanto ao gênero – *Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva... Nela, você deve dar sua opinião sobre...* –, mas apresenta indícios de distanciamento da temática ou do enredo da novela. Seu texto traz perguntas que parecem fazer parte de um modelo de carta (como meio de comunicação entre pessoas constituída de perguntas padronizadas e artificiais para o outro responder) exercitada nas práticas escolares. E, além disso, ao opinar, a criança o faz em relação aos aspectos profissionais de seu destinatário, associando-o a um escritor de livros. Seria, para ela, a carta a escritores uma prática exercitada e mais familiar na escola? Ou a aluna associou o “autor de novelas” a “autor de livros”, provavelmente mais comentado dentro da sala de aula?

Em direção bastante diferente de Karen, a aluna Bruna ignora o comando para produzir uma carta e faz apenas uso opinativo da linguagem, trazendo indícios de ser uma leitora (expectadora) da novela. Vejamos:

*Eu acho que o pai da Júlia tinha que aceitar os dois juntos não é porque o pai da Júlia é branco que ele tem as questão de manda nos negro (...). É o pai da Júlia tinha uma empregada negra que o filho dele dava umas mas peginhos(...)*⁷

É perceptível que ainda que tenhamos a opinião da aluna, marcada pela expressão *eu acho*, já no início da resposta, ela desconsidera as características próprias do gênero “carta”, uma vez que não faz qualquer referência a quem ela está respondendo: se ao autor, Aguinaldo Silva, ao corretor da prova, ou ao professor da turma. A escrita parece ser aquela que, respondendo a um comando escolar, traz parte do conteúdo exigido (opina sobre o preconceito de cor), mas oferece uma situação de interlocução truncada, provavelmente produto de uma prática escolar de produção que não orienta a reflexão sobre questões como

⁷ As partes que estão ilegíveis, optamos por omiti-las e deixar um espaço em branco entre parênteses.

“para quem dou minha opinião?”; ou que tem como proposta uma exposição limitada à indicação da temática: “dê sua opinião sobre...”.

É muito provável que as atividades dos livros didáticos e as propostas presentes na sala de aula venham, na maioria das vezes, solicitando apenas um único uso de linguagem em determinado gênero: carta ou opinião, muitas vezes, produzindo representações modelares e excludentes entre estes gêneros. É bem provável que reunir em uma mesma produção opinião, elogio ou crítica em forma de carta a alguém previamente marcado, não seja uma prática frequente na sala de aula, constituindo-se em desafio um tanto complexo para essas crianças. Tanto é assim, que uma ou outra criança (nessas análises ou nas demais respostas do nosso *corpus*) traz uma resposta melhor elaborada no gênero “carta”, mas quando isto acontece, a discussão da temática e a expressão de sua opinião sobre o assunto ficam prejudicadas na diversidade e quantidade de argumentos.

Na análise apresentada no Relatório sobre a produção escrita dessas respostas, de um modo geral, os autores colocam que:

não tem sido usual desenvolver argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sabe-se que desde a tenra idade precoce as pessoas são capazes de argumentação na modalidade escrita, no início da escolaridade, mostram que as crianças podem desenvolver textos argumentativos com muita pertinência. (MOURA, *et al*, 2008, p. 82).

A resposta de Bruna é construída inicialmente destacando um dos personagens principais, aquele que é responsável por desencadear o conflito da narrativa: o pai da moça. Não presente no comando e apresentado de modo generalizado no enunciado como “os pais de Julia”, a aluna aponta duas características importantes desse personagem: *é branco; manda nos negro* para justificar a sua opinião sobre a temática. São duas características não aleatórias e tampouco irrelevantes. Ao contrário, no jogo da linguagem, são representações historicamente construídas de dominação e preconceito em que brancos são caracterizados como de caráter autoritário e intransigente em relação aos negros.

Nessa mesma direção, ela reforça a inadequação da atitude paterna em relação ao impedimento do amor de Julia e Evilásio, apontando o quanto esse pai insensível desconhece que de certa maneira seu outro filho relaciona-se com uma pessoa negra. Ela reforça sua opinião, solicitada pelo comando da questão, e a coloca marcadamente distinta em relação ao personagem caracterizado como branco, autoritário, “cego”, que nem percebe que as pessoas

se relacionam independentemente de sua vontade com outras de cor diferente, sendo enfática: *o pai de Julia tinha que aceitar os dois juntos* (grifo nosso).

Ao trazer o filho e a empregada, personagens que não foram citados nos enunciados, mas que reduplicam a temática do preconceito; ao mostrar um tipo diferente de relação entre branco e negro (um “patrãozinho branco” que se interessa pela empregada negra em quem dava uns “beijinhos”); ao repetir três vezes o nome da protagonista, podemos levantar algumas considerações. Nesta resposta reproduzida, bem como em muitos outros casos, o(a) aluno(a) oferece outras informações sobre a novela, sugerindo que este é um público que tem familiaridade com tal tipo de programação veiculada pela mídia, principalmente por ter sido exibida em um horário nobre, na emissora de televisão de maior repercussão nacional, apesar de não ser recomendada para crianças dessa faixa etária (de 10-11 anos).

Além disso, nessa resposta, ao articular conhecimentos a respeito de que preconceito não é certo e que o pai da moça branca deveria aceitar o romance do casal, a criança sugere o final feliz, muito presente nas novelas de televisão e também nas narrativas tradicionais, orais e escritas.

Tal desfecho, que aproxima os apaixonados, levando à superação de todo e qualquer obstáculo, é uma marca bastante recorrente no conjunto de respostas que analisamos. No uso da linguagem opinativa ou na escrita de uma carta, o amor, o respeito, a tolerância devem vencer os diferentes tipos de preconceito.

É o caso, também, da aluna Isa, que se dirige ao autor, mas que se esquece de terminar a carta, dando destaque à prática do preconceito relacionado ao nível socioeconômico:

Caro Aguinaldo Silva,

Você tem que deixar a moça da novela casar com o homem pobre porque aí no final da novela vai ter um final feliz e suas próximas novelas todos vão assistir e vão adorar.

Nessas duas últimas respostas, de Bruna e Isa, embora as alunas deem suas opiniões sobre as ações do personagem que tem preconceito, coloquem os porquês de sua não-concordância com ele e tracem um final feliz para os protagonistas, elas não ampliam a discussão para a polêmica e atualidade do assunto fora do âmbito da novela, conforme também era previsto no enunciado. Há um movimento de escrita que prende essas alunas àquilo que elas vivenciam pela televisão: o drama de um amor proibido pela família. Enredam-se no enredo da novela, quase sempre em detrimento da temática e revelam que esse

é o gosto do público em geral: *um final feliz e suas próximas novelas todos vão assistir e vão adorar*. Revelam-se como leitoras/expectadoras do gênero novela de televisão.

Para nós, a aproximação de formas de dizer por escrito dessas crianças permite pensar sobre alguns dos modos de compreensão que elas dão para seu mundo, especialmente o escolar - modos estes aprendidos socialmente - sobre os quais temos algumas pistas em seus textos, inclusive a respeito do ponto de vista convencional de lidarem com a língua.

Mobilizações para a escrita: domínio do código

Do ponto de vista do domínio ou não do código linguístico, as crianças ainda apresentam oscilações, dificuldades, mas também familiaridade quanto à ortografia das palavras, próprias de quem se encontra na fase da aquisição da língua escrita.

Na resposta, por exemplo, de Bruna, há problemas ou oscilações nas frases quanto à concordância de número: *as questão, nos negro* [ausência de marcadores do plural nos substantivos] e de gênero *umas (peginhos)*; de troca de grafema/fonema – p/b: *peginhos*; de acentuação (ambiguidade entre verbo ‘ser’ e a conjunção:– *É o pai da Júlia tinha uma empregada negra*); de não categorização gráfica entre som e escrita (ausência de “i” em *beijinhos* e falta do “r” em *mandar*); de um pensar com hesitação, que vem marcado por uma repetição da palavra *umas mas peginhos*.

Na carta escrita por Isa, e já citada anteriormente, a ausência (quase total) de pontuação pode ser percebida. Uma pontuação marcada apenas pela vírgula do vocativo que introduz o texto, e pelo ponto que finaliza sua opinião fluida no dizer. Uma troca apenas de um grafema (c por x - *proximas*) para um mesmo fonema, que na nossa língua estabelece uma relação totalmente arbitrária, diversa e pouco regrada. Uma clareza e convicção na opinião (*Você tem que deixar; todos vão*) que vem expressa com uma correção na concordância nominal e verbal, que revela o quanto essas crianças conhecem do código da escrita e a familiaridade que têm quanto a seu uso.

Na maioria das vezes, os problemas que ocorrem nos casos analisados não prejudicam o entendimento do leitor e não interferem na expressão da opinião dos alunos sobre a temática. São hesitações – de diferentes naturezas - que escapam às regularidades convencionadas na língua, e que podem tornar-se um material de discussão, de ensino na sala de aula, materializados em um texto constituído de sentidos, mobilizado no tratamento de um tema que está no cotidiano dessa(s) criança(s), está na mídia, está na legislação brasileira, etc.

São hesitações que revelam uma fase de aquisição ortográfica da língua, reveladoras de uma escrita não mecânica, com erros ortográficos que não ocorrem ao acaso; exemplo disso é a ausência, por exemplo, do plural na segunda palavra, bastante comum, considerando-se que na oralidade nem sempre o “s” vem marcado. Tais dificuldades não parecem ser insuperáveis, se adequadamente trabalhadas. Trata-se de erros previsíveis. Um material precioso porque traz elementos que apontam para as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

Uma escrita com ecos e ressonâncias

As marcas e indícios observados nas respostas dos alunos, comentadas neste texto de forma sucinta, nos fornecem pistas para compreender a relação que as crianças dos anos finais de alfabetização estão estabelecendo com a linguagem escrita. Podem servir de base para uma compreensão mais geral das condições de escrita em que se encontra uma parcela da população brasileira nos anos finais de alfabetização.

No conjunto, as respostas dadas à 6ª questão, lidas e analisadas até o momento, apresentam pontos em comum quanto: 1) ao *gênero* – principalmente o relativo a contos de fadas e histórias infantis, bem como às novelas televisivas, que têm como objetivo o final feliz dos personagens e refletem a luta do bem contra o mal, a dicotomia entre certo e errado; observa-se a opção por um único gênero, com o apagamento de outro: carta ou opinião; 2) à *interlocução*: há casos de interlocução com o autor da novela, que deveria ser de fato o destinatário da carta, mas há também interlocução com o personagem Evilásio, ou com um suposto leitor da prova, ou ainda, com um destinatário também famoso da televisão (como a Xuxa, por exemplo), ou então com ausência de marca de para quem se escreve; 3) aos *usos da linguagem* caracterizados por alguns “padrões” de escrita verificados no cotidiano escolar, como a escrita da carta em um modelo estereotipado, no qual é inventado um conteúdo, como, por exemplo, escrever uma carta para um amigo contando alguma novidade, sem qualquer referência à prática social do preconceito, ou ainda a expressão de uma opinião pessoal no formato de “resposta livre”, frequente em livros didáticos, observando-se usos mais pessoais ou mais formais, melhor elaborados ou não; 4) às *práticas socioculturais* do preconceito – na maioria das vezes, a prática do preconceito de cor foi contemplada (acionada pelo enunciado e comando da questão); em outros casos, as respostas apontaram para outras formas de preconceito (vestimenta, classe sócio-econômica, entre outros). Em outros, ainda, as crianças convocam referências diversas, vistas em outras novelas; trazem informações e

vivências de outras práticas e de outros contextos que podem ou não remeter ao lido no enunciado e no comando. São ecos e ressonâncias de outras práticas culturais, como o hábito de acompanhar novelas impróprias para esta faixa etária, de práticas sociais ligadas ao preconceito (de cor, de nível social, de aparência visual) que são vivenciadas na família, na igreja ou outros espaços comunitários e na escola.

Observar como as crianças de uma rede de ensino, que participam das mesmas avaliações, se relacionam com as práticas aprendidas culturalmente nas comunidades das quais os alunos fazem parte - inclusive a comunidade escolar - é esforço de compreensão das produções de sentidos dados naquele momento de leitura e de escrita, em uma situação comunicativa datada e situada historicamente. Sentidos mediados e modelados pelos conteúdos, atividades, valores; pelas formas que assumem, pelos usos da linguagem que os põem em circulação e que os configuram pelas práticas socioculturais em diferentes contextos e situações definidas e especificadas.

Referências

ABBAURRE, et al. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 277-326.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Tradução de Ephaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, N. S. A. Escola, Alfabetização e Culturas Escritas. In: OLIVEIRA JR, W. M., MARTINS, M. do C. (orgs.) *Educação e Cultura. Formação de Professores e Práticas Educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 83-97.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOURA, A. R. L.; MIGUEL, A.; SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Avaliar práticas culturais de leitura*. In: Ensino em Re-Vista, v. 18, n.1. Jan/Jun, 2011, Editora da UFU. p. 47- 56.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

USO E AVALIAÇÃO DOS TESTES DIAGNÓSTICOS DA ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES ALFABETIZADORES

Marinilda Maia
Mestrado em educação: conhecimento e inclusão social
Faculdade de Educação – UFMG-MG-Brasil
marinildamaia@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este texto discute os resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo as atuais ações políticas de avaliação externa da alfabetização, por meio da análise da aplicação da Provinha Brasil. Através de entrevistas semi-estruturadas com alfabetizadores de escolas da rede municipal de Belo Horizonte, o estudo mostrou que os docentes utilizam de forma diferenciada os testes e os resultados da Provinha e analisam os limites e as possibilidades pedagógicas desse instrumento.

Palavras-chaves: Alfabetização, avaliação externa, avaliação diagnóstica

Abstract

This text discusses the results of research that had as its object of study the current political actions of external evaluation of the alfabetização, by means of the analysis of the application of Provinha Brazil. Through semi-structured interviews with alfabetizadores of schools of the municipal net of Belo Horizonte, the study showed that the teachers use the tests differently and the results of Provinha and analyze the limits and possibilities of this pedagogical tool.

Key-words: Alfabetização, external evaluation, diagnostic evaluation

Esta comunicação traz a discussão de resultados parciais de pesquisa de mestrado desenvolvida em duas escolas municipais de Belo Horizonte, em turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, no contexto da aplicação da Provinha Brasil do Ministério da Educação. Este estudo objetivou refletir sobre as atuais ações políticas de avaliação externa da alfabetização, por meio da análise da aplicação da Provinha Brasil, cujo objetivo é o de auxiliar os professores a diagnosticarem as aquisições iniciais do processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar um avanço nos níveis de aprendizagem.

O instrumento Provinha Brasil foi criado em 2008 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo o centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) como parceiro na sua elaboração. Essa avaliação ganhou as manchetes da imprensa brasileira anunciando a chegada de um novo instrumento avaliativo criado para subsidiar o planejamento de professores e redes de ensino no ensino da leitura e da escrita. Destacava-se como principal característica do instrumento dessa avaliação externa, a possibilidade de diagnosticar o nível de alfabetização das crianças no segundo ano do Ensino Fundamental.

Portanto, a chegada da Provinha Brasil para avaliar as turmas de alfabetização é apresentado como um novo modelo externo de avaliação, considerado como algo inovador, uma vez que o instrumento objetivava assumir um papel diagnóstico e seu uso passaria a ser feito sob o controle da própria escola. Isso porque, espera-se que, por meio do uso do instrumento de avaliação organizado pelo MEC, o professor possa refletir sobre suas práticas de ensino e verificar a evolução de seus alunos a partir de novas avaliações. Com o apontamento das necessidades específicas de cada criança na aquisição da leitura e da escrita, o diagnóstico pode servir para orientar as estratégias de ensino do professor, traçando linhas de ação de acordo com o perfil apresentado pela turma e por cada aluno.

Dessa forma, é importante saber em que contexto surge esse modelo de avaliação denominado de Provinha Brasil, que foi o objeto de análise da pesquisa. De forma geral, a avaliação educativa se desenvolveu de forma importante no cenário mundial, despertando o interesse por parte de alguns organismos internacionais e fazendo chegar a política de avaliação de sistemas educacionais a muitos países, entre os quais o Brasil. Por aqui ela se apresentou e se apresenta através de um novo modelo

de gestão educacional, que trouxe, entre outras coisas, a elaboração de indicadores nacionais e mudanças nos modos de controle dos sistemas educativos.

Quando o assunto é avaliação externa, cabe destacar alguns aspectos históricos da avaliação no Brasil, uma vez que a avaliação educacional tem sido utilizada nos últimos anos, em diferentes níveis administrativos, como instrumento para levantar informações sobre o ensino público e auxiliar na resolução dos problemas do fracasso escolar.

Foi a partir da década de 90, que verificou-se no Brasil, uma grande ampliação dos meios e do instrumental de regulação federal da "qualidade" do ensino, conjugando as vias de medida e avaliação (MATTOS, 2006). O poder executivo intensificou sua intervenção, sinalizando alterações constitucionais e a edição de leis, que ampliou a regulamentação do ensino e amplificou a regulação normativa federal.

No decorrer da década de 1990, especialmente após 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal. Para a qualidade do ensino se tornar viável, era necessário o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Esses dois sistemas conjugados eram considerados elementos estratégicos para uma boa gerência educacional no país.

Assim, consolida-se no Brasil a aplicação de instrumentos de avaliação externos, como política de ação governamental de avaliação, especialmente a partir da criação do Sistema de avaliação da educação básica (SAEB). Diversas ações educacionais passam a ser implementadas pelas políticas educacionais, seja nos âmbitos federal, estadual e municipal, para viabilizar a inclusão de alunos nas redes públicas de ensino, exigindo estudos e investigações sobre seus impactos e as possibilidades de formação que passam a ser criadas nas escolas.

Dessa forma, uma escola pública de qualidade para todos os alunos é tema central dos debates na sociedade e das ações implementadas pelas políticas educacionais, bem como justificativa principal para o uso das avaliações em larga escala. Nas últimas décadas, vem ocorrendo um aumento das expectativas em relação à alfabetização, decorrentes do fato de que vivermos uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está profundamente incorporada em todas as atividades da nossa vida, além de ser enormemente valorizada e até mitificada: a escrita seria a representação do saber

legítimo, em detrimento de saberes associados à oralidade, vistos como saberes “tradicionais”, “folclóricos” ou “populares” (SILVA, 2007, p.134). É nesse contexto que surge o conceito de letramento, no Brasil e em outros países, que serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar com autonomia a língua em práticas sociais (SOARES, 2001, 2003).

Nesse sentido, nos últimos anos, os resultados das avaliações da educação básica têm apontado, de modo geral, a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Isso tem feito esse tema bastante atual no contexto de hoje, uma vez que questões como a qualidade e a equidade na educação vêm ocupando os esforços de governos no planejamento de políticas que garantam o alcance de metas de acesso e permanência de crianças e jovens brasileiros em uma escola de qualidade. Nesse processo, as avaliações em larga escala se destacam como estratégias privilegiadas para a obtenção de informações significativas sobre a realidade educacional do país.

Segundo Oliveira (2009), os resultados dessas avaliações demandam ações voltadas para a educação pública brasileira, principalmente na distribuição de recursos internacionais. A forma como essas avaliações se configuraram no Brasil e se propagaram em diferentes níveis de ensino retrata a mudança no papel do Estado, que passou a assumir uma posição de Estado Avaliador, prevalecendo a lógica do controle feito através dos resultados apontados nas avaliações externas.

Quando se fala em avaliação externa no âmbito estadual, em 2000, o governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Dentre as atividades que compõem o SIMAVE, estão o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Esse Programa realiza a aplicação de testes a todos os alunos da quarta e oitava séries do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio da rede estadual. Além dos testes que avaliam as competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o processo de avaliação inclui um questionário aplicado aos alunos, com o objetivo de obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes, e, ainda, informações relevantes sobre o professor e características da turma. A metodologia empregada para avaliação pelo PROEB é a mesma utilizada pelo SAEB, ou seja, um teste composto por itens elaborados a partir de uma matriz de referência criada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Os itens

(questões de múltipla escolha) desses testes foram construídos por especialistas tendo como base a proposta curricular de Minas Gerais e as matrizes de competências utilizadas pelo SAEB.

Segundo informações apresentadas nos documentos da SEE/MG (2008), o estado de Minas Gerais tem os seus próprios indicadores, criados dentro do SIMAVE, composto pelos programas censitários de avaliação PROALFA25 (Programa de Avaliação da Alfabetização) e PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica). As avaliações são promovidas pela Secretaria de Estado de Educação e realizadas por instituições vinculadas às universidades federais de Minas Gerais.

O Programa de Avaliação da Alfabetização, PROALFA, foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o objetivo de auxiliar o Governo Estadual, as diversas instâncias da administração educacional e os professores das escolas públicas de Minas Gerais a obterem um diagnóstico preciso da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Para tanto, os diagnósticos são tomados com base em avaliações amostrais realizadas no 2º e no 4º ano de escolaridade, e em avaliações censitárias no 3º ano e entre os estudantes do 4º ano que obtiveram baixo desempenho na avaliação anterior.

Já o PROALFA, avaliação destinada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de sua ampliação, vem sendo realizado desde 2005, com a coordenação e supervisão da SEE em parceria com o Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa tem o objetivo de verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos das redes estadual e municipal.

Ainda segundo informações apresentadas nos documentos da SEE/MG (2008), além de se buscar construir um retrato da educação básica por meio do uso de uma metodologia rigorosa e de critérios pedagógicos bem delineados, outro objetivo deste programa, que integra o SIMAVE, é o de fornecer subsídios para o planejamento de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de Minas Gerais. Para atingir esse objetivo, a Secretaria Estadual de Educação realizou avaliações anuais nesse período de 2006-2009, cobrindo todo o território mineiro, que

possibilitaram o levantamento de informações que retratam o quadro de proficiência em leitura e escrita nos mais diversos níveis de agregação: desde as escolas individuais até o Estado como um todo, com atenção particular às Superintendências Regionais de Ensino (SEE/MG (2008).

Como reflexo das avaliações à nível federal e estadual, a rede municipal de Belo Horizonte também sofria pressões para definir ações que alterassem os resultados apresentados pelas escolas nas avaliações do PROALFA e pelos índices do IDEB. Tendo criado para isso um sistema de avaliação municipal. Como já se viu anteriormente, essa política educacional ganhou muita força no nosso país, pois é adotada por todo o sistema educativo e, desse modo, as ações criadas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte estão diretamente relacionadas a esse contexto nacional de avaliação.

Dessa forma, os diagnósticos resultantes dos dados aferidos nas avaliações em larga escala têm uma importância especial, na medida em que revelam as fragilidades do sistema, permitindo a consolidação de ações mais efetivas, referentes à qualidade das estratégias educativas, ao enfrentamento das desigualdades e promoção da equidade nas oportunidades educacionais.

Como continuidade dessa política dos Estados de estabelecer indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, foi instituída pelo MEC, a Provinha Brasil, que tem por objetivo oferecer aos gestores públicos e aos professores de suas redes informações sobre o desempenho dos estudantes de até 8 anos na leitura e escrita. Permitindo, assim, intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

A Provinha Brasil é realizada pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e avalia o seu nível de alfabetização, propiciando aos professores, diretores, coordenadores e gestores das diversas redes de ensino informações que orientem a elaboração de ações e a implementação de políticas públicas em prol do aprendizado nas áreas de leitura e escrita, possibilitando às redes de ensino corrigir distorções no processo de alfabetização. A Provinha Brasil apresenta dois objetivos principais que são: avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Assim, o objetivo geral da pesquisa de mestrado aqui discutida foi investigar as contribuições da avaliação externa – Provinha Brasil – das turmas de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte, orientadas pelas seguintes perguntas: Que fatores determinariam a finalidade diagnóstica do instrumento avaliativo da Provinha Brasil? Como as professoras utilizam e avaliam a eficácia desse instrumento avaliativo? Quais são as suas contribuições para o planejamento das práticas de avaliação desenvolvidas pela escola?

Para o alcance desse objetivo, desenvolveu-se um estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, por meio do qual se procurou investigar que tipo de relações os professores estabelecem com a proposta de avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, aplicada no ano de 2009 e de que forma esse instrumento contribui para o trabalho pedagógico das escolas. Com o objetivo de saber mais sobre as relações estabelecidas entre as práticas dos professores alfabetizadores, construídas nas salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, e a aplicação da Provinha Brasil no ano de 2009, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Entre os pressupostos teóricos, que perpassam toda a pesquisa, aparecem os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES 2001, 2003; KLEIMAN, 1995), fenômenos considerados complexos e interdependentes. Também a concepção bakhtiniana de língua (BAKHTIN, 2006) e por fim, a noção de “habitus” (BOURDIEU, 1997) a fim de compreender o discurso dos professores nas entrevistas.

Seria totalmente ingênuo acreditar que uma avaliação externa, ou, digamos, uma avaliação que sirva para orientação das ações dos gestores públicos, possa escapar inteiramente das tensões e relações de força, oriundas da implementação de uma política pública e, ao mesmo tempo, dos interesses dos atores nas escolas ou no sistema educativo (PERRENOUD, 1999).

Assim, surge a PB no cenário educacional nacional com o objetivo de oferecer às redes públicas de ensino um instrumento para acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade. Pretende-se, dessa forma, prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes

da educação nacional. Para alcançar esses objetivos, propõe-se que as escolas públicas de todo o país apliquem o instrumento de avaliação, ao longo do segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental. Para tanto, o INEP disponibiliza, anualmente, duas versões dos testes e demais instrumentos que viabilizam a aplicação da Provinha. A primeira versão do teste a ser aplicado no início do ano, caracteriza-se, segundo os documentos oficiais do INEP (2009a), como uma “avaliação de sondagem” das aquisições dos alunos, e, a segunda, a ser aplicada no término do ano letivo, tem como finalidade servir como parâmetro de comparação das aquisições dos alunos ao longo do ano letivo.

Dito de outra forma, o segundo instrumento pode possibilitar uma análise dos avanços das crianças no processo de alfabetização, caracterizando, assim, o período do início e final do ano letivo, como o ciclo da aplicação da prova. Sob essa perspectiva pedagógica, os testes da PB têm resultados comparáveis, o que possibilita também às secretarias avaliar o progresso no processo de aquisição de competências e habilidades por parte do alunado, ao longo deste período de escolarização.

Em todo contexto de implantação e desenvolvimento de uma determinada política educacional, defronta-se com posições contrárias e favoráveis às ações definidas por determinadas gestões administrativas e com a Provinha Brasil não foi diferente.

Um aspecto importante investigado sobre as contribuições pedagógicas da proposta da PB é o de saber se os professores são capazes de identificar quais as funções a que se propõe uma avaliação externa e se essa finalidade se cumpre no interior da escola.

Para se analisar quais são as funções atribuídas pelos docentes à proposta de avaliação da PB, precisa-se recuperar quais são as diferentes funções que uma avaliação pode cumprir.

Segundo Sacristan (1998), a avaliação da aprendizagem realizada pela escola serve para vários objetivos, tanto para o aluno, como para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema escolar. No entanto, o autor ressalta que as ações de avaliar não têm sua origem na educação como uma necessidade de conhecimento e dos processos educativos. Logo sua principal utilidade mais conhecida não é necessariamente a pedagógica. A escola está inserida numa realidade institucional que é

condicionada histórica e culturalmente nas práticas de uso da avaliação: avalia-se pela função social que essa prática cumpre em determinados momentos históricos. Assim, trata-se de uma prática que não é neutra, pois é realizada em um contexto sócio-histórico, por determinados agentes e com instrumentos que também não são neutros.

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar as contribuições da PB nas práticas de alfabetização das escolas pesquisadas. Para tanto, buscou-se compreender de que forma a proposta avaliativa da PB auxiliava na organização do planejamento das práticas de sala de aula, seja na definição de metas de ensino e dos conteúdos a serem ensinados, seja na definição de metodologias e de novas ações avaliativas. Ou seja, investigou-se quais as contribuições da PB para a organização do currículo escolar.

Constatou-se, através dos dados coletados pela pesquisa, que um dos principais efeitos das avaliações externas na escola é o de controle que, segundo Sacristan (1998, p.326), se relaciona com o poder que o avaliador (Secretaria de Educação) tem, por meio de um instrumento de controle (Provinha Brasil), sobre o avaliado (professor e alunos), uma vez que a avaliação traz a possibilidade de pontuar o valor da aprendizagem escolarizada. A avaliação é uma forma técnica de se exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos, que servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação a sociedade, etc.

A partir da avaliação externa, os gestores têm a possibilidade de direcionar as políticas públicas a fim de orientar a melhoria dos índices da educação básica. Isso passa pela regulação do trabalho dos professores, os quais controlam a conduta dos alunos em sala para atender a determinados objetivos e para melhorar os resultados finais.

Dessa forma, o estudo mostrou que, em decorrência do atual monitoramento das práticas escolares, por meio da aplicação sistemática de avaliações de larga escala, torna-se difícil para os docentes distinguir quais são as diferentes finalidades das avaliações a que escola vem sendo sistematicamente submetida. Dessa forma, os professores utilizam de forma diferenciada os testes e os resultados da Provinha, ao mesmo tempo em que analisam os limites e as possibilidades pedagógicas desse instrumento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997

KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. *A Formação do Estado Regulador*. Novos Estudos. - CEBRAP n.76. São Paulo Nov. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma introdução ao projeto forma vale. In. CEALE - *Revista Língua Escrita*, número 1, jan./abr. de 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, RaaB, n.16, julho 2003, p.10-11.

A (RE) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

Marlene de Fátima Gonçalves
Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR
Magonnalvs_0@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a organização curricular para o trabalho com a alfabetização e o letramento no início da escolarização, considerando-se o ensino fundamental de nove anos, a inclusão da criança de seis anos e as carências cognitivas do aprendiz oriundo de famílias de baixa renda. Foram observadas as orientações divulgadas pelo Governo Federal para o trabalho com os anos iniciais nas escolas públicas de Ensino Fundamental e analisados perfil, necessidades e possibilidades do educando de seis anos. Também foi discutida a precisão de haver um consenso em âmbito nacional a respeito do direcionamento pedagógico para o trabalho com o primeiro ano e a relevância de uma organização curricular que dê conta de atender às necessidades específicas do educando de seis anos que passa a integrar o ensino fundamental e que oportunize – dentro de um ambiente letrado, através de estímulos especificamente direcionados – as condições indispensáveis para que haja avanços significativos tanto na área da alfabetização quanto do letramento, também para a criança provinda das realidades menos abastadas.

Palavras-chave: alfabetização, currículo, letramento,

Abstract

This paper aims to discuss the school curricular organization and its effects on efficiency of the literacy in early schooling, considering the current Brazilian nine year curriculum, the inclusion of six years old and the cognitive needs of low-income family children. It was observed the guidelines published by the Federal Government to the classroom work with the children in the early years of elementary public school, analyzing their profile, needs and development possibilities. Also was discussed the need of a national consensus about the pedagogical directions for the first year class activities, and the curriculum specially organized to meet the specific needs of the six years old children, that now becomes part of the school, and that promotes the necessary conditions to have significant advances in the area of the literacy of the low-income families children.

Key words: literacy, curriculum, nine years fundamental school.

No Brasil, muitas das dificuldades enfrentadas pelos educandos dentro das instituições públicas de ensino sempre estiveram relacionadas com a alfabetização. Uma das principais causas é o fato de que a maior parte das crianças oriundas de famílias de baixa renda só tem acesso à educação formal quando ingressa no primeiro ano do ensino fundamental. Comparada com outras, da mesma faixa etária, egressas de pré-escolas ou centros de educação infantil, a criança menos abastada sempre foi, e ainda é, a mais atingida pelas dificuldades de aprendizagem, pela repetência e pela evasão escolar.

O Governo Federal, objetivando melhorar a qualidade da educação formal no país, instituiu, através da lei 11.274/2006, o ensino fundamental com duração de nove anos com a obrigatoriedade de inclusão da criança de seis anos de idade.

Este ano a mais, inserido na base do ensino, pede uma reorganização curricular para todo o ensino fundamental. Reorganização essa que precisa atentar cuidadosamente para o perfil do novo educando que passa a ser atendido nas escolas públicas brasileiras, seus anseios, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Não é a simples inserção da criança de seis anos nos espaços escolares que trará melhorias na qualidade do ensino, mas sim um trabalho consistente na construção e resgate dos pré-requisitos necessários para que ela possa acessar com qualidade ao código escrito, dentro de uma dinâmica que possibilite as múltiplas formas de letramento, num espaço onde o ideário respeite também o viver a infância.

Propõem-se aqui algumas questões para reflexão: como melhorar a qualidade no campo da alfabetização e letramento com um mínimo de equidade, nas diversas regiões brasileiras? Como definir as metas para este primeiro ano de educação escolar? Olhar para a criança de seis anos pelo prisma da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental? A criança deve ou não ser alfabetizada no primeiro ano?

A equidade do ensino fundamental

O Governo Federal, com o intuito de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.7) instituiu, através da lei 11.274/2006, o ensino fundamental com duração de nove anos com a inclusão da criança de seis anos.

O parecer CNE/CEB 6/2005, estabelece que

nas redes públicas Estaduais e Municipais a implantação deve considerar o regime de colaboração e deverá ser regulamentada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma consequente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos (BRASIL/CNE, 2005).

O que é, então, consequente: ensinar ou não ensinar o código escrito no primeiro ano? Incumbir cada Sistema de Ensino a definir quais as necessidades e possibilidades do aprendiz aos seis anos de idade faz parecer que não existe ainda um perfil definido da criança desta faixa etária, o que não é verdade. O que é novo é o Ensino Fundamental de nove anos, não a criança de seis.

A criança de seis anos, atendida até ontem na Educação Infantil, necessitava de cuidado, atenção, afeto; necessitava aprender por meio do brinquedo e da brincadeira; necessitava de diferentes formas de interação com seus pares e de espaço adequado para se desenvolver plenamente. Uma vez que a criança é a mesma, suas necessidades também não podem ser outras. Cabe à escola encontrar os meios adequados para melhor atendê-la. Cabe às instituições governamentais pensar e efetivar políticas públicas que visem garantir o uma inclusão qualitativa dessa criança. Kramer (2007) observa que o processo de inclusão da criança de seis anos, requer um diálogo entre educação infantil e ensino fundamental.

É imprescindível que haja um consenso na dinâmica de reorganização curricular com vistas a atender à nova demanda. Se cada Sistema de Ensino ficar responsável definir quantos passos serão dados neste primeiro ano de escolarização, a criança ficará à mercê do bom senso daqueles que estabelecem os objetivos educacionais no seu Estado ou Município. É mesmo possível afirmar que contamos com grupos verdadeiramente consequentes de norte a sul do país, capazes de pensar metas visando compatibilizar a nova situação do ensino com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos? Como garantir melhorias educacionais de forma igualitária para os alunos das redes públicas de ensino sem definir um rumo comum para os anos iniciais de escolarização?

Teoricamente, o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não é nem a pré-escola nem a primeira série do ensino de oito, no entanto, na prática tem sido brindado com a transposição dos conteúdos ou da pré-escola ou da primeira série do antigo sistema.

A falta de clareza sobre o que e como ensinar tem promovido a insegurança no educador dos anos iniciais que acaba ensinando aquilo que acha pertinente, baseado não nas

necessidades da criança de seis anos, mas, nas experiências vivenciadas por ele próprio enquanto educador.

No município de Araucária, por exemplo, têm-se, em uma mesma escola, turmas concluindo o primeiro ano sem ter ainda construído a imagem mental das letras. Enquanto que outras turmas já estão no “nível alfabético” (FERREIRO, 1985), ou seja, já registram palavras e textos, embora não tenham ainda o domínio de todas as correspondências grafo fônicas. É só projetar essa mesma condição de aprendizagem em termos de país para entender por que se defende aqui a necessidade de que sejam definidas claramente as metas para o primeiro ano de ensino em todo o território brasileiro.

É necessário que os Sistemas de Ensino reflitam a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental com base nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação com objetivo de instrumentalizar Estados e Municípios para uma reelaboração de diretrizes curriculares e propostas pedagógicas para os anos iniciais: “Pró-Letramento (2007)”; “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos (2007)”; “Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009)”.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação elaborou em 2010 o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos Iniciais”, com o intuito de contribuir com as reflexões teóricas e metodológicas para a reorganização da proposta pedagógica deste nível de ensino.

O material produzido e divulgado pelo Governo não determina uma forma específica de trabalho com o primeiro ano de escolarização, mas, traduz o que se espera na reorganização curricular para as séries iniciais: o bom senso pedagógico.

Espera-se que ele (o bom senso pedagógico) venha refletido em todas as escolas brasileiras no respeito pela singularidade do aprendiz de seis anos e suas especificidades enquanto ser humano em desenvolvimento e na relevância da sua inserção no universo do letramento escolar, numa relação indissociada do processo de alfabetização (SOARES, 2004).

AS ESPECIFICIDADES DO EDUCANDO DE SEIS ANOS E O ENSINO ESCOLAR

A inserção de um ano a mais na base do ensino fundamental objetiva possibilitar um tempo maior para o trabalho com a alfabetização e o letramento nos espaços escolares e

consequentemente garantir um melhor desempenho do educando ao longo de sua vida acadêmica.

Esta nova organização do Ensino Fundamental pode, realmente, significar a superação das barreiras que educador e educando têm penado para transpor, principalmente no período da alfabetização. Porém, a reorganização consequente de todo o trabalho dentro da escola é fundamental neste processo. É urgente definir objetivos e estabelecer as metas para atingi-los, mas, existe também a necessidade de

romper com alguns paradigmas, desconstruir conceitos cristalizados e, principalmente, rever procedimentos e formas de avaliação, objetivando a inclusão das crianças de seis anos e garantindo o seu direito de continuar a ser criança e viver a infância e sua escolaridade inicial de forma qualitativa (FLORIANÓPOLIS,2007).

Não se faz necessário partir de um ponto zero para sistematizar objetivos e metas, reorganizar currículos ou redefinir metodologias dentro dos espaços escolares. Basta considerar as necessidades e possibilidades da criança como ponto de partida. De acordo com Leontiev (2003; 2004) e Vigotsky (2003) ao se tomar como parâmetro a criança de seis anos, deve-se ponderar as condições de aprendizagem em face de seu desenvolvimento, o seu vínculo familiar e a importância do brincar e da brincadeira para ela. São essas as considerações que devem nortear as estratégias de ensino para os anos iniciais.

É importante lembrar que as necessidades e possibilidades de aprendizagem das crianças oriundas das classes mais baixas não são as mesmas daquelas que compõem as classes média e alta, e que já estavam inseridas nos espaços educacionais antes da lei 11.274/2006. Também vale lembrar que a nova organização do ensino está acontecendo para oportunizar melhores condições de aprendizagem para os educandos na faixa etária dos seis anos que se encontravam excluídos do processo e não para os que já faziam parte dele. Não porque o segundo grupo mereça menor apreço, mas, porque para ele a educação já vinha funcionando de forma mais satisfatória.

Muitas crianças ingressam na escola pública carecendo de um desenvolvimento mais aprimorado de aspectos cognitivos indispensáveis para a aquisição da língua escrita como, por exemplo, a capacidade de perceber e discriminar alguns sons da fala. É a deficiência dessa e de outras habilidades que faz com que o aprendiz encontre tantas dificuldades no processo de aquisição da língua escrita.

De acordo com Ferreiro (apud AZENHA, 1998, p.35), “o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo mais perverso apenas os setores marginalizados da

população”. Possivelmente, porque para a criança proveniente das classes populares, o que se faz dentro da escola é uma forma de descontinuidade de tudo aquilo que já pode vivenciar lá fora e, compreender a linguagem falada neste contexto completamente inusitado, torna-se, para ela, uma tarefa bastante árdua. Cagliari (1997, p. 21) lembra que

a criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz.

PREENCHENDO AS LACUNAS PARA MELHOR ALFABETIZAR

O documento do Programa Pró- Letramento de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental considera que os três primeiros anos do ensino de nove são mais especificamente destinados à alfabetização (BRASIL, 2007). Destaca-se aqui a importância de que no primeiro ano a criança tenha preenchidas as lacunas que a distanciam das primeiras letras.

Ela precisa, por exemplo, desenvolver adequadamente a coordenação motora fina, o que pode ser feito através de atividades como a dobradura; o desenho; a pintura com o uso de diferentes materiais e suportes; a utilização do mouse e do teclado do computador; o recorte e a colagem de figuras, letras, palavras, números, pesquisados em livros, encartes, revistas, etc.

A pesquisa em materiais impressos deve ser muito explorada desde os anos iniciais. Quando folheia uma revista à procura de uma imagem sugerida pelo professor, por exemplo, a criança descobre um mundo de outras coisas que despertam seu interesse, sua imaginação, sua curiosidade. Também percebe que a escrita tem função, embora ainda necessite do auxílio do professor para ir adquirindo uma percepção mais objetiva sobre essa questão.

A oralidade é outra característica importante no processo de aquisição da língua escrita. Além de ouvir o som das palavras, a criança precisa reproduzi-los para perceber semelhanças e diferenças. Precisa também manifestar-se oralmente, emitir opinião, esclarecer dúvidas. Precisa ser ensinada a ouvir a voz do outro, a respeitar o espaço oportunizado para a palavra de cada um. A oralidade é um aspecto que deve ser trabalhado não só no primeiro ano, mas, com especial atenção no início da escolarização, momento em que a criança ainda não se deixa intimidar pela preocupação de fazer corretamente para ser aceita dentro do grupo. A criança pequena, com raras exceções, gosta de falar, de contar experiências pessoais, de recitar quadrinhas, de cantar, etc.. Só precisa de espaço para fazê-lo (Wolff, 2009).

A capacidade de discriminação auditiva, que constitui um elemento de vital importância no período de alfabetização, precisa ser estimulada de forma sistemática principalmente no início da educação escolar. A criança necessita perceber os sons das palavras para ser capaz de transformá-los em elementos escritos (PERISSINOTO, 1997). A observação de sons emitidos por elementos da natureza, animais e objetos; atividades bem direcionadas com cantigas de roda e parlendas (com ênfase no ritmo e na rima) são algumas das formas possíveis para estimular a percepção auditiva dos educandos nos anos iniciais. A música é também bastante relevante nesse processo.

A lei 11.769/08 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Uma razão a mais para que o trabalho de musicalização possa enriquecer o universo do lúdico no início da escolarização. O professor – que não obrigatoriamente necessita de formação específica para trabalhar com esse conteúdo – se subsidiado através de formação continuada de qualidade e dispondo de alguns recursos materiais básicos, pode enfatizar muitos aspectos que, embora pertinentes à música, se relacionam também com a alfabetização. Para Indefrey (2007) pessoas com treinamento musical têm desempenho melhor em muitos domínios cognitivos, inclusive na aquisição da língua escrita. Isso se deve ao fato de que o processamento da estrutura musical ativa a mesma região do cérebro responsável pelo processamento gramatical da linguagem.

Faz-se necessário observar que o educador deve fazer uso de repertório musical variado e de qualidade: cantigas de roda, músicas infantis, clássicas, populares, regionais, de diferentes culturas, etc..

O espaço para o brincar é especialmente importante nos anos iniciais. Toda criança brinca fora da escola e mesmo no interior dela, isso é fato. Porém, o espaço/tempo destinado para o brinquedo e a brincadeira sob a supervisão e orientação do professor precisa ganhar lugar de destaque no primeiro ano de escolarização. Brincar, seja de forma livre ou direcionada, favorece a maturação sadia de alguns aspectos essenciais para a aprendizagem escolar. Quando brinca, a criança estabelece uma relação de cumplicidade e afetividade com colegas e professor; desenvolve o senso de responsabilidade no cuidado com aquilo que pertence a todos dentro do grupo; aprende a compartilhar, a ser generosa com o outro; aprende a lidar com a frustração; adquire autonomia, desenvolve a imaginação, a criatividade e a criticidade, entre outros. Borba (2007, p. 37) ressalta que

brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de

expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Outro aspecto que contribui em larga escala para preparar o educando para a alfabetização é o trabalho com a literatura. Quando o professor lê para a criança uma história cheia de elementos que despertam a curiosidade, alimentam a fantasia e literalmente dão asas à sua imaginação, ela percebe a magia e o encantamento impressos nas páginas do livro e passa, então a admirá-lo como fonte de aprendizado, de prazer e descobre a função social talvez mais vivaz da língua escrita: o texto literário.

É importante deixar a criança à vontade com os livros. Eles devem estar sempre acessíveis para serem manipulados pelos pequenos. O professor deve ler para eles diariamente, deve estimular a pseudoleitura, o diálogo sobre os textos lidos, o recontar de histórias ouvidas em sala de aula e/ou em outros espaços, deve mediar a intertextualidade, etc.

Cabe aqui uma relevante observação sobre a leitura para os anos iniciais: considerando que o imaginário está em processo de formação nesta fase da infância, é importante que algumas vezes a ilustração não seja oferecida para a criança no momento da leitura. Enquanto ouve a história ela tende a se colocar no lugar das personagens e participa ativamente dos fatos que vão acontecendo, de certa forma, transforma-se em personagem também. Se o professor mostra as imagens enquanto lê a história, cada coisa ganha cara própria dentro do texto e a criança não pode mais entrar nele, criar os espaços, os objetos, os sons, os cheiros. Torna-se, então, mero observador. Após o término da leitura, quando a história já trabalhou o imaginário num processo todo particular de criação, a ilustração deve sim ser oferecida para apreciação. O professor necessita, inclusive, ensinar a criança a observar com cuidado os detalhes nas ilustrações que, atualmente (nas obras infantis de qualidade) têm se revelado primorosos e muito mais complementam do que recontam o texto.

Foram elencadas acima algumas das aprendizagens possíveis e necessárias para os anos iniciais de escolarização. Com certeza, muitas outras com igual relevância – que constituem conhecimentos e capacidades requisitadas nas diversas práticas cotidianas de leitura e escrita dentro e fora da sala de aula – precisam ser desenvolvidas: a habilidade de usar adequadamente o caderno; manipular o lápis de escrever, de colorir; o conhecimento da direção da escrita e da sua função social; a construção da imagem mental das letras; a diferenciação de letras e números; a discriminação das cores, das formas; as primeiras noções de grandeza, de lateralidade, de localização espacial e temporal; a autonomia, etc. (BRASIL, 2007).

A criança das classes sociais mais abastadas normalmente experimenta e tem a atenção despertada para todos esses aspectos mencionados antes de ingressar no ensino fundamental, também por este motivo, consegue vivenciar com mais sucesso o período inicial da escolarização. Considerando que a criança oriunda das classes sociais mais baixas não recebe os mesmos estímulos no período pré-escolar – de acordo com Lima (2002), não porque pais pobres e iletrados desvalorizam a educação, mas, porque não têm os mesmos recursos para participar da educação dos filhos – cabe à escola instrumentalizá-la para que também ela vivencie com sucesso o início da escolarização.

Não se trata de ensinar ou não o código escrito no primeiro ano, mas, de garantir que todas as crianças tenham condições para fazê-lo. Afinal, se o trabalho dentro da escola estiver direcionado para acelerar a aprendizagem daqueles que já chegam com potencial para adquirir o instrumental da alfabetização, a criança menos favorecida socialmente vai continuar avançando no processo a passos lentos. Vai continuar sendo flagelada pela repetência e evasão escolar. Vai continuar tornando-se jovem egresso da escola pública com um processo de letramento deficiente e extremamente limitado. Talvez com uma única diferença: vamos ver o mesmo insucesso do ensino de oito anos refletido um ano mais cedo no ensino de nove anos.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR

Para Soares (2010, p.23), letramento é “o desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita”, ou seja, a capacidade de interagir competentemente com a escrita e por meio dela. É um processo que se inicia antes da escola – nas sociedades letradas, a criança, desde muito pequena, participa de diferentes espaços e contextos sociais onde a leitura e a escrita circulam de forma viva e dinâmica – e vai muito além da escola, de acordo com os objetivos que cada indivíduo traça para si ao longo da vida.

A criança não precisa estar alfabetizada para ser introduzida no processo de letramento escolar e a alfabetização deve, obrigatoriamente, acontecer dentro do processo de letramento, concomitante a ele.

Não é porque ainda não domina o código escrito, que o aprendiz deve ser exposto às célebres construções como “o vovô viu a uva”. Afinal, uma vez que ainda não é capaz de codificar ou decodificar os símbolos escritos, uma palavra vai ter, para ela, a mesma complexidade de qualquer outra. Mas, se o professor quiser mesmo partir da palavra ‘uva’

para o trabalho com a consciência fonológica, por exemplo, que seja “a uva da raposa que desdenha e quer comprar”; que venha permeada por múltiplas possibilidades de letramento; que explore muitos contextos possíveis de uso; que traga para a sala de aula o conhecimento prévio da criança. Assim, recheada de sentido, a palavra acaba atendendo consistentemente aos objetivos propostos para a aula.

Soares (1995) afirma que, vivendo numa sociedade letrada, um indivíduo, além de aprender as regras da oralidade, é capaz de aprender os usos sociais da escrita, tornando-se produtor e leitor de textos mesmo sem ser alfabetizado. Porém, as possibilidades de letramento para um indivíduo alfabetizado são ilimitadas, enquanto que para o analfabeto, vão sempre depender de possibilidades limitadas de acesso ao código escrito, como através da leitura do outro, por exemplo.

De acordo com Nucci (2001), a escola tem a função de oferecer ao aluno os instrumentais básicos para o domínio da língua escrita, sempre num contexto mais amplo de letramento, cuidando para que as atividades propostas, envolvendo a leitura e a escrita, estejam sempre contextualizadas e possibilitem práticas reais e significativas. Ainda segundo a autora, é importante que o aprendiz experimente a leitura e a escrita “numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito” (NUCCI, 2001, p. 70).

Carvalho (2007), alerta para o fato de que, com relação à alfabetização e ao letramento, o primeiro passo dentro do universo escolar deve ser o de abrir os olhos da criança para o mundo das palavras escritas, fazê-la perceber os vários usos sociais da escrita. Salienta que, para que o indivíduo se sinta motivado para esforço que a aprendizagem exige, é preciso que o ensino das primeiras letras seja conduzido de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora.

A inserção da criança de seis anos no mundo da escrita deve, portanto, levar em conta que alfabetização e letramento são dois processos distintos (SOARES, 2004). Complementam-se, mas, de forma alguma podem perder suas especificidades. Existe uma diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de cada um e, desde o processo de alfabetização permita o letramento e vice versa, todos são válidos. Até porque, é sempre importante lembrar que crianças diferentes exigem formas diferentes de interação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos da nova organização do ensino brasileiro não se concretizam com a efetivação da lei 11.274/2006. A lei só assegura que toda criança com seis anos tenha acesso a escola. É a organização do trabalho dentro dos espaços educacionais, visando a atender com maior eficácia principalmente aos anos iniciais de escolarização que pode garantir mais qualidade na aprendizagem escolar.

A reorganização curricular deve, portanto, estar pautada num ensino que valorize a oferta de estímulos adequados para que a aprendizagem se dê de forma dinâmica, dentro de um ambiente que possibilite ao aprendiz de seis anos a vivência da infância e a ampliação do processo de letramento concomitantemente à aquisição consistente do código escrito – instrumental básico para que o indivíduo acesse com autonomia os conhecimentos científicos.

O processo de alfabetização deve iniciar no primeiro ano de escolarização, mas, com o preparo consequente da criança para a aquisição do código escrito. É importante lembrar que o aprendiz oriundo das famílias de baixa renda sempre apresentou mais dificuldades para se alfabetizar devido ao fato de não ter recebido, no período pré-escolar, estímulos suficientes para desenvolver os aspectos cognitivos que facilitam a compreensão do funcionamento do nosso sistema linguístico.

A alfabetização é um processo complexo, que exige do aprendiz o desenvolvimento prévio de diversos aspectos cognoscitivos e que se dá em tempos diferentes para indivíduos diferentes, de acordo com as práticas de leitura e escrita vivenciadas por elas também em contexto extraescolar. É preciso construir, em sala de aula espaços que possibilitem a manipulação diária de diferentes suportes de leitura; a vivência de uma escrita significativa e o desenvolvimento da oralidade pela criança. A rotina de trabalho com as unidades menores da escrita, obviamente que sempre tomando como ponto de partida um texto ou contexto significativo, vai garantir que o aprendiz construa gradativamente o conhecimento do nosso sistema linguístico, a consciência grafo fônica, etc. É imprescindível que a criança seja inserida no universo do letramento escolar por meio do lúdico e que transite dentro dele com autonomia e curiosidade.

Com certeza, há muito que ser pensado no que se refere à ampliação do ensino fundamental: a viabilização de recursos para a organização do espaço onde já está sendo atendida a criança de seis anos; a garantia do número máximo de alunos por turma, sem o que é impossível garantir o “direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante, à atenção individualizada e ao afeto” (BRASIL, 1997); a previsão das condições de ensino; a reorganização curricular e a capacitação consistente dos profissionais que estão e estarão envolvidos com o ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Programas como o Pró Letramento, que capacitou centenas de alfabetizadores nas diversas regiões brasileiras e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que objetiva a capacitação de outras centenas em Alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática, respectivamente em 2013 e 2014, representam iniciativas governamentais inéditas em nosso país. Iniciativas essas que podem mesmo representar, a médio e longo prazo, avanços significativos para a educação pública brasileira.

Pensamos que é relevante atentar para que os ajustes sejam realizados conjuntamente, com a participação de órgãos governamentais, especialistas e educadores, considerando a totalidade de educandos brasileiros. Visto que, ao atribuir à cada Sistema de Ensino a reponsabilidade por definir os próprios parâmetros para os anos iniciais de escolarização, sempre corre-se o risco de que os avanços reais sejam percebidos apenas nas regiões onde a educação já está um passo à frente. E, justamente onde mais se faz necessário elevar o nível do ensino, prioritariamente com relação à apropriação da língua escrita, o que acabe ocorrendo seja a continuidade do fracasso escolar, com uma inconcebível diferença: a criança proveniente das classes menos abastadas provará ainda mais cedo o gosto nada agradável da dificuldade de aprendizagem e da repetência escolar.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática. 1998.
- BORBA, Ã. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007
- BRASIL. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança**. Brasília. MEC/SEF/Coedi, 1997.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 03/08/2005**. Define normas Nacionais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

BRASIL. **Pró- Letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, M. **Guia prático do Alfabetizador.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da Língua Escrita.** Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

FLORIANÓPOLIS. **Ensino fundamental de nove anos em Santa Catarina.** Florianópolis, 2010. Disponível em:

<http://segundosprofes.blogspot.com/2010/08/ensino-de-nove-anos-em-santa-catarina.html>
Acesso em 14/03/2011.

INDEFREY, P. **A língua no cérebro.** Revista Ciência Hoje. Vol.41, n° 242. Rio de Janeiro, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro 2004.

LIMA, E.S. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever.** Brasília: Sobradinho, 2002.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE. S. A. **alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba, 2010.

PERISSINOTO, J. et al.. Processamento Auditivo: Sensibilizando Professores que Atuam em Alfabetização. In: LAGROTTA, M.G.M & CÉSAR, C.P.H.A.R. **A Fonoaudiologia nas Instituições.** São Paulo: Lovise, 1997.

SILVA, Michele. **Uma Lenta Caminhada.** Nova Escola, São Paulo, p.64, 2009.

SOARES. M. A Entrada da Criança no Mundo da Escrita: o Papel da Escola. In: PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos:** Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba, 2010.

_____. **Letramento e alfabetização:** as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação. jan/abr. n. 25, 2004.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura:** relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. n. 0. set/out/nov/dez, 1995, p. 5-16.

WOLFF, C. L. NAZARI, T. N. **A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização**. 2009. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4966/4065>
Acesso em 14/03/2011

CONTRIBUIÇÕES ESCOLARES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM CONJUNTURA COMPLEMENTATIVA

Mery Helen Rosa
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão-GO-Brasil
meryhelenrosa@gamil.com

Selma Martines Peres
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão-GO-Brasil
selmamartines@uol.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização e Ensino Fundamental

Resumo

No contexto atual em que a educação tem a necessidade de reconhecer a leitura e escrita para além da capacidade do simples ato de ler e escrever, a escola é chamada a adotar uma alfabetização ancorada em compreensões ativas e críticas acerca do uso da leitura e escrita pelos discentes. Neste artigo, busca-se fazer uma associação do letramento com a alfabetização, demonstrando diferença e também complementaridade entre ambos. Para tanto se discute a alfabetização segundo uma concepção que leve em conta os significados da escrita tal como eles se dão na realidade cotidiana. O texto propõe mencionar, ainda, visões acerca da alfabetização em uma perspectiva histórica.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; escola

Abstract

In the current context in which education is the need to recognize the reading and writing ability beyond the simple act of reading and writing, the school is required to take a literacy understandings anchored in active and critical about the use of reading and writing by students. In this article, we seek to make an association of literacy with literacy, demonstrating difference and complementarity between them also. For both discussing literacy in a framework that takes into account the meanings of writing as they occur in everyday reality. The proposed text also mentioned views about literacy in a historical perspective.

Keywords: literacy, literacy, school.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, como processo de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática de letramento escolar (ROJO, 2009) em que viabiliza a inserção dos sujeitos em contextos reais. É possível haver um despertar para o mundo da significação quando se usa a leitura e a escrita, segundo esta concepção que não focaliza apenas atos decifratórios de codificação e decodificação.

A apropriação da leitura e da escrita é, neste sentido, possibilidade de alcance da autonomia e cidadania, em que são construídos meios, a partir de novos caminhos, a fim de oportunizar ao aluno crescimento, integrando à sociedade e apropriando dos conhecimentos produzidos pela humanidade. É um aprender defendido por Costa *et al.* (2004) como resultado do fazer, agir, decidir e interagir com o mundo.

A alfabetização, nas palavras de Goulart (2006) é um conceito mais específico referente à aprendizagem da língua escrita, sendo uma nova linguagem (nova forma de discurso) diferente do oral, embora a ela associada. Destaca-se que o processo de alfabetização é trabalhado de modo mais sistemático na escola, contudo não seja o único espaço alfabetizador. Nesta instituição, conforme escreve a autora, as pessoas podem compreender e ampliar seu conhecimento sobre o mundo da escrita, cruzando alfabetização e letramento.

Na referida concepção, a alfabetização não deixa de ser um momento de letramento, haja vista que a escola pode oportunizar ao aluno conhecimento e domínio das relações fonemas e letras, constituintes do alfabeto. Para além de conhecer e dominar estas relações, está o fato da utilização da escrita em práticas letradas concretas e de circulação social (ROJO, 2006).

A realidade educacional brasileira ainda tem mostrado ações alfabetizadoras subsidiadas em uma visão limitada da alfabetização que se assenta basicamente em práticas de codificação e decodificação. Dessa maneira, há dificuldade em perceber a alfabetização/ou alfabetismo como um fator que contribua com a formação da visão de mundo de uma pessoa, em face do termo limitar-se às experiências abstratas, que entendem o alfabetismo como uma técnica ou um conjunto de técnicas (SILVA, 2009).

Ressalta-se que a alfabetização, assim pensada, expressa uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais

escritos e impressos, devendo ser vista: [...] *como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão* (GRAFF, 1994, p. 33).

No universo contemporâneo, alfabetizar distanciando os sujeitos do mundo letrado, ao enfatizar a língua como um sistema e não como um bem cultural, como uma linguagem social, é não oferecer informações importantes às pessoas. Informações estas que são decisivas para a entrada delas no mundo letrado em várias áreas do conhecimento (GOULART, 2006). Toca-se em um ponto relevante, o da complementaridade entre alfabetização e letramento, na medida em que a alfabetização precisa do letramento para se tornar concreta nas práticas cotidianas, vivenciadas no âmbito social e, assim, para que tenha condição de possibilitar a significação na aprendizagem. Por outro lado, o letramento, de algum modo, necessita da alfabetização, em especial das apreensões sistemáticas do código escrito, a fim de permitir aos sujeitos desenvolvimentos mais substantivos frente às práticas letradas.

Entendimentos alusivos à trajetória da alfabetização no âmbito das pesquisas

Uma abordagem histórica sobre a alfabetização permite lançar compreensões a respeito de como ela foi se consolidando no decurso dos anos, a que necessidades atendia em momentos específicos. É oportuno destacar, segundo Graff (1994), que a alfabetização surgiu na época dos gregos antigos, a partir de uma necessidade social, sendo usada para fixar os resultados da fala. Em contrapartida, o autor afirma que por muito tempo o mundo antigo ainda continuou um mundo oral, por ser a palavra falada mais comum e poderosa no sentido de ter uso frequente.

Em geral, do ponto de vista histórico, a alfabetização é virtualmente sempre escrita. Graff (1994) põe em evidência que as bases epistemológicas que conduzem a maior parte do pensamento referente à alfabetização são de cunho evolucionário. Há uma suposição de que a alfabetização, o desenvolvimento, o crescimento e o progresso estejam inseparavelmente ligados, especialmente no período moderno.

A Reforma Protestante foi um forte momento na história da alfabetização, a partir de uma grande campanha desta na história do Ocidente. Destaca-se a visão da alfabetização individual como força social e moral, com respaldo na instrução compulsória em instituições públicas para jovens. Assim, desde o século XIII, a Igreja Luterana, exigia a alfabetização dos indivíduos, sob as penas da lei. Esta exigência nas

palavras de Silva (2009) garantiu, neste século, índices notáveis de alfabetizados na população européia.

No século XIX a existência de uma população alfabetizada e escolarizada pode ter contribuído para entendimentos influenciados pelo mercado, para o advento do capitalismo fabril. Nesta conjuntura, a escolaridade contribui para preparar a força de trabalho no que concerne à conduta, hábitos e disciplina exigidos pela fábrica, com uma aprendizagem de leitura e escrita muito mais experimental do que alfabética (SILVA, 2009). Resta ponderar que a distribuição da alfabetização à população, muitas vezes, não é expressão de habilidades e usos satisfatórios desta, haja vista que taxas crescentes de alfabetização nem sempre representam capacidades e habilidades qualitativas sempre crescentes (GRAFF, 1994).

Taxas de analfabetismo são tomadas como indicadores importantes enquanto condição de desenvolvimento socioeconômico das nações, desde que a Revolução Industrial fez da vida urbana o modo dominante. Tal prática favoreceu a disseminação pelo mundo do ideal de escolarização elementar das massas (RIBEIRO *et al.*, 2002).

Salienta-se que no final do século XIX a escola assume o papel de ensinante da escrita (SILVA, 2009). Assim, desde o final deste século o Brasil conta com estatísticas oficiais acerca do analfabetismo (RIBEIRO *et al.*, 2002). Estas estatísticas corresponderam ao mais antigo e constante indicador de que se dispôs para analisar a história da instrução elementar no Brasil, estreitamente ligada a capacidade de ler e escrever (FERRARO, 1987).

O analfabetismo até a primeira década do século XX era resultante da ausência de escolarização. Percebe-se que hoje ele é consequência do iletrismo (SILVA, 2009). O iletrismo, nas palavras de Foucambert (1994), consiste na falta de familiaridade com o mundo da escrita e, por conseguinte, favorece a exclusão em relação ao todo ou a parte desta maneira de comunicação. Em contrapartida, a alfabetização impõe questão desafiadora frente à problemática do iletrismo, na medida em que é um direito mediante a política nacional de educação para todos, vigente na atualidade.

Graff (1994) em análise histórica sublinha que a alfabetização, durante muito tempo, precisamente a partir da década de 1970, foi pensada como variável básica para distinguir indivíduos e sociedade, ao classificá-las em avançadas, modernas e desenvolvidas. Neste caso, ter um número ideal de indivíduos alfabetizados indicaria desenvolvimento social. Diante disso, a promoção da alfabetização torna-se

fundamental nos planos de desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas, em especial na América do Norte e Europa Ocidental (SILVA, 2009).

Nos anos de 1980, Silva (2009) afirma que esta concepção de alfabetização muda com o reconhecimento de sua natureza problemática, em termos de dificuldades conceituais e empíricas, fazendo presentes discussões no campo das ciências sociais, que buscavam diferenciar alfabetização, escolaridade e educação. Os atrasos da alfabetização suscitaram, segundo a autora, análise mais aprofundada, principalmente em face dos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no que diz respeito à alfabetização no Terceiro Mundo.

No final do século XX, estudos de historiadores e cientistas sociais de toda a Europa e a América do Norte mapeavam os índices de alfabetização como sendo diretamente ligados ao progresso individual e coletivo. Ressalta-se que o binômio alfabetização-analfabetismo geraram impactos nestes estudos por constituir uma ameaça à segurança nacional, à produtividade econômica, ao bem-estar e à vida democrática (SILVA, 2009). Vê-se que a alfabetização é marcada pela variedade e pela quantidade de dicotomias que dificultam sua compreensão – alfabetizado/analfabeto (GRAFF, 1994).

O analfabetismo, desde a Lei Saraiva de 1882 e em todas as constituições republicanas, exceto a de 1988, conforme frisa Ferraro (2003), foi entendido a partir do seu caráter discriminatório, rotulador e excludente. Desse modo, o analfabetismo viu-se transformado na grande causa dos males e vergonha nacionais. Recentemente, a alfabetização é mensurada, nas pesquisas, a partir da capacidade das pessoas lerem e escreverem um bilhete simples. Apesar de esta avaliação perpassar sentido restrito quanto a pouca significação em termos de domínio efetivo da leitura, da escrita e do cálculo, nota-se nos dizeres de Ferraro (2003, p. 198) a libertação das múltiplas formas de preconceito e estigmatização ainda vigentes no que diz respeito ao analfabeto. E ainda, contribui para [...] *a superação de uma barreira e a efetivação do primeiro passo no processo de escolarização e alfabetização.*

No panorama atual, o papel da alfabetização está muito mais ligado a competências comunicativas, como formatadoras de atitudes e como influência simbólica, que determina cognição e habilidades (SILVA, 2009). Nesta perspectiva, a alfabetização vai além da simples capacidade de ler e escrever, uma vez que se manejando esta habilidade, exercita-se talentos socialmente aprovados e aprováveis, por

ser ela um fenômeno socialmente construído (COOK-GUMPERZ, 1991). Alfabetizar é, ainda, adquirir a língua escrita através de um processo de construção de conhecimento, em um contexto discursivo da interlocução e interação, a partir de uma visão crítica da realidade (SILVA, 2002).

Alfabetização e letramento: diferenças convergentes em significação

A alfabetização, em seu processo, nos âmbito das demandas atuais postas pela sociedade contemporânea, não mais se refere exclusivamente as tecnologias de ler e escrever que perpassam o código escrito, conforme se verificava em tempos passados. Este processo se alarga para contemplações sociais requeridas pelas práticas de leitura e escrita, estabelecidas em diferentes contextos sociais. Sob este ângulo, a alfabetização é complementada pelo letramento e vice-versa.

Soares (2003c) expressa que a aproximação da alfabetização e do letramento é necessária porque não só o processo de alfabetização, distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito do letramento, como este é dependente da alfabetização. Para fins de discussão, o texto apresentará uma diferenciação destes dois mecanismos como forma de mostrar que as especificidades de cada um possibilitam complementaridade permeada por notável significação em atuações humanas cidadãs.

Cabe destacar que a alfabetização é um processo ininterrupto, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos, fundamental a todo ser humano vivente em uma sociedade letrada (GARCIA, 2002). Assim, a leitura e escrita precisam estar a serviço do mundo, já que a alfabetização não caminha sozinha, porém coexiste com a sociedade, como ferramenta desta em prol de que o indivíduo se locomova e tenha uma atuação consciente quanto ao seu papel no mundo. Estar alfabetizado, segundo esta concepção, [...] *garante um outro modo de ver, de viver neste mundo* (SILVA, 2009, p. 104).

A noção de complementaridade entre alfabetização e letramento pode ocorrer quando o letramento é tomado como um fenômeno mais amplo, que deve “agasalhar” em si o processo de alfabetização. Sob este olhar, o mencionado processo seria um componente do amplo fenômeno do letramento, neste caso, no singular, mais especificamente, um componente do letramento escolar, que por sua vez seria um dos

vários letramentos de que o fenômeno maior (letramento) se constitui (RIZZATTI, 2009).

Nesta linha de compreensão, o letramento pode incluir a alfabetização (GOULART, 2006, p. 75). Ressalta-se que a noção de letramento está, de acordo com esta autora, associada ao papel que a linguagem escrita tem na sociedade, em função disso, o letramento não acontece apenas na escola. Os objetos e livros que as pessoas têm acesso, os espaços que frequentam, as pessoas com as quais convivem [...] *são também agências e agentes de letramento*. O presente estudo dedicou-se a tratar do letramento do ponto de vista escrito, pelo fato das situações escritas estarem constantemente presentes no universo escolar.

Convém mencionar que a sociedade brasileira introduziu o termo letramento como resultado da versão do termo inglês *literacy*, que tradicionalmente era traduzido por alfabetização. Contudo, foi necessário atribuir uma nova tradução a esta palavra inglesa, advinda dos sentidos que assumiu em virtude das novas compreensões do que significaria ser alfabetizado na sociedade contemporânea, especificamente nos países de primeiro mundo em que a universalização da educação básica já ocorrera por volta de meio século (BRITTO, 2003).

A alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SILVA, 2009). Para Soares (2003b), a alfabetização é um processo de compreensão/expressão de significados expressos em língua escrita (ler) ou mediante língua escrita, em atos de escrever. É notável que o conceito de alfabetização tem, de certo modo, uma dimensão social e, também, cultural ao se tratar de questões que perpassam a língua escrita e seus desdobramentos.

De acordo com Tfouni (2004), a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita a partir da aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as denominadas práticas de linguagem. Sublinha-se que o letramento, conforme esclarece esta autora, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.

É notório que a alfabetização envolve um processo de cunho escolar em que há representação de fonemas em grafemas, a fim de escrever e de grafemas em fonemas, no ato de ler. Nas palavras de Simonetti (2005), a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. A autora não consideraria alfabetizada uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos

visuais em sonoros, ao ler sílabas ou palavras isoladas, como também pessoa que fosse incapaz de usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, para expressar-se por escrito.

Gasque (2010, p. 4) afirma que a alfabetização vincula-se ao domínio básico do código da língua, ao abranger conhecimentos e destrezas diversos: memorização das convenções presentes entre letras/sons, comparação entre palavras e significados, conhecimento acerca do funcionamento do alfabeto, domínio do traçado das letras e aprendizagens de instrumentos específicos, tais como lápis, canetas, papéis, cadernos, computador. A autora comenta que o letramento abrange o conceito de alfabetização, embora transcenda a decodificação para situações a partir das quais há utilização efetiva da língua em práticas de interação geridas em um contexto específico. Ela traz como especificidades de contextualizações exemplos de indivíduos que lêem romances, executam uma receita, compreendem a bula do medicamento. Sobre este contexto diverso do letrar endossa: *Pelo fato de a alfabetização e o letramento envolverem desde a decodificação de uma palavra até a leitura de uma obra, em um longo continuum, há referências a tipos e níveis de letramento, considerando, em qualquer situação, a experiência do indivíduo.*

Hoje, ainda se presencia uma realidade em que alfabetizar é situação que requer desafios na conjuntura brasileira. Escreve Tfouni (2010) *apud* GIROUX (1983) que a alfabetização percebida somente como parte das práticas escolares, que ignoram sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente usadas, acabam reduzindo a aprendizagem a habilidades restritas, como por exemplo a ênfase no domínio de regras gramaticais. Em contrapartida, a autora afirma que nesta visão a escrita não é tratada como um processo que é tanto meio como o produto da experiência de cada um no mundo, por ser despida de suas dimensões críticas e normativas. Perspectivas letradas no contexto de demanda atual suscitam práticas de alfabetização, que não mais se limitem a relação entre grafemas/fonemas, conforme se fazia presente em processos passados de alfabetização.

Nos estudos sobre alfabetização, tanto no passado como no presente tem-se como principal problema a reconstrução dos contextos de leitura e escrita. Em outras palavras, como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida. Toca-se também nos significados que lhe foram atribuídos, nos usos que dela foram feitos, nas demandas postas acerca das habilidades alfabéticas, nos graus em que essas

demandas foram satisfeitas, na extensão da restrição social e na distribuição e difusão da alfabetização; nas diferenças reais e simbólicas advindas da condição social do “ser alfabetizado” entre a população (GRAFF, 1994).

Em termos de diferenciação, Soares (2003a) propõe uma justaposição entre os termos alfabetização e letramento, haja vista que afirma ser a alfabetização a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever. Por outro lado, esclarece que o letramento diz respeito à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Para Silva (2009) existe uma tendência atual de que o letramento torne-se um termo usual em razão de, cada vez mais, ser necessária uma real apropriação da leitura e escrita por parte das pessoas.

Como destacam Silva e Araújo (2012) a alfabetização é temporária e termina assim que o sujeito conclui os primeiros anos de escolarização. Diferentemente, o letramento é, na abordagem trazida pelas autoras e na deste estudo, um processo dinâmico, sendo que, a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e, por conseguinte, tem lugar novos eventos de letramento, que exigem determinadas práticas letradas, por vezes peculiares, às vezes já conhecidas, somente atualizadas .

Conforme defende Gasque (2010), as práticas de alfabetização e letramento não devem ser confundidas e nem contrapostas, em razão de integrarem em um mesmo processo. Ao contrário, o que se tem percebido no Brasil é que a aproximação semântica entre letramento e alfabetização acaba viabilizando entendimentos equivocados de que estes processos se confundem, e até mesmo se fundem (SOARES, 2004).

Soares (2003c, p. 91) pontua que a inserção das pessoas no mundo da escrita acontece por meio da aquisição de uma tecnologia, chamada alfabetização, sem deixar de considerar que se entende ser esta tecnologia, não apenas como apreensão da escrita, mas incluindo mais amplamente a formação do cidadão leitor e escritor. Neste sentido, ela sintetiza: [...] *alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas, para exercer a arte e ciência da escrita.* Essa inserção também envolve o letramento, o qual a autora explicita promover o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que abarquem a língua escrita, com vistas a atingir diferentes objetivos, a isso denomina letramento.

Nas pesquisas de Tfouni (1988) a alfabetização é entendida como tendo função de ocupar-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos e tem caráter individual. Já o letramento aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, procurando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de modo restrito ou generalizado.

Para Soares (2003c) o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que envolve habilidades várias como a capacidade de ler ou escrever a fim de atingir diferentes objetivos: informar ou informar-se, interagir com os outros, imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, com vistas a seduzir ou induzir, com o propósito de divertir-se, orientar-se, buscar apoio na memória, dentre outras situações o que possibilita o desenvolvimento de habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos. Assim, a escrita é utilizada para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de maneira diferenciada, conforme as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor e outros.

Alfabetização e letramento são, portanto, interdependentes e mesmo indissociáveis, destacando que a primeira não precede e nem é pré-requisito para o letramento (SOARES, 2003c). Isso porque este é um processo que acontece mesmo sem a pessoa dominar as técnicas de leitura e escrita, por não estar diretamente ligado a práticas escolares, como acontece com a alfabetização.

Considerações finais

No decurso deste estudo foi possível constatar que a alfabetização quando complementada pelo letramento, promove um campo maior de alcance para as pessoas, no âmbito de atuações na sociedade. Nesta premissa, práticas de leitura e escrita adquirem sentido e significação por expressarem respaldo que capacita os sujeitos atuarem ativamente e autonomamente, lançando mão da criticidade, de ações transformadoras frente a diferentes demandas e desafios postos em seu cotidiano.

Apesar das diferenciações observadas entre os termos alfabetização e letramento, são convergentes em um mesmo ponto: possibilitar que as pessoas saibam atuar no mundo contemporâneo, a partir de exigências suscitadas por múltiplos textos e discursos, em variadas formas de empreender a leitura e a escrita, segundo diferentes vieses, que compõem as especificidades dos diversos campos do conhecimento. Tal

empregabilidade associativa é vista quando não se trata de uma alfabetização fundada em ancoragens tradicionais e extremamente escolarizadas, de acordo com o que se discorreu ao longo desta abordagem.

Percebe-se que a alfabetização, conforme mencionado em pesquisas na área, trouxe uma melhora quanto ao quadro de analfabetos nos dias de hoje. Todavia há que se contestar a qualidade e funcionalidade deste acesso, em um momento que se presencia ainda visões limitadas e reducionistas sobre a alfabetização, segregativas das experiências de mundo das pessoas e que tendem ser favoráveis ao iletrismo (analfabeto hoje é consequência do iletrismo).

Nesta conjuntura, o desafio é promover práticas alfabetizadoras e letradas que de fato oportunizem uma alfabetização para a vida cidadã. Para que, assim, as pessoas sejam capazes de agirem como sujeitos dos seus próprios discursos em termos de produção de conhecimento e que possam desenvolver ações em diferentes esferas sociais das quais participam, fazendo o uso do que vivenciaram na alfabetização em consonância com as contribuições ofertadas pelo letramento e vice-versa. Considera-se, que o caráter secundário percebido no percurso histórico da alfabetização, que mais se relacionava a índices do que a qualidade neste ensino, tem peso principalmente quanto à necessidade da promoção de práticas alfabetizadoras conscientes e significativas que primem pela inclusão de situações letradas em sua performance.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

COOK – GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Angela Maria Patrício; DÓRIA, Márcia Cristina Saldanha; LIMA, Silvia Regina Lanção; DIAZ, Simone da Cunha. A Escola na Sociedade da Informação: tecnologias, ferramentas e criatividade... em busca de uma alfabetização digital. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). *Letramento: significados e Tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180p.

FERRARO, Alceu Ravanelo. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

_____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação & Sociedade*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul./dez. 1987.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Regina Leite (org). Alfabetização dos alunos das classes populares. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*. Vol. 39. No. 3 Brasília, Sept./Dec., 2010. Disponível em: <http://scielo.br.php?script=sci_arttext&pid-s0100-19652010000300007&lang=pt>. Acesso em 26/04/2013

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180p.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JAEGER, Eliana Vogel. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. *Dialogia*, v. 2, Out./2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de Alfabetismo funcional. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931pdf>>. Acesso em 14/03/2013.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Letramento: um conceito em (dês) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 2 (1-15), jul-dez, 2009.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180p.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

SILVA, Jaqueline Luzia. *Letramento: uma prática em busca da (re) leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 220 p., 2009.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAUJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 12, no. 4, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://scielo.br/php?script=sciarttext&pid=s1984-6398201200040002&lang=pt>>. Acesso em 26/04/2013

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

SIMONETTI, Amália. *O desafio de alfabetizar e letrar*. Fortaleza, Edições Livro Técnico, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003c.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 28/09/2010

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados. O avesso do avesso*. Campinas, Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Letramento e alfabetização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Letramento e alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Miria Morales
Graduanda em Pedagogia
FURG-RS
miriapedagogia@gmail.com

Susie Enke Ilha
Doutora em Letras
Instituto de Letras e Artes- FURG-RS
suenke@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo:

Esse artigo aborda a caminhada acadêmica de uma graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura e sua inserção na escola através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). A participação nesse Programa e sua inserção na escola despertou o interesse para a prática pedagógica desenvolvida no primeiro ano do ensino fundamental na turma na qual foi inserida. O artigo aborda o ensino fundamental de nove anos, a definição de consciência fonológica, como também a relevância da consciência fonológica no processo de letramento. Traz relatos tanto da prática pedagógica da professora como da acadêmica na turma do primeiro ano que foi acompanhada pelo PIBID. Além disso, apresenta a coleta da escrita das referidas crianças no final do ano letivo. Essa é descrita conforme as hipóteses de evolução da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1991). Por fim apresentamos as considerações finais sobre o tema proposto.

Palavras-chave: Letramento, Consciência Fonológica, 1º Ano do Ensino Fundamental.

Abstract

This paper focuses the academic walk a graduate of the Faculty of Education Degree and its inclusion in school through the Institutional Program of Scholarships Start Teaching. Participation in the Program and its inclusion in school got attention for pedagogical practice developed in the first year of primary school in the class in which it was inserted. The article discusses the basic education of nine years, the definition of phonological awareness, but also the relevance of phonological awareness in the literacy process. This paper brings reports of both the pedagogical practices of the teacher as academic practices on the first year class. Also features a collection of the writing of these children at the end of the school year. This is described as hypothesis of development of writing (Ferreiro; Teberosky, 1991). Finally we present the concluding remarks on the proposed topic.

Palavras-chave: Literacy, Phonological Awareness, First year of elementary school

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda uma reflexão sobre a trajetória acadêmica no curso de Pedagogia Licenciatura Noturna na Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Temos a convicção de que nenhuma trajetória é isolada ela é perpassada de outras trajetórias e diversos conhecimentos e vivências. É uma trajetória que se dá no coletivo. Quando iniciamos a jornada no início do ano de 2009, a turma se constituía de pessoas diferentes com histórias de vidas diferentes. Não tínhamos nada em comum como um grupo, e a competitividade era marcante, fazendo nos lembrar das relações que tínhamos na escola que Bourdieu (1983) chama de ‘jogo de conflitos’, onde os alunos criam rotinas que geram uma cultura própria que é vista como:

[...] conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

Essas rotinas, que eram oriundas de um velho conceito de escola, fazia com que mantivéssemos as mesmas relações que tínhamos na escola, mesmo com todas as transformações existentes. A cultura escolar parece estar entrelaçada a uma cultura passada com os conteúdos e práticas que já estão desconectas da realidade. Esse início foi como uma peneira que identificava os fortes e desclassificava os fracos. Fazia-se visível aqueles que tinham um maior capital cultural que se faziam ouvidos e que eram os mais habilitados. Nessa perspectiva quem não tinha o magistério e quem há anos já não estudava, tinha uma sensação de fracasso. O que precisava ser compreendido no grupo é que a identidade não se faz sozinho, mas que ela é resultado de todas as relações que estabelecemos no ambiente social e cultural, todos tinham suas identidades como pessoas, mas a nossa identidade como estudantes do curso de pedagogia estava perdida.

Como sabemos as identidades são características que moldam as pessoas, mas elas não são estáticas elas se transformam e são retransformadas pelos sujeitos ao longo de sua vida. O sujeito pode deixar de ser visto pelo que é e ser visto pelo que faz: a atividade por ele desenvolvida une-se a sua identidade, e, assim, as características de futuros educadores pouco a pouco foram moldando o que esse grupo era, para transformar-nos em um verdadeiro grupo.

E a essa transformação temos como um dos fatores que levou à mudança foram histórias de vidas pelo grupo partilhadas

[...] narrar sua história é um meio de cada pessoa atribuir um sentido à sua experiência, dar um significado a quem ela é e perceber como este é construído no mundo social. Isso ocorre à medida que a narrativa organiza um discurso em que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos (OLIVEIRA, 2006, p. 04).

Os trabalhos em grupos as conversas, as trocas de saberes e vivências, as histórias de vida de cada um sempre nos levavam a identificarmos em alguns aspectos e a mesma vontade de seguir em frente nos impulsionou. Com o passar do tempo, éramos um grupo em busca de conhecimentos. E a partir daí cada vez mais a prática parecia distante das teorias estudadas, seria o aluno esse sujeito idealizado pelas leituras que fazíamos como era o sujeito aluno, as discussões e dúvidas a cada dia eram mais visíveis, sentia-se a necessidade de experimentar a prática para confrontar com a teoria.

A oportunidade de participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) era o que esperávamos para que a prática viesse a se confrontar com a teoria: conhecer a escola esse espaço de culturas que tantas vezes estudamos e discutimos e que poucos tinham o conhecimento. A primeira vez em uma sala de aula é como entrar em um mundo novo, agora os alunos a quem estudávamos tinham nomes e cada um tinha uma história de vida, cada um era um sujeito em singular no processo de aprendizagem.

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), acompanhávamos as professoras em suas práticas diárias com as turmas. Ao acompanharmos uma turma de primeiro ano, foi possível observarmos desde o início o modo como as crianças chegaram à escola, o conhecimento que elas já tinham, e ver o processo de alfabetização se iniciando sabendo que ele não se inicia apenas na escola, de acordo com Ferreiro (1999, p.23),

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

Percebemos na prática o processo se concretizando e as crianças a partir de suas hipóteses foram criando a sua escrita toda ela cheia de significado para eles, e juntamente, com a professora era possível percebermos o processo de reflexão que as crianças faziam para

poder escrever. Assim, só as leituras do curso não eram suficientes para explicar os fenômenos que aconteciam na sala de aula, pois conflitos que não se encontravam em livros aconteciam e, agora, também era necessário a reflexão sobre as práticas dos professores ao qual acompanhávamos para que entendêssemos os conflitos e as necessidades de muitas crianças.

O trabalho que a professora regente da turma que acompanhámos pelo PIBID fazia, envolvia o letramento com o desenvolvimento atividades de consciência fonológica. O interesse e a curiosidade pela consciência fonológica nos anos iniciais surgiram nessa fase de experimentação e descoberta que tive enquanto bolsista no primeiro ano do ensino fundamental.

Logo, temos como objetivo geral abordar a prática pedagógica no primeiro ano envolvendo atividades de consciência fonológica e como objetivos específicos situar o primeiro ano de ensino fundamental de nove anos; definir consciência fonológica; relatar a experiência pessoal de observação e de prática pedagógica; apresentar a escrita inicial dos referidos alunos do primeiro ano, considerando as hipóteses de evolução da escrita de Ferreiro e Teberosky (1991).

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1 O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O primeiro ano do ensino fundamental foi instaurado há pouco tempo e traz algumas peculiaridades em relação à antiga primeira série. O projeto da LEI nº 11.274/2006 institui o Ensino Fundamental de 09 anos de duração, com a inclusão das crianças de 06 anos de idade. As propostas dessa lei são: assegurar a todas crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem; garantia de maior tempo e oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória; ingresso mais cedo no sistema de ensino para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e atendimento integral à criança nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Segundo a lei, o Ensino Fundamental de nove anos, especialmente nos dois primeiros anos, poderá ser organizado em Ciclo, conforme estabelecido no §1º do art. 23 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e considerando que o ano de ingresso não se destina exclusivamente à alfabetização.

E, conforme o Art. 4º, parágrafo 3º para a criança de 06 anos com ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, o planejamento observará: o princípio da ludicidade; os pressupostos do processo de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento; do raciocínio lógico; e das formas de convivência social, inerentes à infância.

Para o Ministério da Educação, o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos tem como objetivo:

Melhorar as condições da equidade e qualidade da educação básica, estruturando um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam com maior nível de escolaridade e assegurando que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para a aprendizagem de alfabetização e letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não nos trazem uma definição de alfabetização, até por que tentam não propor uma definição de alfabetização tradicional. Fala-se mais sobre a leitura e a produção textual. Assim, a leitura e a escrita são abordadas no processo de letramento da seguinte forma: a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos)” (BRASIL, 1997, p.40).

Percebemos que nos PCNS há uma referência entre a escrita e a fala, o que nos deixa pensarmos que ela não está dissociada no processo de alfabetização e mesmo os PCNS não trazendo um modelo ou mesmo método a ser seguido, mas traz algumas referências. Os PCNS, como nos documentos legais sobre o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, falam em letramento e, de acordo com Soares (2004), letramento é bem mais que alfabetização, pois não se restringe a aprender o sistema de escrita, mas sim aprender a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita exerçam sentido.

2.1.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De acordo com Lopes (2004), podemos afirmar que a consciência fonológica

pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas [...]. Fazendo parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral (LOPES, 2004, p. 241).

Desse modo, podemos perceber que a consciência fonológica se refere tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos se desenvolvendo gradualmente de acordo a tomada de consciência da criança em

relação ao sistema sonoro da língua, isto é, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Para Chard e Dickson (1999), podemos definir a consciência fonológica como sendo a capacidade de compreender as diferentes formas em que a linguagem oral pode ser dividida em elementos menores que podem ser manejados. A língua falada pode ser dividida, de acordo com o autor, em muitas formas diferentes. Como exemplo, o autor coloca, sentenças em palavras, palavras em sílabas (por exemplo, na palavra simples /sim/ e /ples/).

Ainda segundo Chard e Dickson (1999),

Manipular os sons inclui suprimir, adicionar, ou substituir sílabas ou sons [...]. Ser fonologicamente consciente significa ter uma compreensão geral de todos estes aspectos. Operacionalmente, as habilidades que representam a consciência fonológica das crianças são um conjunto de destrezas de complexidade progressiva (CHARD; DICKSON, 1999, p. 262).

Assim, nessa perspectiva colocada pelo autor supracitado, de uma maneira operacional, as habilidades que representam a consciência fonológica das crianças, são “um conjunto de destrezas de complexidade progressiva” (IDEM, 1999, p. 262). No que concerne à parte “menos complexa” destas destrezas estão atividades como, por exemplo, identificar as rimas e as canções com rimas, assim como segmentar as sentenças, demonstrando a consciência de que o discurso pode ser segmentado em palavras separadas. Com maior grau de complexidade encontramos as destrezas relacionadas com a segmentação das palavras em sílabas e a combinação das sílabas para formar palavras. A partir disto, observamos as atividades de segmentar as palavras nas suas partes iniciais e em suas rimas, e em combinar partes iniciais e rimas para formar palavras.

Por fim, de acordo com Chard e Dickson (1999) o estágio mais sofisticado – ou complexo - da consciência fonológica é a consciência fonêmica. A consciência fonêmica, de acordo com o autor é

a compreensão de que as palavras são formadas por sons elementares ou fonemas e a habilidade de manipular estes fonemas, fazendo segmentação ou combinação ou troca de determinados fonemas das palavras para criar novas palavras. O recente relatório do Conselho Nacional de Pesquisa sobre a leitura distinguiu a consciência fonológica da consciência fonêmica desta forma (CHARD; DICKSON, 1999, p. 264).

Podemos dizer, portanto, que a consciência fonológica irá se referir à habilidade da criança de perceber os sons da fala, independentemente dos seus significados. Pela linha de raciocínio de Chard e Dickson (1999), esta habilidade inclui a percepção de que as palavras

podem ser divididas em uma sequência de fonemas, esta sensibilidade refinada passa a ser denominada de consciência fonêmica, por exemplo, a palavra mala-/m//a//l//a/.

As crianças começam geralmente a exibir o início da sua consciência fonológica quando demonstram que reconhecem as rimas e as aliterações. Para muitas crianças, isto começa muito cedo durante o desenvolvimento de sua fala e é provavelmente facilitado pela leitura dos livros que são baseados em rimas e em aliterações que são abundantes na literatura infantil.

Durante o crescimento e desenvolvimento das crianças, não necessariamente há desenvolvimento de sua consciência fonológica na direção da sofisticada consciência fonêmica. De fato, desenvolver a mais complexa consciência fonêmica é difícil para a maioria de crianças e muito difícil para algumas crianças, de acordo com Lopes (2004). Entretanto, a consciência fonêmica de uma criança nos anos iniciais da educação formal é a habilidade mais proximamente relacionada ao sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Ferreiro (2004) a consciência fonológica e a alfabetização (letramento) relacionam-se de forma dialética e não linear. Enfatizando que:

(...) não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora que precederia a escrita e a própria escrita, mas sim uma relação de ida e volta para o qual o termo dialético é o que melhor convém. Um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, que, por sua vez, proporciona um modelo de análise que exige refinamentos sobre a reflexão inicial, e assim por diante. (FERREIRO, 2004. p.10)

Dessa forma percebemos que a autora percebe essa relação como um processo, que é analisado e reanalisado pela criança, e dessa forma ela vai refinando suas reflexões.

É válido colocar que existem crianças que apresentam tal problema fonológico sem indicar outras características de dificuldades de aprendizagem. Embora a falta da consciência fonêmica tenha uma relação com a dificuldade de alcance da habilidade da leitura, esta falta não deve necessariamente ser interpretada como uma dificuldade.

Mais importante, as crianças que não possuem a consciência fonêmica podem ser identificadas, e muitas delas melhoram sua consciência fonêmica com a instrução. Além disso, embora a instrução explícita da consciência fonológica provavelmente melhore o progresso na leitura das crianças que não possuem a consciência fonêmica, a maioria de crianças com ou sem inabilidades provavelmente se beneficiam com esta instrução (CHARD;DICKSON, 1999, p. 265).

2.3 AS HIPÓTESES DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA

Mencionaremos nesse item cada uma das hipóteses de evolução de escrita e suas características. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, apud Azenha 1995), essas hipóteses são as seguintes:

Hipótese pré-silábica: a criança nessa hipótese não registra a palavra com a intenção de realizar um registro sonoro do que foi proposto na escrita. Nessa fase a criança ainda não conseguiu compreender a relação entre a escrita gráfica e o aspecto sonoro.

Hipótese silábica: as crianças começam a tentativa de estabelecer relação entre a escrita gráfica e o correspondente sonoro. A estratégia utilizada pela criança é estabelecer a relação entre letra e uma sílaba falada.

Hipótese silábico-alfabética: se caracteriza pelo uso das duas hipóteses a silábica e a silábica alfabética ao mesmo tempo, é um momento em que a criança está em transição, não abandonando o nível anterior ensaia a análise da escrita em termos de fonemas.

Hipótese alfabética: a criança passou as barreiras em termos de conceitos para a compreensão da escrita, cada caractere que utiliza na escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. E realiza uma análise sonora dos fonemas que vai escrever.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia desse artigo consiste tanto no relato de observação de um primeiro ano, como também na prática pedagógica que foi desenvolvida pela acadêmica. Observamos as atividades de consciência fonológica trabalhadas, “considerando um conjunto de destrezas de complexidade progressiva(Chard; Dickson,1999,p.262) através de parlendas, rimas, poesias, trava-língua e relação fonema letra. Também foi realizada coleta da escrita inicial das crianças da determinada turma a qual foi acompanhada, levando em conta as hipóteses de evolução da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1991).

2.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

2.3.1 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO

O trabalho desenvolvido em aula iniciava através da curiosidade e interesse das crianças, o processo de letramento não era trabalhado como um conhecimento isolado, mas partia dos interesses das crianças, e as palavras trabalhadas eram as palavras que surgiam nas conversas e nas pesquisas que as crianças faziam. O forte interesse das crianças pelos dinossauros levou a professora regente da turma a iniciar um projeto que começou com pesquisas sobre dinossauro e, assim, o trabalho foi crescendo. Nesse projeto descobriram a origem da vida e esse fio condutor foi percorrendo a história até o surgimento da escrita. As seguintes etapas eram desenvolvidas em sala de aula:

- Tema gerador. Por exemplo: Dinossauro;

- Pesquisa sobre o tema gerador, ou seja, sobre os Dinossauros;
- Relação entre fonema e letra, sem decorar, da palavra Dinossauro;
- Com o surgimento de palavras de interesse das crianças a professora mostrava a articulação dos sons das palavras e, após, mostrava a escrita das referidas palavras;
- Juntos eles escreviam com o auxílio da professora a palavra de forma correta, com letra bastão, em uma folha de papel a metro ou no quadro.

Por exemplo: a palavra Dinossauro é constituída pelos fonemas e suas respectivas letras:

Fonemas: /d/-/i/-/n/-/o//s/-/a/-/u/-/r/-/o/
 Letras: D I N O S S A U R O

O fonema /s/ é representado pela letra S no primeiro ano, considerando uma relação regular direta entre o fonema e a letra correspondente. O fonema /s/ apresenta uma relação irregular, com as respectivas letras que são: SS, X, Ç, SC.

A professora trabalhava a oralidade através da:

- Rima: através de parlendas e poesias;
- Consciência silábica: jogo de trilha com formato de caracol – separação oral das palavras que estavam sendo trabalhadas. O jogo de trilha consiste em uma trilha com desafios, cartelas ou dados com figuras referentes às palavras, assim tirando uma cartela ou atirando o dado, movimentava a peça fazendo referência ao número de sílabas da figura.
- Fonema – através da repetição de fonemas nos trava-línguas. Por exemplo, o fonema /p/:

O peito do pé de Pedro é preto.

Quem disser que o peito do pé de Pedro é preto,

Tem o peito do pé mais preto do que o peito do pé de Pedro.

2.3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Durante o tempo com a turma, desenvolvíamos um projeto paralelo ao da professora, utilizávamos da experiência que adquirimos nas observações do seu trabalho. Com base em Ilha e Lara (2010), mencionamos a seguir as atividades que foram desenvolvidas:

- a) Histórias e músicas com rima;
- b) Rimas através de poesias, que eram trabalhadas com a fala e os gestos como, por exemplo, imitando o galope com os pés, na parte: Clop, clop, O galope. Exemplo:

Sons

(Pablo Moreno)

*Clap, clap
Faz a água,
Clop, clop,
O galope,
Glu, glu,
Faz o peru*

*E você
o que faz
ai deitado?*

*Blin, blin, blão,
Toca o sino,
Flin, flin, flin
O violino
Bão, bão, bão
O violão*

*E você
o que faz
ai deitado?*

*Toc, toc, toc
Bate a porta
Cronch, cronch,
O urubu*

*E você
o que faz
ai deitado?*

*Tuim, tuim
O salto agulha
Cuin, cuin, cuin,
O cachorrinho
Ao, ao, ao
O cachorrão.*

*E você
o que faz
ai deitado?*

- c) Parlendas que são grupos de palavras organizadas de forma rítmica que podem rimar ou não. Exemplo:

*Hoje é domingo
Pede cachimbo,
O cachimbo é de barro
Bate no jarro*

*O jarro é fino
Bate no sino
O sino é de ouro
Bate no Touro
é valente
Bate na gente
A gente é fraco
Cai no buraco
O buraco é fundo
Acabou-se o mundo*

Relacionávamos os trabalhos com a escrita espontânea. No exemplo das parlendas, solicitamos que as crianças criassem suas próprias parlendas. Escreviam com a escrita espontânea e diziam o que estava escrito, e isso era anotado pela acadêmica. Com essas escritas íamos acompanhando as hipóteses de evolução da escrita das crianças. Apresentamos abaixo um exemplo de parlenda de uma criança:

*O sapo é parecido com o prato,
A meia,
E o pé de pato*

Abaixo apresentamos exemplo de escrita espontânea a partir da poesia *Sons* de Pablo Moreno.



2.3.3 A HIPÓTESE DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

Os dados de escrita foram coletados em novembro de 2010 e mostram o nível de alfabetização das crianças, após terem passado o ano letivo desempenhando atividades com consciência fonológica. Os sujeitos eram constituídos por treze crianças com idade entre seis e sete anos. Entregamos para as crianças uma folha contendo cinco figuras as quais deveriam escrever o nome correspondente às figuras. Abaixo um quadro mostra as hipóteses de evolução de escrita de cada criança no desempenho das palavras solicitadas. Essas eram formadas por duas sílabas constituídas por consoante, vogal; consoante, vogal (CV.CV).

Quadro1- A escrita inicial dos sujeitos no 1º ano.

Palavras	BOLA	TATU	GATO	RODA	FITA
Sujeito 1	BIR	AIG	AIG	RVA	SIT

Sujeito 2	BOLA	TUTU	HGTO	DRDA	FAT
Sujeito 3	BALA	AUO	HUO	RODA	LCSO
Sujeito 4	BOLA	TAUTA	HGUA	BORA	LASO
Sujeito 5	BON	RUA	RAO	ANPA	HOA
Sujeito 6	BOLA	TATU	GATO	PINEU	LASO
Sujeito 7	BOLA	TATU	GATO	RODA	FITA
Sujeito 8	Não escreve	Não escreve	Não escreve	Não escreve	Não escreve
Sujeito 9	BLAAL	TUA	HTO	RDA	LSA
Sujeito 10	BAH	ULA	HUP	GVO	DOE
Sujeito 11	BOLA	TATU	LATU	RODA	FTA
Sujeito 12	BON	RIE	HEL	ROE	ANT
Sujeito 13	BOLA	TATU	GATO	PINEU	FITA

Obs: houve a troca de fita por laço e roda por pneu devido às imagens.

Assim observamos, na escrita dessas palavras, as hipóteses de evolução da escrita em que os alunos se encontravam:

Os sujeitos 1, 3 e 9: estão na hipótese silábica com correspondência sonora, pois consegue colocar pelo menos uma letra, fazendo correspondência ao som. A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes usa só vogais outras vezes consoantes e vogais.

Os sujeitos 2, 4, 6, 11: estão na hipótese silábica alfabética, pois nesse nível a criança ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Já consegue escrever algumas palavras corretamente também na maioria das palavras, coloca uma letra para cada letra.

Os sujeitos 5,10, 12: estão na hipótese silábica sem valor sonoro, neste nível a criança escreve uma letra para representar uma sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.

Os sujeitos 7 e 13: estão na hipótese alfabética, as criança já compreendem o sistema de escrita faltando apenas aprimorar se das convenções e aprimorar a ortográfica; principalmente nas sílabas complexas.

O sujeito 8: está na hipótese pré-silábico, não reconhece as letras, e não consegue escrevê-las, tem necessidades especiais e se locomove com auxílio de cadeiras de rodas tendo também dificuldades em movimentar os braços, e assim desenvolver a escrita.

Quadro 2: Número de sujeitos em cada hipótese de evolução da escrita.

Hipóteses evolução da escrita	Número de sujeitos
Pré-silábico	1
Silábico com Valor sonoro	3
Silábico sem valor sonoro	3

Silábico Alfabético	4
Alfabético	2

Observamos que apenas uma criança chegou a novembro na hipótese pré-silábica, e este apresenta problemas motores, seis crianças se encontram na hipótese silábico três com valor sonoro e três sem valor sonoro, quatro crianças estão na hipótese silábica alfabética e duas se encontram na hipótese alfabética.

Acreditamos que a alfabetização desenvolvida no primeiro ano observado respeita o tempo de cada criança, também, ressaltamos a importância do trabalho com a consciência fonológica no primeiro ano, pois verificamos que somente quatro crianças (33% -4/12) não conseguiram fazer nenhuma relação do som ao fonema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho conceituamos o que vem a ser consciência fonológica e como esta faz parte do processo de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais da educação formal, demonstrando a importância deste processo para a aquisição da língua escrita.

Também é relevante pensar na importância que o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) nos proporcionou no processo de formação acadêmica. Acreditamos que ser confrontados com a prática durante a graduação nos levou a entender e repensar diversos pontos da prática pedagógica, nesse caso o processo de letramento, o respeito à infância e o papel do professor.

A observação da prática da professora como também os diálogos e questionamentos que surgiam durante o tempo em que estávamos atuando em sala de aula, acrescentou a caminhada acadêmica diversas aprendizagens, que foram significadas nas experiências adquiridas no contato com a escola, com as professoras que faziam parte da escola e, também, das relações que foram estabelecidas.

Acreditamos que pela experiência que foi adquirida em sala de aula nas observações e trabalhos desenvolvidos com as crianças, que a consciência fonológica é uma ferramenta na prática pedagógica que respeita o tempo como também as particularidades que cada criança tem no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como também ressaltamos que esse processo não é pensado na direção de termos uma turma homogênea, mas que as crianças signifiquem seus conhecimentos e de acordo com o seu tempo vão construindo suas hipóteses e dessa forma o processo de alfabetização não se

torna mecânico, mas cheio de significados para as crianças, pensando nelas como autores do processo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2004.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CHARD, David C; DICKSON, Shirley V. *Consciência fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação*. In: *Intervenção em Escolas e Clínicas*. Volume 34, número 5, 1999. Tradução de Ergógiro Dantas. Disponível em: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/chard_phono_awareness.html. Acesso em: 12/02/2013.

FERREIRO, Emilia. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Uma Reflexão Sobre a Língua Oral e a Aprendizagem da Língua Escrita*. Revista Pedagógica Pátio: Leitura e Escrita em Questão, 2004.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. 4 ed. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2004, vol.8, n.2, pp. 241-243. ISSN 1413-8557.

ILHA, Susie Enke; LARA, Cláudia Camila. *Brincando com os sons: atividades de consciência fonológica*. Rio Grande: Editora da Furg, 2010.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. *Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil*. Cad. Pesq. v.36 n.129 São Paulo set./dez. 2006

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O INCENTIVO À LEITURA PÓS EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA AUSÊNCIA CADA DIA MAIS FREQUENTE

Míriam Oliveira Silva
Licencianda em Pedagogia
Bolsita da UFRRJ
miica.ufrrj@gmail.com

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho está relacionado a uma experiência pessoal, na observação de crianças de duas escolas do município do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa é contribuir para o debate sobre a importância da leitura e da contação de histórias nas series iniciais, auxiliando no ensino aprendizagem, formando alunos cidadãos leitores e estimulando o prazer pela leitura.

Palavras-chave: contação de histórias, literatura infantojuvenil, incentivo à leitura.

Abstract

This work is related to a personal experience, observation of children in two schools in the municipality of Rio de Janeiro. The objective of the research is to contribute to the debate about the importance of reading and storytelling in the initial series, assisting in teaching and learning, making students and encouraging citizens readers the pleasure of reading.

Keywords: storytelling, literature infantojuvenil, encouraging reading.

Introdução

A escolha da temática

Hoje, graduanda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cursando o 5º período de Licenciatura plena em Pedagogia e integrante do grupo de estudos de literatura infantojuvenil, relato, no presente trabalho, um questionamento fruto das minhas primeiras experiências em espaços escolares – em uma instituição pública e em outra privada – há alguns anos atrás.

Exercia em um colégio particular as funções de professora auxiliar e secretária escolar, participando, dessa forma, de experiências tanto em sala de aula quanto na gestão. Com um olhar ainda imaturo, pude observar problemas relacionados à formação dos alunos e como isso afetava o ambiente escolar. O pouco incentivo à leitura nas turmas de educação infantil e a ausência de atividades deste tipo nas de séries iniciais era algo questionador em um espaço onde o incentivo deveria ser constante.

No segundo momento, a observação surge a partir de uma experiência como mãe representante em uma turma do II ciclo da educação infantil em uma escola municipal, onde tinha participação constante nas atividades da turma. Nesse espaço era notável o comprometimento da professora com a formação leitora de seus alunos e objetivo de despertar o hábito de ler. Porém, como veremos adiante, esses momentos ficaram restritos à educação infantil.

Primeira escola

O primeiro contato que tive com o ambiente escolar como educadora em formação começou no ano de 2008, em uma escola da rede privada de pequeno porte do bairro de Bangu, no município do Rio de Janeiro, na qual as maiores turmas eram as de educação infantil – fato que chamou minha atenção logo no início. O que levaria a defasagem das crianças após esse período? A escola era um espaço em que o tempo parecia haver parado. O local atendia turmas da educação infantil até o 5º ano, sem biblioteca, sem grandes incentivos a uma boa leitura. As práticas eram pouco motivadoras e a gestão não estava aberta para inovações. De acordo com as próprias professoras, era um caso perdido. Não havia nenhuma perspectiva de mudança. Era como o ditado popular diria *em time que ganha não se mexe*, só que nesse caso, os alunos eram os que mais perdiam.

A turma de educação infantil era mista. A faixa etária dos alunos ia de 3 a 6 anos, e as turmas costumavam ter em torno de 20 alunos. A professora não tinha como dar conta de todos, havia um cantinho para leitura para a contação de histórias, alguns gibis e fábulas, porém poucos, mas esse mesmo espaço só era usado quando sobrava tempo. Certa vez, a professora reuniu as crianças para contar histórias e deixou que elas escolhessem, mas todas já haviam sido contadas. As crianças pediam novas histórias ou que a professora criasse uma nova, o que não acontecia. A solução nesse caso foi fazer com que as próprias crianças contassem a história de acordo com a leitura de imagens, de memórias ou de seu poder criativo. A frustração era visível tanto por parte da professora quanto dos alunos. Uma instituição que não fornecia nenhuma estrutura pedagogicamente favorável para que a professora desenvolvesse atividades que sanassem as necessidades dos alunos e esses por sua vez, com sede de aprender, cheio de expectativas e de esperanças que se desfaziam a cada momento.

A professora lecionava há mais de 20 anos. Teoricamente, sabia da importância que tinha a leitura e contação de histórias para o desenvolvimento da turma. Ela passou a não ver a necessidade de se *reciclar* e buscar estratégias que fossem alternativas para o problema e permanecia utilizando os mesmos métodos. As crianças de certa forma aprendiam, mas passavam por essa etapa sem preencher uma importante lacuna. Uma turma de educação infantil, onde ainda não se sabe ler, a leitura de forma oral é de extrema importância. O momento da contação é um dos primeiros contatos que ela tem com um texto, onde ela constrói sua própria história através do imaginário. Fanny Abramovich descreve a importância desse momento.

Para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças). Ah, e aí, antes de começar, é bom pedir que se aproximem que formem uma roda, para viverem algo especial, que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando estiverem acomodados, aí começar "Era uma vez...". (ABRAMOVICH, 1997, p.22)

Após o término do ano letivo, a maioria dos responsáveis não renovava a matrícula de seus filhos, causando assim uma diminuição do número de alunos. Os alunos do ensino fundamental, oriundos de outras escolas, apresentavam notas baixas, dificuldades na leitura e na escrita, e o incentivo, além disso, não existia, mas cobranças por melhorias e resultados positivos sempre se faziam presentes no cotidiano deles. O método tradicional transmitido pela escola os tornava alunos passivos, não leitores, eles

não eram instigados a buscar o conhecimento. O resultado era alunos que não produziam, sem poder criativo, desestimulados e com sentimento de fracasso.

Em uma pesquisa feita na escola como atividade extra que eu ministrava, os alunos foram indagados sobre o que faltava na escola, algo que fosse do interesse deles. A resposta foi unânime: uma sala de leitura, na qual pudessem ouvir histórias. Quando o debate surgia, de acordo com a faixa etária, os alunos diziam que gostariam de ler livros de aventura, romance, gibis, revistas científicas, sobre dinossauros e outros planetas. Os olhos brilhavam. A realidade era eu me tornara ali responsável por aquele sonho.

A escola não possuía coordenador pedagógico, orientador e qualquer assunto era tratado direto com os donos, pois a diretora só ia até a escola para resolver assuntos burocráticos. Fui até os donos da escola. Falei sobre a necessidade dos alunos do ensino fundamental, da importância de um espaço onde eles pudessem ter contato com a literatura. Para eles aquilo era uma desculpa dos alunos, um motivo para fugir das aulas, que “historinha” era só na educação infantil e que a escola não tinha condições financeiras para a criação do espaço. Naquele momento percebi que, para eles, aquele espaço era apenas um comércio e os responsáveis e os alunos, meros clientes.

Segundo os alunos, eles estavam ansiosos para o término do ano letivo para poder se transferir de escola. A escola “concorrente” tinha uma estrutura consideravelmente melhor, tanto física quanto pedagógica, com coordenação e orientação pedagógica. Os alunos das turmas do ensino fundamental I diziam que lá havia sala de leitura e um grande acervo de livros. Esse era o motivo da diminuição do número de alunos após o fim do ano letivo. O ano acabava e eles realmente iam para a outra escola.

Tanto os pais quanto os donos da escola tinham como responsabilidade o dever de agir como facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Nessa mesma visão, Sonia Kramer afirma:

Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida. Esses processos constroem realidades individuais e históricas. Desde bem pequenas, criam e imaginam, expressam desejos e emoções. Crianças da mesma faixa etária sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas. (KRAMER; NUNES; CORSINO; 2011, p.71)

Os adultos atuam como mediadores do conhecimento a ser desenvolvido na criança. E esse é um processo contínuo, tanto na educação infantil quanto no

fundamental, colaborando com estímulos facilitadores. A literatura, inserida antes mesmo do letramento através da contação de histórias em diversos gêneros textuais, permite que a criança faça parte desse universo, tornando-a um (a) leitor (a) mais proficiente, porque disposto a ler e com habilidades sociolinguísticas que lhe fomenta essa relação mais próxima com o mundo escrito.

A segunda escola:

A segunda experiência aconteceu em uma turma de educação de uma escola municipal do mesmo bairro da escola anterior onde eu era voluntária. A turma mesclava alunos de 4 e 5 anos, a maioria dos alunos estavam na fase de transição para o ensino fundamental. No entanto a professora exercia um trabalho independente da faixa etária. As crianças tinham o cantinho da leitura com livros ilustrados, fábulas, gibis entre outros, flanelógrafo, fantoches e um teatrino utilizado para a criação das histórias. Todo o material artesanal utilizado era criado pela professora. A turma recebia visitas de grupos de contação de histórias e isso se fazia presente o tempo todo. Durante o ano letivo dois projetos foram realizados com a turma, ambos relacionados a presente pesquisa.

No primeiro semestre a professora trouxe para sala de aula um projeto tendo como base os contos de fadas previamente selecionados, entre eles Branca de neve, Cinderela, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm), Pinóchio (Carlo Collodi), Os três porquinhos (Joseph Jacobs). A história era contada através do livro enquanto a turma, sentados na roda, acompanhavam através das ilustrações. Após esse momento, as crianças assistiam ao filme e o assunto era debatido entre eles. A moral da história, se eles conheciam algo ou situação semelhante e etc. A cada semana uma história era trabalhada e em cada aula uma atividade era feita, culminando em um livreto produzido por cada aluno e os mesmos sendo coautores dessas histórias.

O ato de ouvir histórias favorece a criança um incentivo a criatividade, a curiosidade, estimula o imaginário e inicia um progressivo conhecimento da linguagem e formas de expressá-la. No seguinte trecho, Louis Paswels (*apud* ABRAMOVICH, 1997 p.24), afirma a questão de que um trabalho iniciado na pré-escola pode ter um resultado futuro, como uma *semente plantada*.

Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e revela muito mais tarde.

Com o término do ano letivo e com a transição das crianças de 5 anos para o 1º ano do Ensino fundamental a mudança também pode ser vista. Como pode se constatar na realidade das escolas, a turma precisou se adaptar a nova classe, onde não havia tempo para o momento da leitura, em uma sala sem o espaço reservado para a roda de contação, incentivo quase nulo e cobranças.

Houve uma desconstrução de tudo aquilo que elas receberam de incentivo na série anterior. Como se, de um dia para o outro, elas precisassem crescer e se adequar ao ritmo das crianças maiores. A desmotivação era evidente e as crianças se negavam a aceitar a nova professora, que por sua vez, se dizia acostumada com essas reações “passageiras” e durante todo o ano letivo não fez nada que mudasse o quadro.

A transição: Da pré-escola ao Ensino Fundamental

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a prática pedagógica proposta para a educação infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira de forma que *possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos* (BRASIL, 2010. p25). O papel da educação infantil na formação leitura do aluno é de grande importância, pois o objetivo é o de apresentá-los diversos gêneros literários e a narração de histórias é o principal caminho. É necessário que eles tenham prazer em ouvir a leitura, que seja um momento positivo, pois, conseqüentemente, o desejo por aprender a ler e a escrever também começará nessa fase.

É dever da escola garantir que essa fase transição entre o objetivo da educação infantil de ensinar a gostar de ler e a meta do ensino fundamental, de inserir a criança a linguagem escrita, seja tratada com toda importância. Nessa perspectiva, as autoras afirmam:

É prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam

nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. (KRAMER; NUNES; CORSINO; 2011 p.80).

Consideramos então que nessa transição é desejável que o aluno mantenha o desejo pela leitura e que desenvolva no ensino fundamental a escrita e uma leitura mais crítica. Porém com o que constatamos é que a leitura lida por prazer é cada vez mais ausente e a cobrança por produção textual e uma leitura exímia é crescente. O aluno do ensino fundamental precisa aprender a ler, a escrever e produzir seus próprios textos, porém o espaço escolar não o possibilita mais o momento para as professoras lhe contem histórias, não há mais a roda de leitura. O aluno fica órfão daquilo que foi estimulado a gostar.

Para evitar que o processo de ensino aprendizagem não se torne algo mecânico, favorecendo a formação leitora do aluno é necessário que as instituições ampliem a visão do aluno. O contato com outras manifestações artísticas, o conhecimento de diversos gêneros textuais como o teatro, a música, a poesia e outras que possibilitem o aluno a um convívio mais intensificado. A produção textual está diretamente ligada à prática da leitura, se o aluno não tem um espaço reservado para esse momento de praticar a leitura e refletir sobre o que lê. A sua produção textual acaba sendo mecânica repetitiva. Quando esses momentos são possibilitados, o aluno passa não somente a ler e sim compreender o que está escrito, tornando uma leitura crítica.

Desafios para uma formação leitora

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa (BRASIL, 1997. p.41) “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos”, para que esse objetivo seja alcançado cabe à escola traçar estratégias para o seu sucesso. Dentre essas estratégias podemos destacar:

- A disponibilização de bons materiais de leitura;

- Nas séries iniciais, manter um acervo dentro da sala de aula, facilitando o acesso dos alunos aos livros;
- Trabalhar com diversos gêneros textuais;
- Possibilitar que o aluno escolha suas próprias leituras, sempre que possível, sem imposições.

Ao professor cabe desafiar seus alunos a leituras que obedeçam a seu ritmo intelectual com temáticas que as instiguem através do imaginário contido nos textos. A leitura literária não deve ser restrita apenas a temas lúdicos, é necessário que eles sejam iniciados na leitura crítica. É fundamental que eles questionem os porquês da história, dos personagens, do tema, pois dessa forma acontecerá a sua identificação com o texto e contextualizar com o meio social em que vive.

O hábito pela leitura é um processo longo e deve ser estimulado na infância pela escola e responsáveis da criança, despertando o interesse desde o momento do ato de contar quanto quando já alfabetizada. Este é um desafio que envolve todos que participam do desenvolvimento da criança, o de não ser omissos em relação a esse fato.

A contação de histórias é considerada por alguns como um momento em que a leitura vem para acalmar as crianças, organizando a classe. Porém esse é um momento fundamental que deveria ser incentivado nos cursos de formação de professores e licenciaturas, pois não é apenas um momento do professor contar e sim dos alunos ouvirem, refletirem, sobre o que ouviram e contar suas próprias histórias. É uma troca de saberes e experiências, conforme Bachelard (1988, p. 112-113) afirma:

Quantas avós não tomam o seu neto por um tolinho! Mas a criança que nasceu esperta atíça a mania de contar, as sempiternas repetições da velhice contadora de histórias. Não é com essas fabulas fósseis, esses fósseis de fábulas, que vive a imaginação da criança. É nas suas próprias fábulas. É no seu próprio devaneio que a criança encontra suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém. Então fábula é a própria vida.

A família e a escola devem valorizar esses momentos. O desenvolvimento da imaginação, da criação e permitir que assim elas tenham suas próprias histórias. A criança, principalmente nas fases iniciais da educação, está descobrindo o mundo em que vive. É uma descoberta interior questionadora. Ao despertar o imaginário com uma perspectiva educadora, durante a contação de histórias o aluno internaliza o que houve,

confrontando com suas próprias experiências, podendo resolver seus próprios conflitos e criando uma identidade pessoal e coletiva.

Considerações finais

Mediante aos fatos aqui mencionados, podemos observar a importância da leitura na formação leitora da criança. Os momentos da contação de histórias tão presentes na educação infantil não devem ser restritos apenas a essa faixa etária, pois é necessário que a criança continue recebendo estímulos durante toda sua formação. Está assegurado na lei 8069 do Estatuto da Criança e do Adolescente o direito à cultura. Portanto é dever garantir que seja cumprido em todos os momentos.

A educação infantil trás a leitura de forma lúdica e cria momentos prazerosos entre a leitura e a criança. É uma etapa inicial, onde é fundamental estimular a imaginação, a fantasia e criatividade, não contendo as crianças dando a elas liberdade para que se expressem de maneira natural. Crianças cujo essa etapa sofreu algum tipo de privação e desestímulo tornam-se adultos inseguros, com dificuldades de expressar opiniões e pouco dinâmicos.

A contação de histórias nos espaços escolares de maneira contínua ainda é um ponto a ser discutido. Uma formação docente que valorize esses aspectos e é dada a importância devida a utilização desses momentos como ferramenta alfabetizadora e formadora de leitores críticos é necessária. O esperado com o presente trabalho, ainda que em fase inicial, contribua com o debate sobre os questionamentos aqui abordados e posteriormente, dar continuidade com pesquisas afim de sanar tais necessidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

KRAMER, Sonia et al. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2011

FREQUENCIA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

Mônica Daisy Vieira Araújo
Universidade Federal de Rondônia-Brasil
mdvaraujo@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho buscará analisar a frequência de utilização e as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores com o uso de computadores e internet nas escolas urbanas do município de Ji-Paraná. Tomando como pressuposto os estudos de Pierre Levy, Carla Coscarelli, Magda Soares e Isabel Frade. Os dados coletados destacam uma subutilização dos laboratórios de informática e a utilização de jogos educativos e pesquisa escolar para o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Leitura, escrita, tecnologias digitais.

Abstract

This paper aims to analyze the pedagogical reading and writing strategies involving computers and internet at public schools of Ji-Paraná, developed by the schoolteachers. It also has the purpose of checking the usage of this practice. The study is based on the researches of Pierre Levy, Carla Coscarelli, Magda Soares and Isabel Frade. The collected data highlights the computer labs underutilization and the using of learning games and school research in teaching reading and writing.

Keywords: Reading; Writing; Digital technology.

Introdução

As invenções tecnológicas sempre ensejaram mudanças significativas nos sistemas educacionais. Desde a invenção do rádio no século XIX até os dias de hoje, com a internet, estas invenções cada vez mais presentes na sociedade vêm acompanhadas tanto de perspectivas positivas quanto de dúvidas e inseguranças referentes à otimização dos processos pedagógicos. As possibilidades e os objetivos de uso do computador e da internet são diversos: conversar com pessoas nos *chats*¹, nos grupos de discussão e através de softwares de comunicação instantânea; construir um *blog*²; buscar informações através de leituras variadas, divertir-se com jogos, ouvir música, entre outros.

Destaca-se também uma reorganização das práticas de leitura e escrita até então condicionadas para uma leitura e escrita no texto impresso ou manuscrito. Essas transformações nos suportes textuais provocam formas diferenciadas de ensino e de apropriação da cultura escrita, pois inauguram novos gêneros textuais, gestos e comportamentos de leitura e escrita.

Para incluírem-se nessa gama de possibilidades pedagógicas que os computadores e a internet inauguraram, as escolas brasileiras tem buscado a universalização da inclusão de computadores e internet com a implantação de laboratórios de informática nos quais os alunos têm tempo e espaço pré-determinados para utilização dos computadores. No entanto, no início dessa utilização, o foco era apenas na alfabetização digital, no qual se ensinava a ligar e desligar o computador, manusear o *mouse* e o teclado, conhecer as ferramentas de seus programas, entre outros aprendizados necessários para utilizar a máquina.

Atualmente, os investimentos em implantação de laboratórios de informática e em formação de professores, com os programas ProInfo³ e Proinfo Integrado⁴ do governo federal, muitas escolas brasileiras deram início ao uso pedagógico de computadores e da internet, buscando relacionar as atividades do laboratório de informática aos projetos desenvolvidos em sala de aula. Sabemos das dificuldades encontradas por muitos professores em utilizar as

¹ Bate papo virtual, onde várias pessoas conversam ao mesmo tempo.

² Diário virtual.

³ Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Ministério da Educação com o objetivo principal de introduzir as TIC nas escolas, para a promoção do uso pedagógico da informática na rede pública de ensino, com a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas, recursos digitais e conteúdos educacionais.

⁴ Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) do Ministério da Educação com o objetivo de formação continuada de professores, gestores, técnicos para o uso pedagógico das TIC's nas escolas.

tecnologias digitais no processo de ensino da leitura e da escrita. Dentre elas, destacamos a dificuldade em conseguir utilizar com frequência o laboratório de informática no seu planejamento pedagógico, pouco repertório de práticas de leitura e escrita com o uso de computadores e internet e, por fim, por não estabelecer um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma inter-relação entre as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula e o uso do laboratório de informática.

Este trabalho buscará analisar a frequência de utilização do laboratório de informática pelas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores com o uso de computadores e internet. Tomando como pressuposto os estudos de Pierre Levy, Carla Coscarelli, Magda Soares e Isabel Frade apresentamos os dados oriundos dos questionários respondidos pelos professores, responsáveis pelo laboratório de informática, diretores e pedagogos de todas as escolas urbanas do município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa numa perspectiva quantitativa com o intuito de coletar dados que possibilitasse realizar generalizações sobre o objeto da pesquisa e, qualitativa no qual o olhar investigativo do pesquisador nas estratégias pedagógicas de alfabetização e letramento, nas falas dos professores e nas entrevistas possibilitaram uma imersão no objeto estudado. Segundo Bicudo (2011, p.20) nesse tipo de pesquisa “[...] o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações”.

Esses dados foram coletados nas sete escolas urbanas do município de Ji-Paraná que ofertam os cinco primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste texto iremos identificar as escolas participantes da pesquisa, aleatoriamente, pelas sete primeiras letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F e G) para mantermos preservada as suas identidades. Inicialmente buscamos verificar, na Secretaria Municipal de Educação – SEMED do município de Ji-Paraná, quais dessas escolas possuíam laboratório de informática. Iniciamos a coleta de dados conhecendo essas escolas com objetivo de colher informações sobre a utilização de seus laboratórios de informática e se os diretores permitiriam a realização da pesquisa na escola. Esse primeiro contato foi importante para a elaboração dos questionários mais direcionados ao contexto das escolas do município.

Como todas as sete escolas possuíam laboratório de informática e aceitaram participar da pesquisa, aplicamos os questionários, na penúltima semana do 1º semestre letivo de 2012, para os professores, supervisor, diretores e responsáveis pelo laboratório de informática, com o objetivo de coletar dados de frequência de utilização do laboratório de informática que contemplasse todo esse período. E também para conhecer a estrutura, as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores, o valor atribuído aos professores ao uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e da escrita e se eram usuários de tecnologias digitais. O questionário do responsável pelo laboratório de informática continha 34 questões, sendo 8 abertas e 26 de múltipla escolha. O questionário do professor continha 30 questões, sendo 8 abertas e 22 de múltipla escolha. Já o questionário do diretor continha 25 questões, sendo 6 abertas e 19 de múltipla escolha. Por fim, o questionário do pedagogo continha 25 questões, sendo 9 de múltipla escolha.

A rede municipal de Ji-Paraná possui, nas sete escolas urbanas, setenta e nove professores que ministram aulas para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Com relação aos supervisores, na Escola F, o supervisor estava de licença médica no período da aplicação do questionário e após o término da licença iria ser removido para a Escola B que não possuía supervisor. Quanto aos responsáveis pelo laboratório de informática, as Escolas B, C, D, E, não possuíam profissionais responsáveis por este espaço. Desse modo, após a coleta dos questionários no início do mês de agosto de 2012, foram contabilizados a devolução de quarenta e quatro questionários dos professores (61,1%), cinco questionários dos pedagogos (71,4%), sete dos diretores (100%) e três dos responsáveis pelo laboratório de informática (42,8%).

Após a pré-análise do corpus dos questionários de cada grupo dos sujeitos participantes prosseguimos na segunda fase da pesquisa. Utilizamos como critério de escolha da escola para verticalização dos estudos, àquela com maior frequência de utilização do laboratório de informática para o ensino da leitura e da escrita pelas turmas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesta fase da pesquisa realizamos observação das aulas no laboratório de informática e entrevistas semi-estruturadas com os professores, responsável pelo laboratório de informática e pedagogos da escola. No entanto, neste trabalho iremos apresentar apenas os dados quantitativos.

A frequência de utilização do laboratório de informática pelos professores

Os estudos sobre educação e tecnologias digitais se configuram em duas facetas. Uma com tendência mais positiva, relacionada ao fácil acesso à informação, às possibilidades de utilização de simuladores e à educação à distância. A outra tendência é mais negativa, pois está relacionada à qualidade da informação veiculada na internet, à relação custo/benefício e à formação deficitária do professor para o uso do computador. Essas duas tendências se entrecruzam e instigam os pesquisadores a investigar esse campo de estudo ainda emergente.

Outro fator negativo, relacionado à educação, são os custos para aquisição e manutenção destes computadores para escola e seus reais benefícios para as crianças. Conforme Armstrong e Casement (2001, p. 39) “Custos de instalação, manutenção e atualização não são a única preocupação. Se a tendência atual prosseguir, apenas a soma dos custos de segurança dos equipamentos já se tornará elevada demais para as escolas”. Estes questionamentos em relação ao custo/benefício se relacionam com a formação deficitária do professor, pois a maioria não está capacitada a trabalhar com computadores e internet.

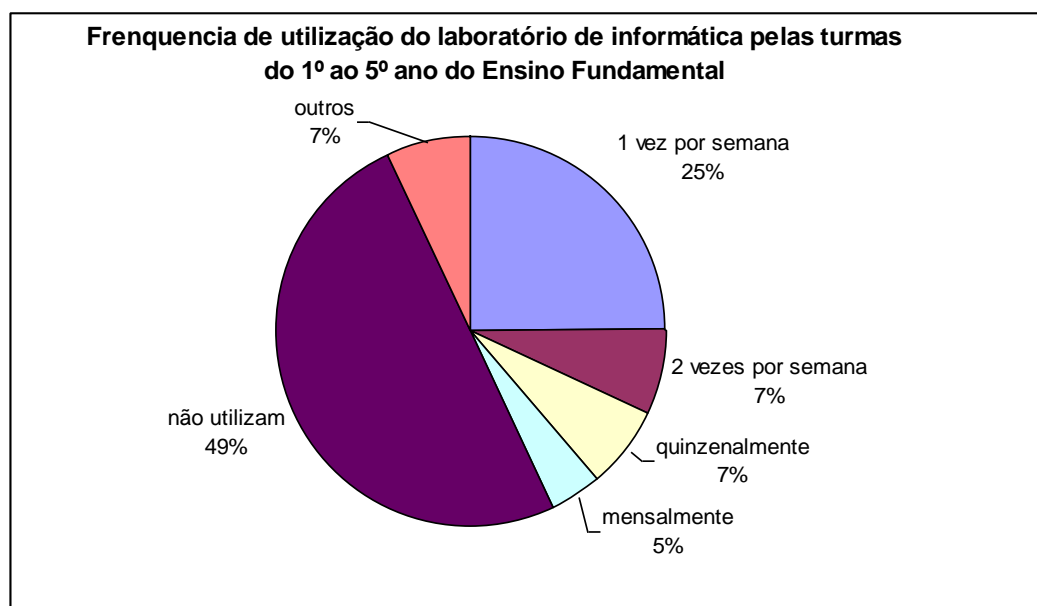
Os dados da pesquisa apontam que apenas 21% dos professores do município de Ji-Paraná cursaram o Proinfo Integrado, 14% começaram e desistiram e 61% não fizeram o curso. Evidencia-se assim, um baixo índice de formação dos professores para utilização pedagógica do laboratório de informática. Quanto aos responsáveis pelo laboratório 33% cursaram, os diretores 14% e nenhum pedagogo das sete escolas participou do curso. Geram-se assim questionamentos no que tange o alto investimento do governo federal em políticas públicas que disponibilizam computadores para as escolas e, os professores, em sua maioria, não se dispõem a participar da formação continuada, gratuita, para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Armstrong e Casement (2001, p.40) acrescentam que os professores quando sabem usá-los “[...] ainda necessitam de suporte constante para atualizarem seus conhecimentos e suas habilidades e para se manterem informados sobre os avanços tecnológicos”. Logo, o investimento com equipamentos e formação é muito alto e permanente, mas se a escola não tiver professores capacitados e um projeto pedagógico adequado, estes altos custos pouco acrescentarão no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças.

Mas será que as escolas, quando possuem os computadores e internet, utilizam com frequência? Os dados apontam, conforme gráfico⁵ abaixo, que 49% das turmas dos anos

⁵ Foi perguntado: Qual a frequência de utilização do laboratório de informática pelos alunos?

iniciais do Ensino fundamental das sete escolas urbanas do município de Ji-Paraná não utilizam o laboratório de informática, índice alto, haja vista que todas elas possuem uma sala devidamente equipada com computadores, data show, internet e mobília em ótimo estado para utilização. Se somarmos os índices mensais e outros (estes se referem a turmas que utilizaram algumas vezes ou uma vez no semestre) com o índice, não utilizam, teremos um total 59%. Resultado que demonstra a subutilização dos laboratórios de informática, das escolas urbanas de Ji-Paraná, equipados a partir dos recursos oriundos do Programa Proinfo do governo federal.



Fonte: Questionário dos professores.

Importante considerar, que os dados acima, se referem a não permanência do professor no espaço e, conseqüentemente à mediação do processo de ensino e aprendizagem é realizada pelo responsável pelo laboratório de informática. Dos 25% das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do município que utilizam o laboratório de informática uma vez por semana, 11,36% são da Escola A. E dos 7% das turmas que freqüentam duas vezes por semana, 2,3% são da Escola A, perfazendo um total de 13,66%, caracterizando um alto índice de utilização do Labinfo por esta escola em detrimento das outras escolas urbanas municipais.

Conforme os dados dos questionários dos responsáveis pelo laboratório de informática, dos supervisores e do diretor da escola, somente uma escola, a Escola A, foi considerada com a freqüência de utilização do laboratório de informática como satisfatória. Entretanto, a direção da Escola G, apontou no questionário, como satisfatória à freqüência de

utilização do laboratório de informática, apesar da contradição na justificativa do diretor, da escolha do item “satisfatória”, ter sido a “necessidade de maior tempo de utilização” do laboratório de informática. No entanto, o responsável pelo laboratório de informática e o supervisor da Escola G consideraram pouco satisfatório a frequência de utilização. Percebemos uma contradição entre os sujeitos, o que nos remete a possibilidade de uma baixa utilização do espaço pela escola.

É importante ressaltar que quando perguntados aos professores sobre a frequência de utilização do laboratório de informática pelos alunos acompanhado por eles, 52% disseram não ter utilizado com seus alunos. Apenas 9% indicaram uma utilização de 10 a 21 vezes no semestre letivo. Desse modo, nas escolas urbanas de Ji-Paraná, os professores, em sua maioria, não frequentam o laboratório de informática, mas sim deixam a cargo do responsável pelo laboratório de informática. Esses elementos entram em consonância com os dados dos diretores, nos quais indicam que 55% das aulas nos laboratórios de informática das sete escolas urbanas de Ji-Paraná não são ministradas pelos professores de sala de aula, mas sim por monitores ou outros profissionais.

Ao analisamos os dados por ano do Ensino Fundamental, oriundos dos questionários dos pedagogos, conforme tabela⁶ abaixo, observamos que as turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental são as que menos utilizam o laboratório de informática, sendo que as turmas do 1º ano não utilizam.

Frequência de utilização do laboratório de informática

Ano do ensino Fundamental	Muito satisfatória	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória	Não utiliza
1º ano	0%	0%	0%	0%	100%
2º ano	0%	0%	40%	0%	60%
3º ano	0%	20%	20%	0%	60%
4º ano	0%	20%	20	20%	40%
5º ano	0%	20%	20%	20%	40%

Fonte: Questionário do Pedagogo.

⁶ Foi perguntado: Você considera que a frequência de utilização do laboratório de informática pelas turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º é...

Essa subutilização pode evidenciar uma relação entre o nível de alfabetização e letramento dos alunos com a utilização de computadores e internet para o ensino da leitura e escrita. Nessa perspectiva, apenas os alunos já alfabetizados e com maior nível de letramento, das turmas do 4º e 5º ano, teria capacidade de usufruir das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos diversos estudos que discorrem sobre a necessidade de alfabetizar letrando.

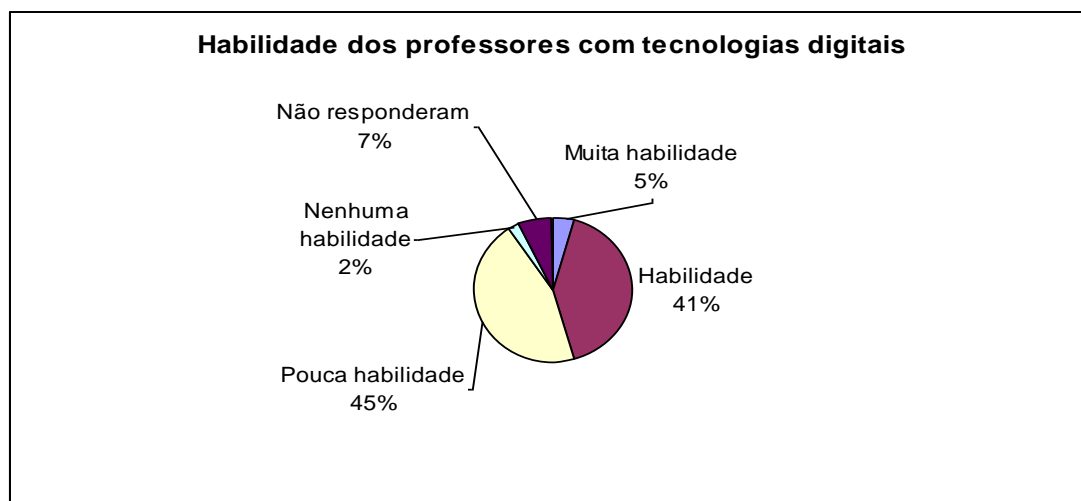
Esses dados corroboram com o nível de formação dos professores das escolas urbanas de Ji-Paraná para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Determinando assim a compreensão, pelos professores, das possibilidades pedagógicas dos computadores e da internet pelos alunos ainda não alfabetizados e da diversidade de repertório de propostas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita com esses instrumentos. Desse modo, não basta apenas que a escola tenha o laboratório de informática disponível para os professores é necessário que eles conheçam as possibilidades de utilização da cultura digital nos processos de ensino e consiga reorganizar esses modos de ensino para que possam utilizar as tecnologias digitais de forma eficiente para alfabetizar e letrar. Conforme Frade (2005, p.67),

[...] para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias. Isto porque estes instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita e, em outra instância, com o próprio conhecimento e com uma instituição encarregada de transmiti-lo, a escola.

Ressalta-se ainda, a percepção dos diretores, pedagogos e responsáveis pelo laboratório de informática quanto ao interesse freqüente dos professores dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental para o uso dos computadores e da internet no ensino da leitura e da escrita ser de 14%, 20% e 40%, respectivamente. No entanto, somando os dados dos itens, “algumas vezes”, “raramente” e “nunca, obtemos os seguintes índices 72%, 40% e 20% de percepção de cada um desses agentes do empenho dos professores para a utilização. Evidencia-se uma diferença muito grande entre os dados dos diretores e, em especial, dos responsáveis pelos laboratórios de informática.

Agregado a essas categorias, acrescenta-se, aos professores, serem ou não usuários das tecnologias digitais e o nível de alfabetização digital que possuem. Quanto à utilização, 39% dos professores apontaram que sempre utilizam, 25% frequentemente, ao passo que 27% e 9% indicaram que utilizam algumas vezes e raramente, respectivamente. Já no que tange a

habilidade, conforme o gráfico⁷ abaixo, 46%, indicou possuir habilidade ou muita habilidade na utilização de tecnologias digitais.



Fonte: Questionário dos professores.

Entretanto, se somarmos os dados referentes a “pouca habilidade” e “nenhuma habilidade” teremos um total de 47% de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas urbanas de Ji-Paraná que não possuem muita desenvoltura com computadores, internet e outras tecnologias digitais. Devemos considerar a importância dos professores serem alfabetizados e letrados digitalmente e serem usuários das tecnologias digitais para conseguirem planejar atividades pedagógicas de leitura e escrita com o uso de computadores e internet para seus alunos. Caso contrário, essas limitações determinarão a frequência de utilização, as práticas pedagógicas e a relevância dada ao professor para utilização de computadores e Internet no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas no laboratório de informática

Como as escolas utilizam os computadores e a internet para a apropriação do sistema de escrita alfabético? Quais são as propostas pedagógicas empregadas pelos professores, com a cultura escrita digital, para elevar o nível de letramento das crianças de forma eficaz e

⁷ Questionário do professor. Foi perguntado: Considera saber utilizar as tecnologias com....

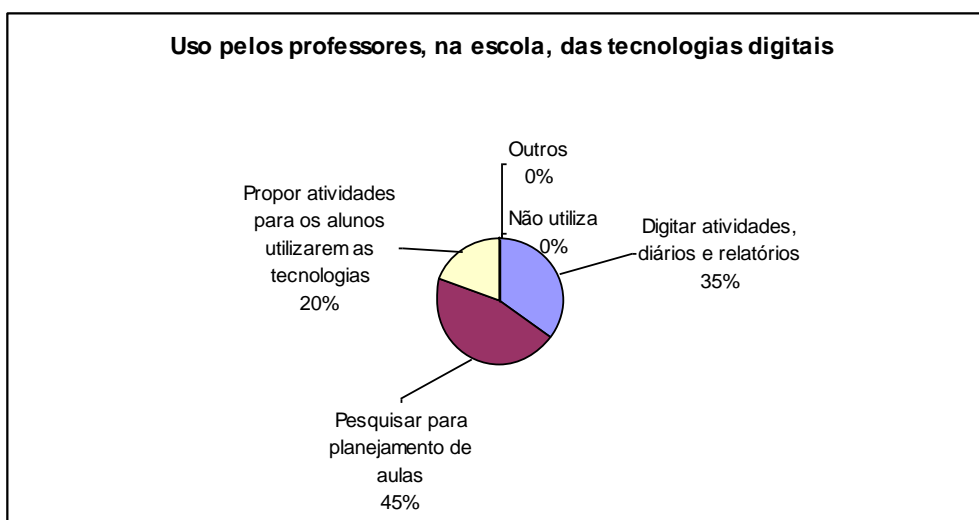
construtiva, ultrapassando os limites da cultura escrita impressa? Conforme, Soares (2006, p.47),

[...] alfabetizar e letrar [são] duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico em torno da apropriação da tecnologia do sistema de escrita alfabética deverá ocorrer paralelamente à inserção da criança nas mais variadas possibilidades de usos sociais que a cultura escrita nos oferece, tais como, escrever uma carta, ler um jornal, buscar informações em uma revista, recitar poesias, preencher uma ficha de cadastro em uma loja, produzir uma revista em quadrinhos, entre várias outras práticas de leitura e escrita. Essas práticas poderão ser desenvolvidas tanto na cultura manuscrita, impressa e digital.

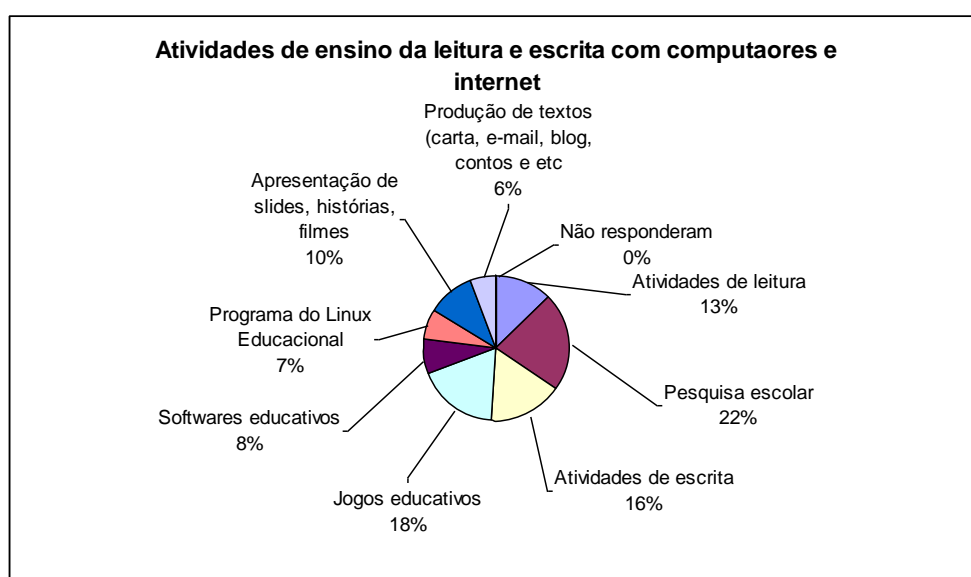
Dessa forma, alfabetizar e letrar são processos indissociáveis podendo ocorrer imersos na cultura escrita ou na cultura escrita digital. Segundo Batista (2005) nesses dois processos estão incluídos capacidades que envolvem desde os conhecimentos referentes ao sistema de escrita, ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e produção de textos, mas também a compreensão e valorização da cultura escrita que deverão ser sistematizados durante os três primeiros anos no Ensino fundamental e aprofundados no decorrer da Educação Básica. Nessa perspectiva os computadores e a internet ampliam as possibilidades de construção e consolidação da alfabetização e letramento dos alunos dessa faixa etária. Os dados apontam, segundo o gráfico⁸ abaixo, que somente 20% dos professores pesquisados planejam atividades para os alunos utilizando computadores, internet ou outras tecnologias digitais.

⁸ Foi Perguntado: Como professor (a) você utiliza as tecnologias digitais para...



Fonte: Questionário do professor.

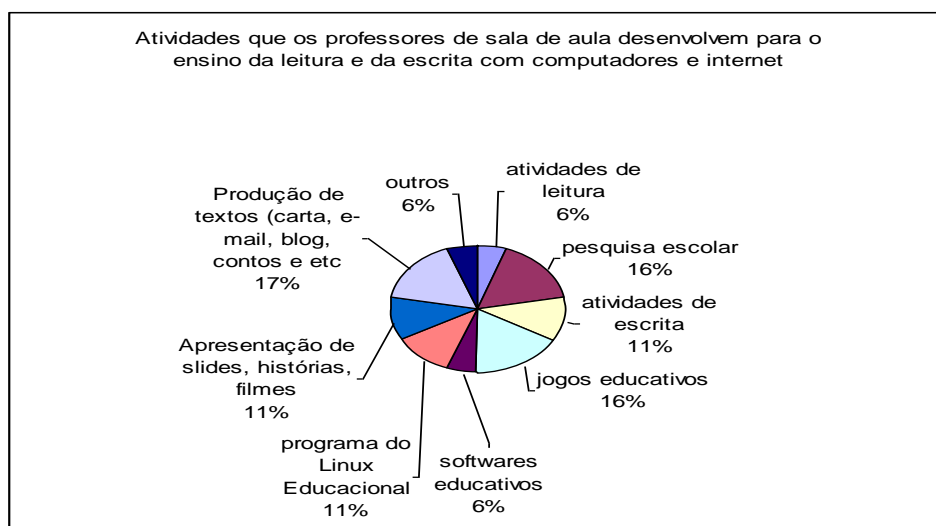
Percebemos que 80%, da utilização pelo professor se concentra em atividades de pesquisa em sites de busca para planejamento das atividades pedagógicas em sala de aula e atividades burocráticas de organização das informações pedagógicas. Quando perguntados quais as práticas de leitura e escrita utilizados com computadores e internet, os dados apontam, que 22%, são atividades de pesquisa escolar, conforme gráfico⁹ abaixo.



Fonte: Questionário do professor

Já os dados dos questionários dos responsáveis pelo laboratório indicaram que a maioria, 17%, das atividades de ensino da leitura e escrita desenvolvidas no laboratório de informática são de produção de textos.

⁹ Foi perguntado: Caso utilize os computadores e internet para o ensino da leitura e da escrita com seus alunos, quais ações desenvolvem?



Fonte: Questionário do responsável pelo laboratório de informática

Percebemos no gráfico¹⁰ acima, que a utilização de jogos educativos e pesquisa escolar para o ensino da leitura e da escrita predominam em relação às outras propostas pedagógicas. Apesar das várias possibilidades pedagógicas com o uso das tecnologias digitais apontadas pelos professores e responsáveis pelo laboratório sabemos que somente a tecnologia digital não modifica a prática pedagógica de leitura e escrita é necessário uma reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. Essa reorganização se dará, principalmente, por meio de formação continuada em serviço dos professores para que possam refletir sobre novas práticas pedagógicas da cultura escrita digital, uma nova reorganização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, uma concepção de aprendizagem que possibilite aos alunos construir o conhecimento e a percepção dos novos papéis exercidos em sala por professores e alunos. Dessa forma, Coscarelli (2005:32) defende que para,

[...] tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática e não, ter aula de informática. Em muitas escolas a informática passou a ser mais uma matéria que em nada se relaciona com as demais ou contribui para as atividades realizadas nelas.

As crianças em processo de alfabetização podem, por exemplo, jogar um *game* em ambiente digital, no qual deverá escrever uma palavra pré-determinada e que a cada escolha

¹⁰. Foi perguntado: Quais ações são desenvolvidas para o ensino da leitura e da escrita com o uso de computadores e internet?

de uma letra, para formar a palavra desejada, é emitido o som dela, de forma a criança fazer a relação fonema-grafema. Outra possibilidade é o uso da internet como busca de informação, a turma poderá fazer uma propaganda de um livro lido por eles para divulgação na escola e deseja saber como são produzidas as propagandas. Então, poderão procurar em sites informações de como são os processos de produção de uma propaganda, analisar quais são as características comuns das diversas propagandas existentes na rede mundial de computadores e se desejarem até publicar na internet a propaganda produzida.

Quando perguntado aos professores como planejam as atividades de leitura e escrita com o uso de computadores e internet, 70,4% das professoras não responderam, as demais destacaram,

Observo o conteúdo trabalhado em sala de aula e faço uma adaptação para a aula no laboratório de informática: indico pesquisas de textos para leitura e na escrita ditados de palavras, frases e pequenos textos para digitarem a correção **(Professora 3º ano escola A)**

Primeiro elaboramos projeto para podermos pesquisar. **(Professora 2º ano da escola B)**

Primeiro pesquiso os gêneros de texto que mais atraem os alunos e depois eu proponho que eles pesquisem através dos sites que eu apresento a eles. **(Professora 5º ano escola F)**

São intercaladas em geografia, história e ciências dentro do planejamento diário dessas disciplinas. **(Professora 4º ano escola C)**

Passando a pesquisa para que ele desenvolva no laboratório. **(Professora 3º ano escola A)**

Busco dentro das habilidades atividades que possam ser trabalhadas utilizando a sala de informática **(Professora do 2º ano Escola F)**

Através de reescrita de gêneros diversos, hipertextos, hiperlinks, livro digital (virtual), leitura para busca de informações, etc. **(Professora 5º ano escola F)**

Percebemos que a pesquisa em sites de busca é preeminente nos relatos das professoras. Entretanto, observamos atrelados às pesquisas, que são por excelência, atividades de leitura, se desenvolvem atividades com a utilização de gêneros textuais, reescrita de textos e digitação. Nessas atividades estão envolvidas várias capacidades de leitura e escrita, tais como, inferência, compreensão global do texto, identificação de gêneros textuais, localização

de informações, redigir palavras, sentenças e textos, entre outras. Mas deve-se considerar nesse processo de ensino, das capacidades de leitura e escrita com o uso de computadores e internet, estratégias pedagógicas diferenciadas daquelas oriundas da cultura escrita manuscrita e impressa. Caso contrário, apenas estaremos usando novos instrumentos para as tradicionais pedagogias. Não que elas sejam ruins, mas restringem as diversas possibilidades que os computadores e a internet dispõe para o ensino da leitura e da escrita. Precisamos compreender que para “cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento” (Coscarelli, 2005, p.27).

Considerações finais

As escolas brasileiras iniciaram a inclusão dos computadores e internet, com a implantação de laboratórios de informática nos quais os alunos têm tempo e espaço pré-determinados para utilização desses instrumentos. Nos últimos anos os investimentos, do governo federal, em implantação de laboratórios de informática e em formação de professores com os programas ProInfo e Proinfo Integrado nas escolas impulsionaram o uso pedagógico dos computadores e da internet relacionando-os aos projetos desenvolvidos em sala de aula. Mas ainda temos muitos desafios para enfrentarmos, quanto a frequência de uso dos laboratórios de informática e do repertório das práticas pedagógicas de leitura e escrita com o uso de computadores e internet.

Os dados da pesquisa apontaram uma subutilização do laboratório de informática pelas turmas dos cinco primeiros anos iniciais do ensino fundamental das escolas urbanas do município de Ji-Paraná, sendo que 49% não utilizam. Ressalta-se ainda que as turmas dos três primeiros anos apresentam índices baixo de utilização em relação as turmas de 4º e 5º anos. No entanto, as turmas de 1º ano não freqüentam o laboratório de informática. Indicando, assim, a importância dada pelos professores dos alunos serem alfabetizados para fazerem uso de computadores e internet. Atrela-se a esses dados, que apenas 21% dos professores cursaram o Proinfo Integrado, determinando assim uma baixa compreensão, pelos professores, das possibilidades pedagógicas dos computadores e da internet para o ensino da leitura e da escrita com esses instrumentos.

Quanto às práticas de leitura e escrita utilizando os computadores e a internet, a maioria dos professores, 22%, apontam desenvolver atividades de pesquisa escolar, a despeito de também proporem atividades com a utilização de gêneros textuais, reescrita de textos e digitação. Nessas atividades estão envolvidas várias capacidades de leitura e escrita, tais como, inferência, compreensão global do texto, identificação de gêneros textuais, localização de informações, redigir palavras, sentenças e textos, entre outras. No entanto, os responsáveis pelos laboratórios de informática indicam que as práticas mais comuns para o ensino da leitura e da escrita são 17% de produção de textos seguidas de 16% de jogos educativos e 16% de pesquisa escolar. Desse modo, não basta apenas que a escola tenha o laboratório de informática disponível para os professores é necessário que eles conheçam as possibilidades de utilização da cultura digital nos processos de ensino e consiga reorganizá-lo para que se possam utilizar as tecnologias digitais de forma eficiente para a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira Araújo. *Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARMSTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. *A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001. 248p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e tal. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) *Pesquisa Qualitativa – segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

COSCARELLI Carla, Ana Elisa Ribeiro (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Alfabetização e Letramento Digital. In: Carla Coscarelli, Ana Elisa Riberio (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita*. In: Carla Coscarelli, Ana Elisa Riberio (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*. Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002.

GRUPOS ÁULICOS: APRENDENDO COM OS PARES

Nair Cristina da Silva Tuboiti
Mestre em Psicologia
Universidade Católica de Brasília - UCB
Professora Secretaria de Educação do DF
ncstuboiti@gmail.com

Lêda Gonçalves de Freitas
Doutora em Psicologia Social e do Trabalho
Professora Mestrado em Psicologia – UCB-Brasília - DF
ledag@ucb.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O objetivo central deste artigo é salientar as contribuições dos grupos áulicos no processo de aprendizagem entre pares. O pressuposto básico é que os grupos áulicos garantem o espaço relacional na perspectiva multidirecional, de forma que todos se percebam envolvidos e aprendendo com seus pares por meio de intervenções que consideram a riqueza sociocultural, em direção à democratização do saber. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, da cidade Samambaia no Distrito Federal, por meio da observação participante, da entrevista não estruturada e da análise documental. Os dados foram analisados na perspectiva sociocultural em um diálogo com a teoria interpretativa de Geertz. Os resultados indicam que os grupos áulicos permitem reorganizar o pensamento rumo a fazer diferença no campo do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de um espaço que possibilite diversidade de relações, rompendo com as profecias de fracasso e instaurando um lugar real ao aluno nessa relação de construção de conhecimentos. A interlocução entre os pares ocorre no grupo heterogêneo onde se possibilita que se aprenda determinado conceito com os diferentes saberes, afinal aprende-se em meio à diversidade. Aprender é, portanto, muito mais do que uma elaboração individual, ou seja, para aprender, o outro é fundamental, o que é possível sem a figura do explicador.

Palavras-chave: Grupos Áulicos. Aprendizagem. Pares.

Abstract

The central objective of this article is going to highlight the contributions of the class groups in the trial of learning between pair. The basic budget is that the class groups guarantee the relational space in the perspective multidirecional, so that everyone be perceived involved and learning how with their pair by means of interventions that consider the sociocultural wealth, in direction to the democratization of the knowledge. The fact-gathering was carried out in a class of 1º year of the Fundamental Education of a public school, of Samambaia - Distrito Federal. The methodology was a qualitative research at wich the instruments were participant observation, unstructure interview and documentary analysis. The facts were analyzed in the sociocultural perspective in a dialogue with the interpretative theory of Geertz. The results indicate that the class groups are going to reorganize the thought route it do difference in the field of the education and of the learning, in the perspective of a space that enables diversity of relations, breaking with the prophecies of failure and establishing a real place to the student in that knowledge construction relation. The interlocution between the pair occurs in the heterogeneous group where is enabled that itself learn how determined concept with the

different knowledge, after all learns how itself amid the diversity. It learn how is, therefore, a lot more than an individual elaboration, or be, for learn how, another is fundamental, what is possible without the figure of the explainer.

Keywords: Class rroups. Learning. Pairs.

INTRODUÇÃO

O termo ‘áulico’ é derivado de ‘aula’, conforme expressa Abatti, Villas-Boas e Cabral (2010). Neste sentido, ‘grupos áulicos’ diz respeito a um procedimento de organização dos alunos na sala de aula, focado nas aprendizagens de todos, procedimento este discutido e inserido nas turmas do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa¹) desde 1975.

Diante de uma educação individualista e na perspectiva de validar a premissa de que se aprende com o outro na situação escolar, o Geempa, ao longo da sua trajetória de pesquisa, redefiniu a estética da sala de aula ao organizá-la em grupos heterogêneos constituídos em função das aprendizagens. Essa prática teve origem na experiência vivida pelo psicanalista José Luiz Caon. Em 1965, Caon era professor em Lajes, Santa Catarina, e percebeu, nas atividades desportivas, como era desigual a constituição dos times, sendo sempre um mais forte que o outro. Isto o levou a pensar formas diferentes de se produzir times mais equilibrados até chegar à organização dos grupos por meio da eleição (CAON, 2010).

Assim sendo, os grupos áulicos são formações em grupos para que os alunos aprendam. A formação dos grupos se dá por meio de uma eleição democrática que define líderes para bem articular as atividades em cada grupo. Neste sentido, os alunos votam em três colegas, sabendo que todo procedimento se dá por meio da escolha pautada no desejo de aprender, considerando com quem eu quero aprender, com quem eu quero trocar e a quem eu quero ensinar. Ao definirem os líderes, por meio dessa votação, na sequência, um a um vai convidando os demais colegas a pertencerem ao próprio grupo.

De acordo com a quantidade de alunos na turma, definem-se quantos grupos haverá. Esses grupos devem ser, preferencialmente, constituídos por 4 componentes. O que mais importa é ter clareza da qualidade do grupo em função das aprendizagens. A cada bimestre esta

¹ O Geempa é uma organização não governamental que, desde 1970, vem estudando, pesquisando e atuando na área da educação, com ênfase na alfabetização e na formação do professor (ROCHA, 2000).

configuração é modificada por meio de nova eleição, portanto oportuniza novas lideranças, uma diversidade de interações.

Assim sendo, o objetivo central deste artigo é salientar as contribuições dos grupos áulicos no processo de aprendizagem entre pares. O pressuposto básico é que os grupos áulicos garantem o espaço relacional na perspectiva multidirecional, de forma que todos se percebam envolvidos e aprendendo com seus pares por meio de intervenções que consideram a riqueza sociocultural, em direção à democratização do saber.

OS GRUPOS ÁULICOS

A sala de aula é um microcosmo da sociedade (ROCHA, 2005), *lócus* onde o sujeito que aprende passa parte do seu cotidiano imerso em uma teia de novas relações. Contexto social com as condições para oportunizar experiências de aproximação e de distanciamento, vincula tempo e espaço que, de alguma forma, provoca reflexões e transformações. O primeiro momento se dá na aula-entrevista² por meio da exibição de alguns gráficos de escadas³ para que os alunos tomem conhecimento das suas hipóteses quanto à leitura e à escrita. Este procedimento visa ação didática que vá ao encontro do processo do aluno, com a intenção de acolher ou de romper com seu pensamento rumo à meta de, ao final do ano, ler e escrever um texto simples com compreensão.

Os gráficos de escadas apresentados anteriormente à eleição e à constituição dos grupos áulicos são referentes a três tarefas da aula-entrevista: o gráfico da leitura do nome, o da escrita das quatro palavras e de frase e o do conhecimento de letras. O objetivo de apresentá-los é para que os alunos percebam a si e aos colegas nos diferentes processos de aprendizagem e, assim sendo, realizem uma votação ao expressar o desejo de aprender com os diferentes saberes. O professor orienta os alunos quanto às regras da eleição, quanto ao papel do coordenador e suas atribuições para que, com entusiasmo, articule o bom funcionamento

² Encontro entre professor e aluno em que são realizadas dez tarefas para diagnosticar a zona de aprendizagem do aluno quanto à escrita e à leitura do próprio nome, de letras, de palavras, de textos e as unidades linguísticas. Possibilita que se conheça o aluno na perspectiva das questões socioculturais e subjetivas (GEEMPA, 2010).

³ São gráficos em forma de escadas que apresentam, para a turma, o processo de aprendizagem de cada aluno quanto à leitura e à escrita de letras, de palavras, de textos e as unidades linguísticas, eixos que constituem a zona proximal de aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizados com base na aula-entrevista (GEEMPA, 2010). Tais esquemas são fixados na sala para que o aluno visualize e seja sensibilizado à construção de novas aprendizagens.

do grupo. As regras são definidas em um diálogo com a turma, a ponto de constituírem um contrato didático, orientado pelo professor, com as devidas intervenções e encaminhamentos.

Nesse contexto, primeiramente, cada aluno escreve em uma cédula os nomes de três colegas com os quais deseja aprender, trocar conhecimento e a quem gostaria de ensinar. Na apuração dos votos, em um quadro em que os nomes dos alunos estão relacionados, registram-se os votos. O primeiro nome recebe um peso de 3 pontos, o segundo de 2 e o terceiro de 1. Prossegue-se, então, contabilizando todos os votos. Cada aluno calcula sua pontuação e a informa ao professor à medida que é solicitado (na impossibilidade de realizar a contagem, os colegas certamente auxiliam uns aos outros).

Depois que todos os alunos anunciam as respectivas pontuações, define-se, neste momento, quem e quantos são os líderes de acordo com a maior pontuação e o número total de alunos na turma na perspectiva de se ter quatro alunos em cada grupo. No caso de empate, é possível desempatar pelo peso dos votos ou de acordo com a sugestão da turma. Diante dessa definição, os eleitos vão à frente para convidarem os demais componentes a participarem do seu grupo, podendo ser aceitos ou não. O mais votado convida primeiro; continua na sequência dos que mais receberam votos até chegar ao último coordenador. Na ordem inversa, do último para o primeiro, a dupla convida um terceiro colega para participar do seu grupo, com direito a aceitar ou não. Por que assim? Com o objetivo de que os melhores não fiquem apenas em um “time”, mas que haja uma proporção mais justa (CAON, 2010).

Os alunos que ficarem por último têm o direito de escolher o grupo para o qual desejam ir. Neste caso, os grupos já constituídos de três componentes definem uma apresentação, demonstrando, com criatividade, o que os colegas ganham ao participar daquele grupo. Depois que os trios apresentam, os alunos que ainda não têm grupo se dirigem, um a um, para o grupo o qual desejam integrar-se, podendo ser aceitos ou não. É importante deixar bem claro que se tem liberdade para aceitar ou não o convite que lhes é feito. As regras devem ser bem-definidas, esclarecendo que todos têm de pertencer a um grupo. Além disso, uma vez aceito o convite, não poderá haver troca de grupo antes da próxima eleição. Os grupos permanecem com a mesma constituição por um bimestre, quando será realizado novos eleições, o que acontece por volta de quatro vezes ao longo de um ano letivo.

Após esta organização, cada grupo escolhe o lugar em que deseja ficar na sala, na lógica de pensar o território a que pertencem. Organizam-se, dialogam e escolhem um nome

significativo para todos os componentes, podendo ser identificados. É importante trazer à tona os sentimentos vividos ao longo desta trajetória, expressos, tanto pela escrita, como pela oralidade, ao se tornar possível que os alunos falem e que conversem claramente sobre eles. Há uma merenda pedagógica⁴ que simboliza este momento: um grupo entrega o lanche para outro, trabalhando os laços sociais. Em seguida, realizam uma atividade que permite que se constituam como grupo ao realizar uma construção que signifique aprendizagens.

CONFLUÊNCIA DE IDEIAS SOBRE O APRENDER

Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, compreende que aprender perpassa pela interação entre o sujeito e a realidade, em uma relação biunívoca na qual o sujeito sai de um lugar de passividade e passa a ser um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. Os estudos de Piaget se concentram no sujeito que interage com a realidade para conhecer como opera com o real. Para que haja esse movimento, Piaget (2004) afirma que deve haver um motivo, uma manifestação de desequilíbrio, uma necessidade inclinada a um movimento de equilíbrio, de assimilação e de acomodação; equilíbrio no sentido de avançar com base em um pensamento anterior; assimilação no sentido de adaptar as novas experiências às que já se possui; e acomodação no sentido de modificar o esquema existente.

O exercício dessa ação pressupõe uma organização mental. O que é evidenciado por Piaget (1983) ao analisar que o desenvolvimento intelectual se dá em grandes estágios: sensorio-motor (do nascimento até dois anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 anos até a adolescência) e operações formais (adolescência até a fase adulta). Piaget esclarece, ainda, que esses estágios não são restritos a um período cronológico, tendo em vista a inserção social do sujeito, que pode acelerar, retardar ou impedir a presença desses estágios.

Em cada estágio, Piaget observou que a criança desenvolve estruturas mentais, perfazendo um procedimento sequencial e apresentando maneiras distintas de compreender e de resolver situações-problema. Assim, Piaget e Grêco (1974, p. 40) afirmam que “a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”. Logo, os estudos de Piaget contribuem

⁴ No pós-constructivismo, a merenda é vista como uma atividade pedagógica. Com ela, muitas atividades didáticas podem ter origem. Realiza-se na turma de diversas maneiras. No caso do dia da organização da turma em grupos áulicos, um grupo entrega o lanche para outro dizendo o porquê. O grupo que recebe a merenda por primeiro reserva-o no seu lugar; toma outra porção, oferece-a a outro, de acordo com a escolha do grupo, e assim sucessivamente até que todos estejam servidos e possam dar início à merenda. Esse procedimento fica registrado por meio de um sociograma, que também se torna uma atividade didática (ROCHA; VEDANA, 2010).

ricamente com o pensamento pedagógico, pois oportunizam uma compreensão minuciosa do sujeito que constrói conhecimentos e permite ao professor refletir seu fazer didático e pedagógico.

No mesmo período em que Piaget, mas em outro contexto, Wallon (1995) argumenta que não é possível estudar a criança como um ser fragmentado, nem mesmo como uma soma de funções na perspectiva de continuidade, mas como um processo descontínuo, levando em consideração que o desenvolvimento mental é perpassado pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do cognitivo da pessoa, que exercem influência estruturante na formação do sujeito por meio da relação dialógica e dialética. Desde o período embrionário, a criança vive etapas específicas. Na passagem de uma para outra, vivencia crises e conflitos seguidos de vestígios do vivido anteriormente, pois uma construção prevê reelaboração, movimento que implica “[...] manifestações antecipadas de uma função, devidas a um feliz concurso de circunstâncias, e regressões, devidas à elaboração ainda insuficiente dos seus factores subjectivos [...]” (WALLON, 1995, p. 111).

Nessa trajetória, as escolhas que o sujeito aprendente faz vêm do encontro com as pessoas, com as coisas e com as instituições às quais se vincula por meio da afetividade e da linguagem. O contexto sociocultural no qual o sujeito aprendente está inserido vai estruturando seu pensamento que, inicialmente, está amalgamado ao pensar do outro. As escolhas vão se constituir por meio de conflitos e são reflexos das constantes interações que se desenrolam no meio em que estão sendo formadas. Neste caso, a aprendizagem que se constrói na interação com o outro é importantíssima para o ser humano, um “[...] animal essencialmente social” (WALLON, 1995, p. 59).

Com essas ideias, Wallon rompe com uma educação direcionada para as potencialidades exclusivamente individuais, pois suas reflexões pressupõem um sujeito integrado a um contexto sociocultural. A aprendizagem deve, portanto, apoiar-se nos aspectos afetivos, cognitivos e motores do sujeito que interage com o outro. Nessa interação com o outro, conforme Wallon (1989), o pensamento estrutura-se em um encadeamento que, muitas vezes, não se coordena na união de temas assimilados e opostos. O pensamento passa pelas fases de condensação e de fragmentação, em um exercício de retenção do que foi dilatado na fase de expansão. Como esse processo não é muito presente na criança, ela se utiliza do recurso de reter o que está nas lembranças ou nas reflexões, operando ao reunir o que é mais evidente.

Enquanto isso, Vygotsky (1994) contribui com seus estudos ao pensar o ser humano inserido em uma cultura em que, ao relacionar-se com o meio físico e social, vai

internalizando modos de interatividade. Nesta concepção é ativo; suas aprendizagens são construídas na interação com o objeto e com os outros com o qual convive. Neste processo de interação, a mediação se dá pelo uso de instrumentos e de signos. Os instrumentos são externos; são construídos pelos humanos com base em suas próprias necessidades. Por exemplo: para se alimentar, utiliza-se de talheres; para escrever, de lápis, de caneta, de computador. O signo, por sua vez, é uma marca interna, porém, orientado para o próprio sujeito. Representa a concretização das soluções dos problemas de comunicação. O gesto é o primeiro signo no exercício da comunicação. Ao fazer um estudo filogenético, é no gesto de apontar que Vygotsky (1994) demonstra a função de internalização, movimento que o sujeito faz no sentido de se apropriar do que é percebido nas relações. Do mesmo modo, o homem vai construindo a linguagem que se expressa na fala e que tem como função a comunicação. A fala se constitui egocêntrica e significativa, o que tem um papel importante na atividade da criança.

Na comunicação, a construção do pensamento e da linguagem se reveste de grande complexidade. A linguagem que abre caminho para toda a produção cultural, artística e simbólica de um sujeito e para si mesmo depende de fatores externos. O pensamento que passa pelo significado e, depois, pelas palavras, nas quais encerra desejos, necessidades, interesses, emoções e compreensões depende dos meios sociais. Neste sentido, importa compreender que o pensamento verbal não é inato, mas tem um caráter histórico-social e se estabelece em um contexto sociocultural. “[...] a linguagem primordial da criança é puramente social [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 63).

Dessa forma, Grossi (2005) ao articular essas ideias aponta para um ensino que tenha em mente um fazer centrado na potencialidade de todos os sujeitos cognoscentes, com um profissional que bem articula as situações didáticas à luz de um corpo teórico consistente para que se aprenda na interlocução com o outro na dimensão dos diferentes saberes, com a clareza e com o intuito de atuar na cena áulica para formar sujeitos pensantes e questionadores, pois “Saber é um processo, não um produto” (BRUNER, 1975, p. 75). Portanto, os procedimentos presentes nos grupos áulicos direcionam para esta concepção de aprendizagem que valoriza a interação entre os pares e a construção da autonomia.

A PESQUISA REALIZADA

A pesquisa realizada utilizou-se da abordagem qualitativa que pressupõe “Considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto

[...] com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 132).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, pertencente à Coordenação Regional de Ensino de Samambaia (CRESam), em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Tal escolha se deu em função de a professora dessa turma trabalhar com grupos áulicos, objeto desta investigação.

A turma pesquisada era composta por 17 alunos, entre meninos e meninas provenientes de famílias de baixa renda, na faixa etária entre 6 e 7 anos, provenientes de um ambiente sociocultural com algumas restrições de acesso a atividades culturais como cinema, teatro, livrarias, apresentações musicais, exposições artísticas. Todos nasceram no DF, em diferentes cidades.

Na época desta pesquisa, a professora da turma tinha 34 anos, era casada, tinha uma filha de 15 anos e residia no Guará, cidade-satélite do DF. Atua na Secretaria de Educação do DF no período de 40h semanais, sendo 25h semanais com os alunos no turno vespertino e 15h semanais no turno matutino destinado para estudo e planejamento. Formada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia, continuou sua formação profissional com base nas elaborações científicas do Geempa, o que provocou muitas desconstruções de suas concepções pedagógicas nos últimos anos de atuação em sala de aula.

Os instrumentos de coleta de dados foram à observação participante que foi registrada pelo diário de campo, a análise documental e a entrevista não estruturada. A análise dos dados iniciou-se pela leitura de todo o material, na busca por significados que emergissem das falas como atribuições dos sujeitos a suas próprias ações, sem categorizá-las *a priori*, e de forma a auxiliar as interpretações a serem discutidas teoricamente, tomando por base e direcionamento os objetivos desta pesquisa, com a compreensão de que “as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas” (GEERTZ, 1978, p. 321).

GRUPOS ÁULICOS – APRENDER COM OS PARES NUMA LÓGICA HETEROGÊNEA

Os resultados indicam que os grupos áulicos permitem reorganizar o pensamento rumo a fazer diferença no campo do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de um espaço que possibilite diversidade de relações, rompendo com as profecias de fracasso e instaurando um lugar real ao aluno nessa relação de construção de conhecimentos. Rompe-se, ainda, com a configuração que, simbolicamente, marca o tradicional lugar do professor como detentor do saber, como aquele que ensina, que transmite e que mantém uma relação centrada nele mesmo, marcada pelo individualismo e por relações limitadas.

Nos grupos áulicos, tanto a autonomia dos alunos, quanto o papel da professora que coordena a cena áulica com provocações se concretizam, como fica claro na situação anterior. Primeiro, porque, ensinar perpassa por criar situações e procedimentos para que o outro se aproprie de um conhecimento pensando. Para isso, é necessário que se aprenda como fazê-lo; segundo, importa que se tenha consciência de que tudo isto perpassa por um plano que envolve os outros e se sustenta na construção da relação didática e pedagógica. Uma situação observada na turma da professora nos ajuda a pensar esta questão:

Os alunos estavam escrevendo um texto sobre um filme a que assistiram; uma maneira sugerida pela professora para que lhe contassem a história do filme, pois eles assistiram com outra turma e ela não estava presente. No momento da escrita, observo que, ao mesmo tempo em que todos trabalham, eles vão conversando amenidades do dia a dia. De repente, estão envolvidos com suas escritas, conversam amenidades do dia-a-dia, então percebo uma discussão no grupo Aprender a ler e escrever. Fico a distância, mas atenta. M. L. solicita ao grupo ajuda. C.S. pergunta ‘Em quê?’ M. L. responde: ‘Como escrevo a palavra *filme*?’ A.R. se antecipa e pede para ela escutar quando fala pausadamente: ‘FIL – MI’. Pensa quais as letras... M. L. percebe I U M. A.R. diz: ‘vou repetir de novo: ‘FIL – MI. Você não percebe as outras letras? FIL começa com F, e MI termina com I, FILMI’. Esta discussão chamou a atenção dos demais colegas, entre eles, o D. S., que estava mais distante na sua concepção de escrita em relação a M. L. (DIÁRIO DE CAMPO, 1/9/2011).

A linguagem escrita é muito complexa e exige, do escritor, uma série de elementos para que seja compreensível ao outro. Revela a necessidade da comunicação, sendo mais arbitrária do que a fala. A escrita exige prática para que se alcance a qualidade. Neste sentido, “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala” (VIGOTSKI, 2000, p. 318). Na situação acima, as crianças, em diferentes processos do conhecimento, conversam, pensam, discutem sobre a escrita de uma palavra na construção do texto e definem em conformidade com o que pensam. Com essa estrutura norteadora, ficou claro o quanto a professora abre espaço para que eles sejam autônomos, para que resolvam, entre si, as situações didáticas ou não. Ao trazer a escrita de texto, ela o faz de forma a significá-la, remetendo-a à sua função social. Portanto, está aberto o canal para que os alunos escrevam, o que se dá por meio de uma discussão, na interlocução

entre quem sabe mais, igualmente e menos. Eles são direcionados a concluir o pensamento e a construir novas aprendizagens em um plano interpessoal e individual, envolvendo todos do grupo (ROGOFF, 2005). Assim, aprender entre pares é perpassado por uma relação discursiva e dialética, que permite rupturas e novas concepções, direcionando os aprendizes a um novo fazer, neste caso, no universo da leitura e da escrita.

O fato de as aprendizagens serem elaboradas na relação entre pares desconstrói a ideia de que, para ensinar, tem-se de ser detentor de um saber. Entretanto, o que mais importa são as maneiras, a arte do fazer, as intervenções baseadas no processo de cada aluno, o que implica na qualificação desse profissional. Sabemos, porém, que essa qualificação não se limita ao saber lógico, ao conteúdo, mas se abre para o novo, centrado na complexidade do sujeito que pensa e cujo saber passa a ser valorizado; viabiliza, portanto, que o ensino e a aprendizagem se deem na lógica multidirecional. Dessa forma, os envolvidos contribuem para que haja apropriação do conhecimento por todos (ROGOFF, 2005). É o que relata a professora:

Para que o trabalho em grupo aconteça, eu tenho conhecimento do processo do aluno por meio da aula-entrevista. Então, o grupo e a aula-entrevista são ações que me permitem articular para que o saber circule, o que se dá ao jogarem, trocarem, e os que não aprenderam no momento que eu queria, eu conseguir deslocar este saber para que aprendessem em outro, como aconteceu! Sem perder de vista que a turma foi inserida, se comprometeu a partir do que eu falei, da situação de todos [processo de aprendizagem de cada um] e, assim, construí o espírito de corresponsabilidade. Envolver a turma permitiu que [as ações] não ficasse só na professora (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 9/12/2012).

Ao dividir a responsabilidade com cada aluno, tornando-os corresponsáveis e envolvidos com as questões da turma, e a partir dessa reflexão estruturar as aulas com mais desafios e foco no processo e nas questões subjetivas de cada um, foi possível finalizar o ano letivo com todos lendo e escrevendo um texto simples. Estava garantido, assim, a aprendizagem, reforçando o princípio vigotskiano de que “o movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VIGOTSKI, 2000, p. 67). Nesse cenário, a professora conquista outro lugar que lhe permite, além de organizar a cena áulica, centrar-se em observar as aprendizagens, o processo de cada aluno e, assim, direcionar melhor as intervenções didáticas.

Por isso, cabe à professora criar as devidas condições para ir ao encontro do que o aluno pensa sobre a leitura e a escrita, seja para efeito de acolher, seja para efeito de romper com tal pensamento, rumo a novas aprendizagens, no sentido de ir em busca de fisgá-lo para

esse universo do ensino e da aprendizagem, com a consciência de que todos têm potencialidade para entrar nesse mundo. O potencial criativo da professora permite construir situações de abertura ao aluno, estando distante ou não do que foi socialmente definido. Com essa postura de foco na liberdade de expressão da criança, ela aproxima esse sujeito daquilo que ele busca aprender; investe no sujeito que questiona, valida seu saber, permite apropriação com compreensão. A professora tem, assim, a oportunidade de desafiar o que está padronizado e de seguir ao encontro do sujeito que aprende, resgatando seu potencial ao produzir sentido e significado ao conhecimento (KOHAN, 2005).

Na prática observada percebe-se que a professora aposta na capacidade de todos; não se coloca no lugar de quem sabe tudo, mas tem clareza das suas limitações e não as torna paralisantes, pelo contrário, criativamente, e em parceria com seus iguais, cria situações para que todos aprendam. Tem, nos grupos áulicos, a oportunidade para que as lideranças circulem; para construir um espírito de cumplicidade entre os alunos com foco nas aprendizagens de todos e para ocupar outro lugar nesse cenário; o lugar de quem coordena a cena áulica para que todos sejam atores nesse espetáculo, pois tem a certeza de que se aprende na relação com o outro, uma vez que todos têm algo a contribuir com a aprendizagem do outro. Assim, ao instaurar a interlocução entre os diferentes saberes, que vai ao encontro da liberdade e da emancipação, há a transformação dos conflitos que configuram um jogo de poder entre professores e alunos (KEIL, 1995).

Ao estabelecer uma cena áulica de encontros, em que todos têm liberdade de ação e possibilidade de emancipação, à professora é exigida uma postura que permita, ao aluno, não se vincular a ela, mas ao conhecimento, ou seja, sua ação provoca que o aluno olhe para o conhecimento em função de ter sido capturado pelo olhar do professor, em uma relação triangular. Esse encontro marca profundamente, no sentido de que “[...] a dinâmica é que, quando dois seres humanos se encontram, olhos nos olhos, e um deles desvia o olhar, o outro desvia o olhar no mesmo sentido. Isto é, há um encontro no objeto” (PAIN, 2009, p. 53). Desta forma, há uma aproximação que permite conquistá-lo com base em uma didática revolucionária que se pauta e direciona um fazer centrado na “escolha de situações apropriadas para os alunos levando em consideração o ponto de *aprendizagem* que já atingiram” (VERGNAUD, 2003, p. 39).

A organização do espaço, com foco nas relações de ensino e aprendizagem, traz consigo, condições para melhor administrar o pensamento que encaminha o fazer pedagógico.

No sentido estético, repercute nos sujeitos do contexto áulico, não se vinculando ao dualismo feio e bonito, mas marcando, significativamente, e sinalizando para a harmonia que evoca criatividade. Entretanto, também importa que se pense no quanto essa organização incide sobre o deslocamento ao possibilitar uma visualização ampliada da turma ao realizar as atividades e ao aproximar os atores da cena áulica. Não deve, ainda, camuflar a agitação que gera, pois aprender pressupõe atividade, movimento. Quando se pensa, questiona-se, discute-se em um universo com muitos sujeitos. Logo há de se ter o espaço aberto para tais comportamentos, afinal, ensinar e aprender pode, ser uma aventura intelectual, destituída de tabu rumo à emancipação (RANCIÈRE, 2011). Como nos diz a professora:

Os grupos áulicos provocam grandes mudanças. Mais que social é uma mudança que incide no ser humano, pois permite perceber o aprendizado para todos e chega a todos quando conseguimos fazer um bom trabalho que articule todas as variáveis, um trabalho em rede. Ao mesmo tempo em que é possível, é prazeroso e trabalhoso. Mesmo assim, ficamos felizes de poder contribuir com a educação de qualidade (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 9/12/2012).

Finalmente, com os grupos áulicos como procedimento didático, provoca-se uma nova postura que investe no princípio da igualdade das inteligências e no potencial criativo, tanto do professor, quanto do aluno, para que, assim, seja possível transitar nesse universo com ousadia e superar as expectativas, como Jacotot, ao assumir o risco e permitir a si e ao aluno atuar de forma diferenciada. Ele introduziu situações para que os alunos, sozinhos, encontrassem soluções e aprendessem. Assim, percebe-se que os grupos configurados por meio da eleição na sala de aula e o grupo de estudo semanal do qual os professores participam são ações que possibilitam o diálogo, a discussão, o pensamento entre pares em direção a novos conhecimentos que venham a ressignificar o ser professor e o ser aluno e, conseqüentemente, a aula, na sua estrutura e nas relações, ao torná-la um espetáculo:

Coordenar uma boa aula é ser capaz de produzir um bom espetáculo. Um espetáculo que encante, que emocione, que prenda, que leve a pensar. Uma experiência imperdível e impossível de ser recuperada em sua graça e força únicas para quem dela participou, ao vivo e a cores (GROSSI, 2010, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das evidências permitiu-nos direcionar o pensamento para olhar a ação pedagógica com os grupos áulicos no sentido de que ele provoca a reorganização das intervenções didáticas na sala de aula, conduzindo-nos, então, a repensar o lugar do ser

professor e do ser aluno, com a ação efetiva de investir no potencial de todos os alunos com base em seus respectivos processos de aprendizagem, visto que a professora atua de forma a garantir um espaço relacional entre os alunos de maneira que eles explorem, de forma discursiva e dialética, seus próprios saberes. Neste sentido, é muito significativo que a criança seja um sujeito pensante, ou seja, que as atividades sejam um confronto, um desafio para que ela avance na produção de novos saberes. Portanto, ao ensinar, importa compreender o processo para ir ao encontro do pensamento dessa criança, acolhendo-o ou rompendo-o, nem a mais, nem a menos daquilo de que os alunos são capazes (VIGOTSKI, 2000).

No âmbito das relações observadas, ficou claro o deslocamento necessário rumo a romper com o dualismo professor ensina e aluno aprende. Neste sentido, os lugares e as posturas dos sujeitos passam a ter um novo significado. O professor, de detentor do saber, passa a ser um personagem que articula e que organiza as ações didático-pedagógicas para que haja desenvoltura e aprendizagens. Os alunos, de simples receptores, tornam-se personagens efetivos que, na interlocução com os pares em grupos heterogêneos, têm a possibilidade de repensar seu pensamento quanto à leitura e à escrita e de construir novas concepções pensando por si mesmos em um contexto em que as relações se estruturam de forma multidirecional (ROGOFF, 2005).

Pensar na interlocução entre pares nos leva a esclarecer que a organização dos grupos se dá na perspectiva de que se aprende a interlocução com os diferentes saberes. Aprender é, portanto, muito mais do que uma elaboração individual, ou seja, para aprender, o outro é fundamental, o que é possível sem a figura do explicador. Assim, em uma turma, o melhor é que todos pertençam ao mesmo núcleo comum de conhecimentos, ou seja, que todos tenham a mesma meta, o que coloca a todos no mesmo patamar, rumo à construção de uma rede de conceitos que constitui a capacidade de ler e de escrever um texto. Aprender perpassa por aprender de nós mesmos, das nossas capacidades, de nossas potencialidades e força na interlocução com o outro. Assim, a organização do trabalho pedagógica na sala de aula tendo os grupos áulicos como estruturante, nos permite aprender efetivamente o quanto é possível aprender na interlocução com os diferentes saberes, num espaço onde a construção da autonomia é imperativa, de forma a romper com as profecias de fracasso, uma vez que todos, quando devidamente provocados, podem aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBATI, Rita; VILLAS-BOAS, Suzana; CABRAL, Armando Villas-Boas. Grupos áulicos. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **A interação social na sala de aula: grupos áulicos**. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, 2010. p. 83-96.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 204 p.
- BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. RIBEIRO, Norah Levy (trad.). 3. ed. Rio de Janeiro: Bloch Educação, 1975. 164 p.
- CAON, José Luiz. Relatos de experiências. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. (org) **A interação social na sala: grupos áulicos**. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, 2010. p. 97-100.
- GEEMPA. **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à leitura e escrita**. Porto Alegre: Geempa, 2010. 102 p.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978. 321 p.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, 200 p.
- _____. Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. In: **Revista do GEEMPA - Todos podem aprender: qual é a chave?** Porto Alegre: Gráfica Impressul, 2005, n. 10, set. p.11-40.
- KEIL, Ivete Manetzeder. Ciladas e armadilhas no caminho da escola. In: GROSSI, Esther Pillar (org.). **Celebração do conhecimento na aprendizagem: GEEMPA 25 anos**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 89-98.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264 p.
- PAIN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 112 p. (**Transcrição do curso Subjetividade e Objetividade**).
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; SILVA, Paulo Sérgio Lima (trad.). 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 136 p.
- PIAGET, Jean; GRÊCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974. 240 p. Tradução de: Equipe da Livraria Freitas Bastos.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. VALLE, Lílian do. (trad.) 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 192 p.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **A urdidura das trocas sociais na trama das aprendizagens escolares**. Textos Geempianos I. Porto Alegre: Geempa, 2005. 36 p.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; VEDANA, Viviane. Revisitando o processo de organização de grupos áulicos à luz da teoria geempiana de sala de aula. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. (Org.). **A interação social na sala de aula**: grupos áulicos. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, 2010. p. 101-132.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 356 p.

VERGNAUD, Gérard. A gênese dos campos conceituais. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. p. 21-60.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. BEZERRA, Paulo (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2000. 500 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. NETO, José Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro (trad.). 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 192 p.

WALLON, Henri. Henri. **A evolução psicológica da criança**. CARVALHO, Cristina (trad.). Lisboa: Edições 70, 1995. 224 p.

_____. **As origens do pensamento na criança**. PINHEIRO, Doris Sanches; BRAGA, Fernanda (trad.). São Paulo: Manole, 1989. 528 p.

TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Nathália Késsia de Sousa Campos
Mestranda do Programa em Educação e Linguagem
Centro de Educação da UFPE e bolsista FACEPE.
nathaliakessia@hotmail.com

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamenta

Resumo

Este artigo apresenta pesquisa que analisou os textos e as atividades de leitura de um LD utilizado por docentes do 1º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas de Camaragibe-PE. Constatamos que vários gêneros e estratégias de leitura são contemplados no LD analisado. Quanto à frequência dos gêneros textuais, observamos que o *gênero texto didático* compõe 14,91% do volume. A análise das atividades de leitura indica que *retirar informações explícitas* do texto constitui 27,39% das estratégias.

Palavras-Chaves: Livro didático, leitura, estratégias de leitura.

Abstract

This article presents research that examined the texts and activities of reading a textbook utilized by teachers of the 1st year of elementary school some schools Camaragibe – PE. We note that several genres and reading strategies are included in the textbook analysis. Regarding the frequency of genres, we observed that gender textbook comprises 14,91% of the capacitance. The analysis of reading activities indicates that take away explicit text information constitutes 27.39% of the strategies

Key-words: Textbook, reading, reading strategies.

Introdução

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº. 10.172, de 2001), as crianças de seis anos deverão estar inseridas no processo de alfabetização. A partir dessa decisão, foram lançadas questões pertinentes ao ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, devendo estas serem introduzidas em práticas significativas de leitura e escrita para que se tornem leitores e produtores de textos críticos e autônomos. O principal motivo dessa inserção é que, em nosso país, cerca de 88% das crianças alfabetizadas apresentam dificuldades para ler e escrever mesmo estando no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Considerando o espaço escolar como fundamental para as crianças refletirem sobre os textos escritos, bem como para desenvolverem suas habilidades argumentativas e interpretativas, ressaltamos a importância da reflexão sobre a necessidade de que o processo de alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento e que o livro didático seja um rico suporte para o acesso e reflexão sobre os diversos gêneros textuais desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde já, constatamos a necessidade da realização de pesquisas que permitam ao docente refletir sobre a importância de utilizar o LD de alfabetização para auxiliar o ensino da leitura e desenvolver nas crianças as habilidades de pensar estrategicamente durante as leituras de diversos gêneros textuais atualmente encontrados nesse instrumento pedagógico. Por isso, consideramos importante ver os textos e as atividades de leitura atualmente propostas em livros didáticos de alfabetização.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento (2012-2014) que busca investigar como são as práticas de ensino para a formação do leitor, o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura em turmas do 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Camaragibe - PE. Para este artigo, buscaremos analisar os textos e as atividades de leitura de um Livro Didático utilizado pelos docentes de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas da Rede Municipal de Camaragibe.

Alfabetização e letramento: o ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental.

Historicamente, o ensino da alfabetização em nossas instituições de ensino tinha como objetivo garantir a aprendizagens das correspondências grafofônicas que eram ensinadas pelo

professor através dos tradicionais métodos de alfabetização. Estes métodos eram conhecidos como sintéticos e analíticos.

Os *métodos sintéticos* divididos em alfabético, silábico e fônico, partiam das estruturas mais simples da palavra (letras, fonemas, sílabas) e, por meio de sucessivas ligações, buscavam levar a criança a realizar a leitura de unidades maiores como palavras, frases e textos. Os *métodos analíticos*, por sua vez, ao contrário dos métodos sintéticos, partiam das unidades maiores (palavras, frases e pequenos textos) para só depois seguir para a análise das unidades menores que constituem as palavras (letras e/ou sílabas).

Esses métodos voltados para a alfabetização baseavam-se na perspectiva da existência de um código que deveria ser transmitido pelos professores e memorizado pelas crianças, descartando a possibilidade de elaboração e construção de conhecimentos sobre a língua por parte dos aprendizes. Desse modo, com ênfase na memorização, o ensino era de caráter transmissivo e os professores deveriam desenvolver suas práticas pedagógicas com base nos manuais didáticos utilizados para ensinar a ler e escrever.

A justificativa pela adoção dos “métodos” de alfabetização estava na crença de que a partir da utilização dos mesmos, a criança, através de exercícios exaustivos de codificação e decodificação, chegaria ao domínio da leitura e da escrita. Contrariando essa perspectiva de ensino-aprendizagem, Ferreira (1989) pontua que no processo de ensino da língua escrita não se trata de adotar um ou outro método de alfabetização, mas de buscar estratégias que levem as crianças a elaborarem hipóteses acerca da sua natureza e funcionamento.

Nesse contexto, com a teoria da psicogênese da língua escrita, Ferreira e Teberosky (1985) propõem que o aluno seja colocado em primeiro plano, assumindo seu papel de sujeito ativo na construção da aprendizagem. As propostas voltadas para a alfabetização baseadas na perspectiva psicogenética passaram a considerar as chamadas “deficiências e dificuldades” dos alunos como “erros construtivos”, destacando a importância da aprendizagem realizada de forma significativa e interativa, valorizando os usos sociais da escrita para o processo de alfabetização. Passou-se, então, a questionar em que consistiria o processo de alfabetização propriamente dito.

Soares (1998, 2009) tratando dessa questão coloca que o termo alfabetização relaciona-se ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. No que diz respeito à concepção de letramento,

Soares (2009) afirma que caracteriza “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 44).

E é justamente a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) junto às concepções de letramento, apresentadas por Kleiman (1995) e Magda Soares (1998), que assistimos as mudanças em como conceber o ensino da leitura e da escrita.

O foco central do ensino da língua atualmente apoia-se nos eixos da leitura e da escrita, uma vez que propõe um trabalho sistemático de alfabetização associado às práticas de letramento, pois segundo Kleiman “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas alfabetizados” (1999, p. 91). Para isso, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando enfatizam que em todas as etapas é importante levar as crianças a realizar atividades de leitura e produção de textos envolvendo os diversos gêneros discursivos. Entendemos que esse tipo de atividade busca romper com as propostas tradicionais de ensino e desenvolver práticas de ensino da leitura que ajude o aluno a compreender textos escritos por pelo desenvolvimento de boas estratégias de leitura.

No que diz respeito à concepção de leitura, Solé (1998, p. 22) reforça que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Logo, nesse processo, o leitor busca os objetivos que guiam sua leitura. Essa perspectiva interativa de conceber a leitura é considerada uma atividade pela qual se compreende a linguagem escrita, sendo importante que o leitor domine as habilidades de decodificação e aporte ao texto seus objetivos e conhecimentos prévios para poder compreendê-lo.

Assim, podemos perceber que, quando nos deparamos com um texto, ativamos nossas lembranças acerca de leituras semelhantes e é a partir dessas lembranças que antecipamos os sentidos que serão atribuídos ao texto. Essas antecipações, “quando confirmadas pelas pistas gráficas, são usadas durante a leitura, levando-nos a uma leitura fluente e compreensiva” (SOLE, 1998, p. 3). Para o professor conduzir as atividades de leitura e proporcionar aprendizagens significativas, este deve ter se apropriado do objeto de estudo, bem como ter compreendido como acontece o processo de aprendizagem da leitura por parte dos alunos.

Como afirma Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora são *suspeitas inteligentes*; consideradas como procedimentos de caráter elevado, guiados por objetivos a serem alcançados; e possibilitam que o leitor compreenda os propósitos explícitos e implícitos da mesma, ative os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo abordado no texto, dirija sua atenção ao fundamental, elabore inferências, hipóteses, interpretações, conclusões.

Solé (op. cit) recomenda alguns procedimentos a serem utilizados para mergulhar a criança no universo da leitura dividindo-os em “antes”, “durante” e “depois” da leitura.

Para que o ensino da língua materna se desenvolva numa perspectiva de letramento é necessário articular o ensino do sistema de escrita alfabética com o trabalho que valoriza os diversos gêneros textuais desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo um dos objetivos da escola promover a formação de leitores autônomos é interessante que na sala de aula as crianças sejam inseridas na cultura escrita a fim de que possam participar de práticas sociais diversificadas mediadas tanto pela leitura e como pela escrita. Nesse caso, o LD constitui-se como um dos principais recursos para o ensino da leitura, pois tem como princípio auxiliar o trabalho docente através dos textos e atividades que visam promover o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças.

Na prática pedagógica é bastante significativo que o professor seja antes de tudo um leitor e que, ao mediar, ele esteja centrado na criança, interagindo, considerando seus conhecimentos prévios, diagnosticando as dificuldades, elaborando inferências, bem como desenvolvendo diversas estratégias que assegurem a compreensão. Existem vários caminhos para atingir o sentido do texto, por isso é necessário que o professor atue como mediador, planejando e explorando diversas estratégias para que o leitor possa desenvolver competências e habilidades de leitura mesmo que não tenham consolidado o aprendizado do SEA.

O livro didático de alfabetização e sua importância para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Há séculos que o livro didático de alfabetização é considerado um dos principais recursos utilizados por professores alfabetizadores para ensinar seus grupos de crianças.

Ao pensar nos livros didáticos de alfabetização lembramos automaticamente das antigas cartilhas didáticas pelas quais muitos sujeitos foram alfabetizados. Durante muitos anos, estas cartilhas direcionavam o ensino da alfabetização através dos métodos tradicionais contidos nas mesmas. Cabia aos docentes utilizar este único recurso didático com seus grupos de alunos e desenvolver as atividades propostas para alfabetizar a partir da repetição das lições que focavam nas letras, sílabas, palavras aprendidas e pequenos textos, descontextualizados e sem sentido para os pequenos leitores.

Assim, como os métodos de alfabetização, os livros didáticos de alfabetização, anteriormente chamados de cartilhas, foram bastante criticados, pois traziam atividades que reduziam o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) às atividades de “codificação” e “decodificação” de palavras sem propósitos. Os textos eram predominantemente escolares e as crianças não tinham acesso aos textos que circulavam fora da escola.

Dessa forma, o livro didático faz parte da memória e da cultura de muitas gerações. Ao longo das diversas transformações que a sociedade sofreu, este recurso pedagógico foi questionado, revisitado, aprimorado, de modo que hoje apresenta uma nova configuração. De acordo com Morais e Albuquerque (2004, p. 154) atualmente “a mudança mais visível nos livros didáticos de alfabetização diz respeito à presença de uma diversidade textual, que se registra inclusive nos livros recomendados com ressalvas”. Nesse sentido, Porto (2011) afirma que o “ensino da leitura pode ser beneficiado por boas propostas de atividades nos livros didáticos, ou, ao contrário, pode ser empobrecido devido a alguns problemas de natureza didática, entre outros aspectos” (p. 30).

O final da década de 1970 e início da década de 1980, segundo Mortatti (2000), foi uma época de grande efervescência das ideias que pretendiam transformar o ensino da leitura e concretizar a “nacionalização do material didático” (p. 51). Durante a década de 1980 se desenvolve um período de críticas aos métodos tradicionais usados para alfabetizar bem como aos “livros” didáticos de alfabetização que traziam os pseudotextos, forjados, irrealis e que diminuía o valor da língua, além de reduzir a capacidade da criança de refletir sobre o sistema notacional de escrita alfabética à codificação e decodificação de palavras sem sentido.

A partir de 1990, com o intuito de proporcionar melhor qualidade aos livros didáticos, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹, o qual tinha como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos para os alunos da educação básica.

Desse modo, reafirmamos a importância da realização de pesquisas que busquem investigar os novos livros didáticos de alfabetização e como esses instrumentos podem

¹ O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do MEC e seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. Desde 1995, esse objetivo foi ampliado e o PNLD passou, também, a avaliar os livros didáticos inscritos no programa. Em 1996 foi publicado o 1º Guia do Livro Didático, contendo pareceres e recomendações sobre os livros inscritos.

contribuir com a prática docente para desenvolver as habilidades de compreensão leitora nas crianças.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa na perspectiva qualitativa, que segundo Dezin e Lincoln (2006) trata-se de “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17). Dessa forma, esse tipo de pesquisa permitirá um contato maior do pesquisador com a situação a ser investigada.

Para realização da pesquisa, utilizamos a análise documental por se constitui como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p. 38).

Escolhemos um município de Pernambuco (Camaragibe) em que a escolha do livro didático foi feita de forma democrática e que os livros escolhidos de fato chegaram nas escolas e estão sendo utilizados pelas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental. Um dos critérios utilizados é que o livro escolhido tenha sido aprovado na avaliação do PNLD 2013.

Analisamos o livro didático *Letramento e Alfabetização* do 1º ano, da coleção *Aprender Juntos*. Este livro é organizado por unidades temáticas, em que cada unidade está subdividida em dois capítulos. Cada capítulo está dividido em seis seções fixas que são: *hora da leitura, mundo da escrita, produção de textos, língua viva, nossa língua e construção da escrita*. Foram foco de nossa análise apenas o material que compõe a seção *hora da leitura* (textos e perguntas de compreensão leitora). Os gêneros textuais e as atividades de leitura propostas pelo livro didático foram quantificados com base nas categorias previamente construídas por Albuquerque, Ferreira, Morais e Leal (2007).

Os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977).

Resultados

Apresentaremos os resultados da pesquisa em duas sessões: na primeira discutiremos a frequência e a distribuição dos gêneros textuais presentes no livro didático analisado; na

segunda, apresentaremos a frequência das atividades de leitura nas unidades do livro didático e quais estratégias de leitura são promovidas pelas mesmas.

1. Quais gêneros os Livros didáticos de alfabetização propõem para o ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental?

De acordo com o Guia do PNLD 2013, os livros didáticos da coleção *Aprender Juntos* tem como principal eixo norteador o trabalho com a leitura de diversos textos. Ao buscarmos o que diz o Guia do PNLD 2013 sobre o eixo da leitura na coleção a qual o livro didático analisado pertence, destacamos que em todos os volumes:

As seções “Hora da leitura 1” e “Hora da leitura 2” apresentam textos de diferentes gêneros, relacionados à temática do capítulo. No primeiro volume, os alunos devem ouvir a leitura que será feita pelo professor. A partir do segundo volume propõe-se uma maior autonomia de leitura pelos aprendizes. Na seção “Linha e entrelinha”, são propostas atividades de compreensão e interpretação dos textos lidos, além do trabalho de exploração do vocabulário. No volume 1, na maior parte das vezes, a prática de leitura se desloca do seu universo de uso social, pois é explorada numa perspectiva mais escolar. A coletânea textual se caracteriza pela significativa diversidade de contextos sociais de uso da língua escrita, tais como literatura, artes plásticas, imprensa, internet, tradição oral, vida cotidiana e música. A obra contempla autores representativos da literatura brasileira e internacional, tais como: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ziraldo, Marcelo Xavier, Jonathan Swift, entre outros. Os textos são, predominantemente, autênticos, de temáticas ligadas ao universo infantil e apresentam fidelidade ao suporte original, quando pertinente. Estão presentes gêneros textuais distintos, figurando, dentre outros, os seguintes: conto, poema, carta, tirinha, reportagem, memória, anúncio, verbete, tirinha, HQ, cantiga, parlenda. (p. 61)

Ao analisarmos quais gêneros textuais são propostos pelo LD voltado para o 1º ano do EF, destacamos que o livro didático analisado apresentou 114 textos no 1º volume da coleção com cerca de 58,77% destes indicando a autoria.

Ao investigar a frequência e a distribuição desses gêneros textuais no LD analisado, observamos que os cinco gêneros que apresentam maior frequência são: bilhete (5,26%), cantiga (7,02%), história – fragmentos (9,65%), parlenda (9,65%) capa de livro (10,53), sendo o gênero texto didático o mais encontrado em todo o volume (14,91%).

Também foram encontrados outros gêneros, porém em menor quantidade, tais como: texto instrucional (3,51%), verbete (3,51%), história em quadrinhos (4,38%) e poemas (4,38%). Por fim, enfatizamos que alguns gêneros textuais importantes para essa faixa etária aparecem apenas uma vez (0,88%) durante todo o volume como, por exemplo, agenda, convite, piada e acróstico.

Além de categorizarmos, realizamos uma análise no que se refere ao tamanho desses textos pelo fato de essa informação ser importante quando tratamos de alunos do 1º ano do EF. Categorizamos os textos em curtos (até cinquenta palavras), médios (entre cinquenta e cem palavras) e longos (a partir de cem palavras). A análise indicou que 78,95% dos textos da coleção foram considerados curtos em detrimento de 15,8% de textos médios e cerca de 5,25% de textos em tamanho longo.

Acreditamos que a escolha por textos curtos para compor este 1º volume da coleção “*Letramento e Alfabetização*” pode ter se dado pelo fato de alguns autores ainda acreditarem que as crianças no primeiro ano do EF não são capazes de compreender textos médios e/ou longos. Contudo, ressaltamos a importância dos textos curtos para crianças nessa fase inicial de alfabetização.

2. Quais estratégias de leitura o livro didático de alfabetização se propõe a explorar no 1º ano do Ensino Fundamental?

O manual do professor do LD investigado, ao discutir sobre a prática da leitura de textos, defende, em linhas breves, que é imprescindível trabalhar a competência leitora das crianças desde muito cedo. Os autores apontam para a importância de formar leitores ativos que elaboram os significados do texto a partir dos seus conhecimentos prévios/de mundo e sugere que dentro da sala de aula sejam explorados textos que fazem parte do cotidiano dessas crianças que se encontram em processo de alfabetização. Dessa forma, segundo os autores do LD objeto desse estudo, o ensino da leitura não deverá acontecer de forma isolada, pois ganharão mais significado se estiverem atreladas ao ensino do SEA e demais eixos de ensino da língua portuguesa.

Em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, o Guia do PNLD 2013 traz também algumas orientações para o professor que utiliza o referido LD:

Nas atividades de **leitura**, será necessário que o professor trabalhe as convenções e modos de ler constitutivos dos diferentes gêneros textuais, já que as atividades da coleção quase não discutem a função social desses textos e o contexto comunicativo no qual ocorrem, principalmente no primeiro volume, em que a leitura é explorada numa perspectiva mais escolar. Também é importante incluir mais atividades que estabeleçam relações entre os textos literários e os contextos histórico, social e político de sua produção e que situam os seus autores. (p. 62)

Ao analisar a frequência das atividades de leitura do LD, verificamos que várias estratégias de leitura propostas por Solé (1998) são contempladas nas 241 atividades que buscam fazer com que o aluno compreenda o texto.

Frequência das atividades de leitura do Livro Didático Letramento e Alfabetização – Coleção Aprender Juntos – Edições SM

Categories	U1	U2	U3	U4	Total	%
Identificar tema ou apreender o sentido geral do texto	-	-	-	-	-	0
Exploração de dialetos e registros	-	-	-	-	-	0
Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor	-	-	-	-	-	0
Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	-	1	-	-	1	0,415
Exploração dos recursos estéticos e expressivos do texto	-	-	-	1	1	0,415
Identificar o tema ou ideia central de parte(s) do texto	-	1	-	-	1	0,415
Exploração da intertextualidade	-	3	-	1	4	1,66
Exploração do vocabulário e recursos coesivos	5	-	1	-	6	2,49
Fazer hipóteses e confirma-las	6	4	1	1	12	4,98
Ativar conhecimentos prévios relativos aos conteúdos	2	9	2	2	15	6,22
Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido	6	5	4	4	19	7,88
Emitir opinião	7	4	1	8	20	8,3
Exploração do vocabulário e recursos coesivos	2	4	11	7	24	9,96
Inferir	4	7	6	14	31	12,86
Responder aos textos (extrapolação)	4	11	8	8	31	12,86
Retirar informação explícita do texto	16	25	8	17	66	27,39
Outros	-	-	9	1	10	4,15
TOTAL	52	75	51	64	241	100%

A análise das atividades de leitura indica que o livro didático *Alfabetização e Letramento* voltado ao 1º ano propõe em maior quantidade atividades envolvendo a

exploração das estratégias para retirar informações explícitas do texto (27,39%), extrapolar o texto (12,86%), inferir informações (12,86%), explorar o vocabulário e recursos coesivos do texto lido (9,96%), emitir opinião sobre o texto lido (8,3%), explorar imagens para compreender o sentido do texto (7,88%) e ativar conhecimentos prévios (6,22%).

Em menor quantidade, foram encontradas atividades que envolviam o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto (0,42%), a exploração de recursos estéticos e expressivos do texto (0,42%), a identificação do tema ou ideia central de parte(s) do texto (0,42%), a exploração da intertextualidade (1,66%), a exploração e características do gênero textual (2,49%) e a exploração do levantamento de hipóteses e sua confirmação (4,98%).

A obra analisada não apresentou atividades que explorassem a identificação do tema, a apreensão do sentido geral do texto, a exploração de dialetos e a distinção do ponto de vista do autor de opinião do leitor. Além disso, algumas das atividades analisadas não eram tão claras em seus comandos, o que demanda do professor fazer determinados ajustes ou reformulações das questões para atingir os objetivos de possibilitar a compreensão dos textos por parte dos alunos. Destacamos, porém, que todas as estratégias de leitura exploradas no livro didático analisado são extremamente importantes para a compreensão do texto, devendo a atividade ser conduzida por um leitor experiente com aquelas crianças que ainda não possuem autonomia de leitura. No momento de realização das atividades, cabe ao professor desenvolver procedimentos didáticos e pedagógicos adequados a fim de promover a alfabetização e letramento para toda a turma, podendo ser exploradas antes, durante e depois da leitura realizada pela criança ou pelo professor.

Considerações Finais

Uma das reflexões que fazemos com os resultados obtidos neste estudo é sobre a necessidade de discutirmos sobre o uso do livro didático na sala de aula. Como afirmamos no referencial teórico desse artigo, ao longo dos anos, os livros didáticos vêm se configurando em objetos de investigação importantes não só a respeito das atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita, mas também no que se refere à qualidade das atividades de leitura e produção de textos propostas.

Com as edições do PNLD, esse material vem sofrendo algumas alterações e o uso dos livros didáticos avaliados como recomendados têm sido mais valorizados e priorizados, tanto no discurso como também na prática docente.

Os dados da nossa pesquisa apontaram, em relação à análise dos textos que compõem as unidades temáticas do livro *Letramento e Alfabetização - 1º ano* observamos que eles têm se preocupado bastante em contemplar as discussões sobre a perspectiva do letramento. Esse dado é constatado ao encontrarmos textos de variados tipos e gêneros. Por se tratar de um livro didático de alfabetização, percebemos que os autores priorizaram textos curtos, o que nos faz pensar que esta seleção de textos mais sintéticos se deu pelo fato de se tratar de crianças que estão no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, gostaríamos de comentar que o livro didático do 1º ano parte desta coleção apresenta em seu volume atividades de leitura significativas, pois promovem a exploração de diversas estratégias de leitura, as quais possibilitam o desenvolvimento das habilidades necessárias para a criança compreender as leituras realizadas dentro e fora da escola, bem como as atividades de compreensão das mesmas.

Quanto às atividades de leitura analisadas, constatamos que a exploração de estratégias de leitura nas mesmas se faz bastante presente. Destacamos ainda que estas estratégias de leitura devem ser exploradas individual e coletivamente, pois desse modo é possível garantir não só a alfabetização, mas também o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental.

Acreditamos, portanto, que, embora o LD analisado tenha como objetivo principal a alfabetização, os autoras apresentaram forte preocupação com o letramento, pois contemplaram vários gêneros textuais e propuseram várias atividades que buscavam explorar a compreensão textual através das estratégias de leitura.

A análise deste material foi de grande importância para a compreensão de como tem se configurado o processo de aprimoramento dos livros didáticos com relação ao ensino da leitura e interpretação de textos a partir da exploração de estratégias para compreensão leitora. A partir deste estudo, encontramos evidências de que é possível e necessário fazer uso do livro didático nos anos iniciais com foco no ensino da leitura a fim de formar alunos que sejam leitores autônomos e críticos.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Demográficos e Educacionais: Relatório Nacional**. Brasília: INEP, 2008.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009a. ISBN 978-85-240-4085-6

_____. Guia de livros didáticos: **PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p.

DEZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DEZIN, N. K; LINCOLN, Y. S (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16-41.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, 52:7-17, 1985.

_____. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H (org.) **Produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1989.

Guia de livros didáticos : **PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p.

KLEIMAN, A. (org.). (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. MORAES, S. E.; KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética.** In: 14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo, 2004.

MORTTATI, M. R. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo. UNESP, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **LETRAMENTO Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PORTO, C. C. R. F.; **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I.** Dissertação de mestrado. Recife, 2011.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO “APRENDER A LER” DO PROGRAMA ALFA E BETO: COMO AS PROFESSORAS ENSINAM?¹

Nayanne Nayara Torres da Silva
Mestrado em Educação Contemporânea
UFPE/CAA; PE-Brasil
nayannetorres@yahoo.com.br

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

RESUMO

Neste trabalho, analisamos as práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras participantes do Programa “Alfa e Beto”, na cidade de Caruaru – Pernambuco, ao utilizarem o livro didático do referido programa. As observações e entrevistas realizadas evidenciaram certo distanciamento entre as ações desenvolvidas pelas professoras e as orientações presentes nos materiais didáticos do Programa, ficando evidentes as tentativas em encontrar e instituir uma maneira “própria” de alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização; Metodologias de alfabetização; Livro didático

Abstract

In this paper, we analyze literacy practices developed by teachers participating in the program "Alfa and Beto," in Caruaru - Pernambuco, to use the textbook of the program. The observations and interviews showed a break between the actions taken by the teachers and the guidelines contained in textbooks Program, becoming apparent attempts to find and establish a way to "own" the literate.

Key-words: Literacy; Methodology literacy; Textbook

¹ Uma primeira versão desse trabalho já foi publicada no IV EPEPE e no I Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação (FURB).

INTRODUÇÃO

Como a alfabetização é a etapa na qual as crianças são sistematicamente ensinadas a ler e a escrever, embora a apropriação desses conhecimentos inicie-se antes mesmo delas entrarem no universo da escola, acreditamos ser imprescindível investigar as metodologias atualmente utilizadas na formação das crianças em processo de apropriação da escrita alfabética. Afinal, vários são os procedimentos possíveis para alfabetizar, inexistindo um modelo ou padrão único de alfabetização. O/A professor/a deve ter autonomia para escolher metodologias (e não um método) que melhor se adequem aos seus objetivos e à sua turma.

Carvalho (2008) e Mortatti (2006), por exemplo, expõem variados métodos tradicionais de alfabetização, explicitando como eles se alternaram ao longo do tempo. Com a explicitação dessa trajetória, as autoras deixam clara a consolidação de dois grandes grupos de métodos de alfabetização: os sintéticos e os analíticos. Centrados na relação “parte-todo”, as matrizes metodológicas sintéticas (soletração, silabação e método fônicos) partem das unidades menores da língua (letra, sílaba ou fonema), ao passo que os métodos analíticos (palavração, sentencição e método de contos) procuram partir da análise das partes maiores (palavra, frase ou texto) para as menores.

No ano de 2011, o município de Caruaru (Pernambuco, Brasil), sofreu uma mudança no campo da alfabetização. Ao aderir ao Programa “Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental brasileira, o município implementou oficialmente o método fônico (baseado na marcha sintética), que toma como unidade de análise básica o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. O processo de alfabetização proposto naquele Programa consiste em fazer com que a criança entenda “que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2011, págs. 21-22).

Nessa perspectiva, o Programa “Alfa e Beto” apresentava uma dinâmica própria para alfabetizar as crianças. Com atividades direcionadas pelo livro didático “Aprender a Ler”, os alunos eram submetidos a exercícios que priorizavam o trabalho com os fonemas, como também a codificação e decodificação da leitura e da escrita. Nesse sentido, em cada aula deveriam ser explorados dois blocos de atividade (a leitura e a decodificação), sendo os fonemas estudados de forma enfática e gradativa no decorrer das semanas, mediante as atividades de consciência fonêmica. Para isso, um planejamento prévio, do fonema e das

atividades que deveriam ser realizadas a cada semana, era elaborado pelo Instituto e destinados aos/às professores/as.

Diante disso, uma “nova” realidade apresentava-se no município, instigando-nos a investigar como esses professores/as que participavam do Programa “Alfa e Beto” desenvolviam as atividades propostas pelo livro didático de alfabetização, esclarecendo, de antemão, que defendemos aqui a alfabetização em uma perspectiva do letramento, isto é, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*” (SOARES, 2006, p. 47, grifos da autora).

REFLEXÃO TEÓRICA

Os métodos tradicionais de alfabetização

Consideramos que a apropriação da escrita alfabética e de suas convenções é algo que exige, tanto do alfabetizador quanto do alfabetizando, o desenvolvimento de um trabalho sistemático. Nessa perspectiva, entendemos que a alfabetização não se processa, via de regra, de forma espontânea, sendo necessário o desenvolvimento de um ensino sistemático dos princípios do sistema alfabético de escrita. Muitos são os “modelos de alfabetização”, cabendo ao professor escolher ou fabricar aqueles que considera mais adequados. É importante destacar que, conforme dissemos, dois grandes grupos de métodos constituíram-se ao longo da história, os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos englobam a soletração, silabação e o método fônico, e o processo de alfabetização parte, segundo Carvalho (2008), da letra, da sílaba ou do fonema. O método da soletração recorre à memorização e dá uma excessiva ênfase aos mecanismos de codificação e decodificação da escrita e da leitura. Não há preocupação com o significado, mas, sim, com a aprendizagem das letras (e de seus nomes), que, combinadas, constituirão sílabas, palavras etc.

Já o método da silabação reporta-se ao mecanismo da combinatória das sílabas e, assim como a soletração, enfatiza a memorização e a codificação e decodificação da escrita, como também a não compreensão acerca dos significados, como bem analisa Carvalho (2008). Ambos os métodos separam o processo de alfabetização e letramento, instaurando a ideia de que a apropriação da leitura e da escrita enquanto práticas sociais é posterior ao desenvolvimento das capacidades de codificar e decodificar.

O método fônico, por sua vez, parte do fonema, que, combinado a outros fonemas, constitui sílabas e palavras e volta sua atenção para a consciência fonêmica, demonstrando que as palavras, além de poderem assumir mais de um significado, são formadas por unidades sonoras mínimas – os fonemas (CARVALHO, 2008). É importante esclarecermos que “método fônico” distingue-se de “consciência fonológica”, uma vez que tal método centra-se em um dos níveis de consciência fonológica, o da consciência fonêmica, e a consciência fonológica inclui, além da consciência fonêmica, a análise consciente de outras unidades sonoras maiores, como sílabas, rimas e aliterações (MORAIS, 2006).

Os métodos analíticos (também chamados de globais) envolvem, por seu turno, como salienta Carvalho (2008), a palavração, a sentencição e o método de contos, baseando-se numa perspectiva psicológica na qual a criança vê primeiramente o todo (visão globalizada da realidade), para depois identificar as partes. No caso dos métodos analíticos, Mortatti (2006) analisa que a prioridade está no ensino de leitura que parta do global, um estudo do “todo”, para as partes menores. Esse “todo” pode ser a palavra, a sentença ou a historieta. Esse modelo de alfabetização propõe um ensino de palavras, frases ou textos ligados ao contexto da criança, com ênfase na compreensão dos significados e não meramente na decodificação das palavras. Apesar disso, também havia nesses métodos um forte apelo à memorização, só que de unidade maiores da língua.

A psicogênese da escrita e a crítica aos métodos tradicionais de alfabetização

É importante ressaltar que pensar meramente em métodos de alfabetização passa a ser considerada uma perspectiva tradicional quando as discussões sobre a concepção psicogenética da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que analisa as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o sistema de escrita, são introduzidas no cenário brasileiro. Diante disso, percebemos que a desmetodização ganha espaço nesse processo histórico e que a concepção construtivista, no âmbito da alfabetização, começa a operar, principalmente no nível do discursos acadêmico e oficial. Nesse aspecto, Mortatti (2006) expõe que a ênfase recai sobre quem aprende e o como aprende, sendo deixados de lado os aspectos referentes à ordem didática. Essa ausência de uma didática construtivista acabou, no entanto, abrindo espaço para a insatisfação quanto aos resultados do processo de alfabetização, estimulando, como observou Soares (2004), o retorno a um passado já superado: a volta dos métodos tradicionais, especialmente dos fônicos.

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram estudos sobre a psicogênese da língua escrita que influenciaram, a partir da década de 1980, as práticas pedagógicas de alfabetização. Ao realizarem esses estudos, as autoras expuseram o modo como acontece a compreensão do sistema de escrita pela criança, ficando claro que as hipóteses e as formulações infantis sobre a escrita variam de acordo com o nível em que ela se encontra. Segundo Ferreiro (2001), as crianças reinventam esse sistema, na medida em que, “[...] para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção [...]” (p. 13).

Ao reinventarem o sistema de representação, as crianças passam por três períodos distintos: “distinção entre o modo icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 2001, p. 19). No primeiro período, conseguem-se as distinções entre as marcas figurativas (desenhar) e as não figurativas (escrever). Ferreiro (2001) explica que o desenho está dentro do domínio icônico, sendo a representação das formas do objeto, enquanto a escrita está fora do icônico, reproduzindo o contorno dos objetos e não a sua forma e ordenação espacial. No segundo período, há uma mobilização, por parte das crianças, para diferenciarem as escritas. A autora expõe que essas diferenciações são inicialmente intrafigurais, consistindo na variação de letras no interior da escrita de uma palavra, e posteriormente interfigurais, que envolvem a busca pela diferenciação de diferentes escritas. No terceiro e último período, é a atenção às marcas sonoras o que o caracteriza. As crianças começam a perceber que as letras podem corresponder às suas sílabas e, posteriormente, a unidade sonoras mínimas, os fonemas. Tal processo demonstra que a apropriação do sistema de escrita Alfabética demanda tempo, acontecendo de forma gradativa.

Alfabetização e letramento

Alfabetizar em uma perspectiva de letramento tem se constituído como uma preocupação recente nos processos de alfabetização. É a partir da década de 80 do século XX que a palavra letramento passa a ser utilizada de maneira mais intensa na língua portuguesa e que a compreensão de que ensinar, meramente, a codificar e a decodificar (alfabetizar) mostra-se como insuficiente no processo de alfabetização, já que a escrita não é um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Segundo Maciel e Lúcio (2008), “o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, deve criar

condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas” (p.16).

Tomarmos a alfabetização apenas como um processo de domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos reais da leitura e da escrita no meio social, é não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita. Posto isso, a necessidade de processar a alfabetização na perspectiva do letramento torna-se imprescindível, pois, como nos esclarece Soares (2006), a alfabetização propicia apenas a capacidade de ler e escrever, diferentemente do letramento, que envolve os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita.

Diante disso, ao apoiarmo-nos nas concepções de Soares (2006), percebemos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis e interdependentes. A apropriação do sistema convencional de escrita deve se processar de forma simultânea ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Segundo Soares (2006, p. 20), “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

As práticas de ensino da leitura e da escrita são, portanto, desafiadas a encontrar um equilíbrio entre o ato de alfabetizar e o de letrar. Maciel e Lúcio (2008) esclarecem, a esse respeito, a importância de percebermos a sala de aula como o ambiente em que se promove o domínio tanto das capacidades específicas de alfabetização, quanto de conhecimentos e habilidades necessárias nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Conciliar e articular ambos os domínios na prática alfabetizadora tem constituído um grande dilema, uma vez que os professores sentem dificuldades em desenvolver práticas que envolvam a perspectiva do alfabetizar letrando.

Diante disso, como explicitou Moraes (2006), percebemos que o importante é discutirmos metodologias de alfabetização (e não a escolha de um método), não caindo na errônea interpretação de que, com a hegemonia dos discursos de letramento, a aprendizagem da leitura e da escrita se fará de forma espontânea, apenas por meio do contato da criança com situações de leitura e escrita de textos reais.

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo desta pesquisa, que consistiu em analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras participantes do Programa “Alfa e Beto” ao utilizarem o livro didático “Aprender a Ler”, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa,

considerando algumas características elencadas por Lüdke & André (1986) e André (1995): a ênfase maior no processo que no produto; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; a preocupação com os significados; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

Para analisar as práticas dos/das professores/as, escolhemos duas docentes de escolas públicas municipais de Caruaru Pernambuco, Brasil, que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental, as quais serão tratadas por nomes fictícios – Aline e Clara –, a fim de preservar suas identidades.

Aline concluiu o normal médio no ano de 1967, em uma escola da rede particular na cidade de Caruaru - PE. Em nível superior, graduou-se, no ano de 2011, em Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE), pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE). Quanto à experiência profissional, a educadora informou que atuava como docente há 30 (trinta) anos, mas começou a exercer a docência na rede municipal de ensino de Caruaru há apenas 04 (quatro) anos.

Clara, por sua vez, concluiu o curso de Magistério em uma escola privada da cidade de Caruaru, no ano de 1988. Em nível superior, a docente graduou-se em Letras, em 1992, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Quanto à experiência profissional, informou que atuava como professora há mais de 20 (vinte) anos, sendo todos dedicados à rede municipal de ensino de Caruaru. Ela também informou que não exercia outra atividade profissional, atuando como docente em duas escolas.

Como procedimentos metodológicos, realizamos observações das práticas de ensino das professoras participantes da pesquisa (cinco aulas em cada turma), com vistas a analisar a maneira como as docentes conduziam em sala de aula as atividades propostas pelo livro didático do Programa, e entrevistas “semiestruturadas”, para um melhor entendimento dessas práticas. A análise foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo do tipo temática categorial, envolvendo as etapas sugeridas por Bardin (1979): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Práticas de alfabetização da professora Aline com o uso do livro didático

Ao desenvolver as suas práticas de ensino com base no livro didático do Programa Alfa e Beto, Aline buscava desenvolver suas ações a partir da proposta desse Programa, no

entanto criava um modo “próprio” de alfabetização, ao modificar e conduzir as atividades de maneira diferente da forma como eram propostas no livro didático. O Quadro 1 evidencia os tipos de atividades presentes no livro didático e que foram desenvolvidas pela docente.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas pela professora Aline

Atividades	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04	AULA 05	TOTAL
Contagem de fonemas e grafemas em palavras	X			X		02
Correspondência entre figuras e fonemas		X				01
Identificação de fonemas em palavras		X			X	02
Identificação de palavras no texto			X			01
Leitura de palavras, frases			X		X	02
Formação de palavras a partir de uma palavra dada				X		01
Escrita de palavras e frases	X			X		02
Cópia de texto					X	01

Diante do quantitativo de atividades desenvolvidas, voltaremos nossa discussão para àquelas que apresentaram uma maior incidência nas aulas. Começaremos, então, pela atividade “Contagem de fonemas e grafemas em palavras”. Realizada em 02 (duas) das 05 (cinco) aulas observadas, essa atividade consistia em fazer com que os alunos conseguissem diferenciar letra e fonema, utilizando o que a professora Aline chamava de “consciência fonêmica”. Na primeira aula em que foi trabalhada, a atividade apresentava um quadro com 06 (seis) palavras e pedia que os alunos realizassem a contagem de letras e som de cada uma delas. Já na segunda, essa contagem se restringiu apenas a uma palavra que foi retirada de um trava-línguas de uma atividade do livro didático, a fim dos alunos realizarem a leitura e refletirem sobre as palavras que apresentavam o fonema /K/. Após a leitura desse gênero textual, realizada pela professora, ela focou em uma única palavra (“Cacá”) e questionou com que letra a palavra começava, qual o som que ela representava e quantas letras tinha ao todo.

Nessas aulas, em vez de ter trabalhado com os fonemas de forma isolada e ter posto em prática a perspectiva do método fônico de alfabetização, percebemos certo distanciamento em relação à proposta do Programa, tendo em vista que a docente, na maioria das vezes, se remetia à letra e não aos fonemas. Por não ter figuras na atividade, o que facilitaria uma possível reflexão das crianças sobre as relações ente escrita e pauta sonora e uma maior

autonomia delas na realização da tarefa, a professora realizava a leitura das palavras e perguntava se todas as letras estavam sendo ditas na pronúncia. Os alunos não sentiam grandes dificuldades e tranquilamente respondiam aos questionamentos da professora, tendo em vista que ela realizava a pronúncia da palavra pausadamente. Entretanto, é importante destacarmos que, em certas ocasiões, a docente dizia, ela mesma, as respostas da tarefa, o que parecia estar relacionado à dificuldade dos alunos em respondê-la. A atividade acabava se tornando mecânica e sem grande significado para as crianças.

Outra atividade também presente em 02 (duas) das 05 (cinco) aulas observadas foi “A identificação de fonemas em palavras”, que requeria dos alunos a habilidade de reconhecer os fonemas de palavras. Com a orientação de circular, marcar um X nos nomes que apresentavam o fonema em questão, bater palmas quando ouvissem a pronúncia do fonema, os alunos eram solicitados a isolarem fonemas. No entanto, foi perceptível, na segunda aula em que essa atividade foi realizada, uma ênfase maior no grafema que no fonema. Vejamos um extrato de aula que demonstra a orientação presente no livro didático e o modo como a docente conduziu a tarefa.

P - A professora vai ler algumas palavras da leitura. Bata palmas uma vez nas palavras em que você ouvir o /b/:

BETO BATE CINTA BOLA REBATE

SELA BEM BERTA OTO BOTA

P - [...] Vamos bater palmas quando ouvir os “B”.

A professora dizia as palavras e os alunos batiam palmas nas que tinham a letra “B”. Alguns se confundiram e bateram em palavras que não tinham o B: “anta” e “sela”.

P - O problema é que vocês não têm consciência. Fazem as coisas aleatoriamente. Tem que acompanhar a leitura no livro e ver se tem a letra “B”. Vamos prestar atenção. Eu vou ler as mesmas palavrinhas (a docente copiou as palavras no quadro e, à medida que lia, apontava para a palavra e os alunos batiam palmas).

(Aula 05, 13/10/2011).

A orientação consistia em fazer com que os alunos identificassem o fonema /b/ e não a letra, como direcionou a docente. Essa ênfase na letra e não no fonema ainda pôde ser observada nas atividades de “Leitura de palavras, frases” desenvolvidas pela docente. Realizada em 02 (duas) das 05 (cinco) aulas observadas, os alunos foram solicitados, a realizarem a leitura de um grupo de palavras presentes na atividade do livro didático, que tinha o objetivo de chamar a atenção dos discentes para os fonemas das palavras. O exemplo abaixo ilustra a situação:

P - Agora é a hora boa. É a hora da leitura. Eu vou pedir a Emanuel pra ele ler a primeira palavrinha (o aluno acenou negativamente). Não sabe nenhuma letrinha?

A – Não.

A docente foi passando de banca em banca e pedindo que os alunos fossem juntando as letras para fazer a leitura (Alguns alunos conseguiam realizar a leitura, outros não). [...]

P - Leiam agora todos em conjunto. (A professora foi falando as palavras e os alunos repetindo). Todas essas palavras tiveram a letrinha “B”. (Aula 05, 13/10/2011).

Os alunos eram estimulados a realizarem a leitura com base na junção das letras e posteriormente das sílabas. Ao passar nas bancas, a docente solicitava que os alunos realizassem a leitura da seguinte maneira: B com O = BO e L com A = LA; BO com LA = BOLA. Tal ação evidenciava, principalmente, o uso do método da soletração, que toma a letra como unidade privilegiada e tem o objetivo de “ensinar a combinatória de letras e sons. Partindo de unidades simples, as letras, [tenta-se] mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras.” (CARVALHO, 2008, p. 22).

A última atividade que foi desenvolvida com maior incidência nas aulas de Aline (02 das 05) referia-se à “Escrita de palavras, frases”. Os alunos foram orientados a criarem frases a partir de palavras dadas (na primeira aula em que esta atividade foi trabalhada) e de criar palavras e frases mediante certas indicações, como, por exemplo, a partir do fonema /k/ (no caso da segunda aula em que se realizou esse exercício). Percebemos que havia certa preocupação da docente em instigar os alunos a responderem o que estava sendo pedido no material didático e, devido à dificuldade deles, que eram em sua grande maioria não alfabetizados, ela acabava mediando a tarefa, registrando por escrito as frases criadas pelas crianças. Quando os alunos se deparavam com alguma dificuldade (não saber o que era uma frase, por exemplo), a professora procurava exemplificar do que se tratava para que as crianças pudessem dar suas contribuições. É importante ressaltar que em alguns momentos, diante da dúvida dos alunos em criar palavras com o fonema /k/ no meio, a professora escrevia as respostas no quadro, sem levantar qualquer questionamento ou reflexão acerca das palavras escritas por ela.

Práticas de alfabetização da professora Clara com o uso do livro didático

Assim como Aline, Clara também utilizava o livro didático “Aprender a Ler” para nortear suas ações em sala e, em certa medida, a sua prática também se afastava da proposta do Programa, uma vez que a docente propunha, em algumas situações, atividades mais

próximos dos os métodos silábico e da soletração. O Quadro 2 demonstra os tipos de atividades que a docente realizou com base no livro didático.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pela professora Clara

Atividades	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04	AULA 05	TOTAL
Identificação de palavras no texto	X					01
Identificação de fonemas em palavras	X	X	X			03
Correspondência entre figuras e fonemas	X	X	X			03
Exploração de ordem alfabética		X				01
Leitura de palavras					X	01
Contagem de fonemas e grafemas em palavras					X	01

Assim como na análise das práticas da professora Aline, também priorizaremos aqui as atividades que apresentaram maior incidência. A primeira delas respeito à “Identificação de fonemas em palavras”, realizada em 03 (três) das 05 (cinco) aulas observadas. Ao realizar essa atividade, a professora procurava seguir as instruções do livro, que orientava o seguinte: os alunos deviam marcar a única palavra da atividade em que o som começava com /k/ (na primeira aula em que esta atividade foi trabalhada); e deviam identificar o /d/ nas letras de um título de um texto e em palavras que deveriam ser lidas pela docente (na segunda e na terceira). Entretanto, embora estivesse trabalhando com a proposta do método fônico, em nenhum desses momentos Clara trabalhou com os fonemas de forma isolada, provavelmente pelo fato de que “[...] a exigência dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação”. (MORAIS, 2006, p. 11).

A segunda atividade realizada por Clara com maior frequência diz respeito à “Correspondência entre figuras e fonemas”, também realizada em 03 (três) das 05 (cinco) aulas observadas. Ao desenvolver essa atividade, a docente evidenciou certo distanciamento entre sua ação e a proposta do “Alfa e Beto”. Os exercícios do livro solicitavam que os alunos identificassem as imagens e realizassem a marcação (circulando, marcando um X) daquelas cujos nomes apresentavam os fonemas que estavam sendo estudado (fonemas /k/ e /d/). Embora a ênfase fosse sobre o fonema, o que ficou notório foi a ação da docente sobre o grafema e as famílias silábicas, distanciando-se, assim, de um trabalho pautado no isolamento

e identificação dos fonemas, conforme propunha a atividade do livro “Aprender a Ler”. Eis um extrato de observação que explicita essa prática.

P – Marque com um D nas figuras cujos nomes têm o /d/:

P – Eu vou dizer as figuras. Vocês vão colocar o “D” dentro do quadradinho em que as figuras têm o som “dê”. São 3 aí. Prestem atenção aqui. Todo mundo olhando para o quadro. Nós temos aqui a família silábica do D: Da, De, Di, Do, Du, Dão. Quando eu junto essas duas letras, eu formo um som. Da, De, Di... Vocês estão confundindo com o som do T, que é Ta. Vamos ver aí, quando eu digo a palavra macaco, tem o som do “dê” aí?

A – Não

P – Eu quero que vocês me digam como se escreve a palavra macaco?

A – “M” “A”, “C” “A”, “C” “O”

P – Tem algum “D” na palavra?

A – Não

P – Então não marca. A próxima figura é Tatu, como se escreve?

A – “T” “A”, “T” “U”

P – Tem a letra “D”?

A – Não

P – A próxima figura é a rede. Como se escreve a palavra rede?

A – “R” “E”, “D” “E”

P – Tem o “D”?

A – Tem

P – Então marca a figura. Coloca um D. Telhado, tem “D” aqui?

A – Tem

P – Marca também. Avental não tem. Na palavra carro tem?

A – Não [...].

(Aula 02, 22/09/2011).

Percebemos, então, que Clara afastou-se da proposta do Programa “Alfa e Beto” e acabou recorrendo a uma perspectiva diferente de alfabetização da que era pensada por este programa. Interpretamos com isso que a docente procurou instituir uma metodologia “própria” em sua prática alfabetizadora, utilizando-se como referência outros modelos da marcha sintética (o método da silabação e a soletração), associados ao método fônico. No entanto, é importante esclarecermos que “embora o emprego de métodos isoladamente não garanta sucesso ou êxito escolar, os métodos tradicionais, de base empirista, não são remédios miraculosos: foram e continuam sendo promotores de fracasso (ou sucesso) escolar”. (MORAIS, 2006, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras a partir do livro didático “Aprender a Ler”, identificamos que ambas teciam uma prática que, em muitas ocasiões, distanciavam-se da perspectiva do método fônico. Ao desenvolver as

atividades presentes nesse material didático, elas apoiavam-se em outros modelos sintéticos de alfabetização mais conhecidos (soletração e silabação), associados ao método fônico. Com isso, percebemos que as docentes desenvolviam ações que se afastavam, às vezes, das orientações presentes no livro didático “Aprender a Ler”.

Contudo, havia uma tentativa de se guiar por esse material, na medida em que a maioria das aulas observadas, de ambas as docentes, tinham o livro como guia. No entanto, a ausência do trato dos fonemas de forma isolada, as diferenças entre o que a atividade priorizava e o modo como a mesma era conduzida, evidenciavam as dificuldades em desenvolver uma prática alfabetizadora que se pautasse unicamente no método fônico de alfabetização. Tais dificuldades podem ser explicadas, em certa medida, pela apropriação que as professoras fazem das informações que recebem, filtrando-as, traduzindo-as, reelaborando-as. Além disso, a tarefa de pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra é extremamente complexa e antinatural, como bem assinala Moraes (2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- BARDIN, L. 1979. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CARVALHO, M. 2008. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes,
- FERREIRO, E. 2001. *Reflexões sobre alfabetização*. GONZALES, Horácio; et. al. (Tradução). 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1999. *Psicogênese da língua escrita*. LICHTENSTEIN, D. M.; DI MARCO, L.; CORSO, M. (Tradução). Porto alegre: Artmed, p. 191-245.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACIEL, F. I. P., LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. IN: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. 2008. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE.
- MORAIS, A. G. 2006. *Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf
 Acesso: 12/ 04/ 2011.

MORTATTI, M. R. L. 2006. *Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

Acesso: 12/ 04/ 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. 2011. *Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto*. 10ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto.

SOARES, M. 2006. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. 2004. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abr, Nº 25.

QUANDO O LÚDICO SE TORNA PALAVRA-CHAVE DA CALIGRAFIA ESCOLAR

Patrícia Camini
Doutoranda em Educação
UFRGS

Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS-Brasil
patricia_camini@hotmail.com

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O trabalho analisa como funcionam os discursos da ludicidade na tentativa de apresentar como renovadas as propostas para caligrafia escolar em livros de exercícios comercializados na última década, no Brasil. Conclui que recursos atribuídos como lúdicos (cores, imagens, labirintos e histórias em quadrinhos) funcionam como estratégia para captar o interesse da criança ao investimento estético sobre suas escritas. Utiliza como referencial teórico o campo dos Estudos Foucaultianos.

Palavras-chave: caligrafia; escrita; lúdico.

Abstract

This study analyses how the discourses of playfulness in the attempt to show as renewed the proposals for handwriting teaching in exercise books that were commercialized in the last decade in Brazil. The study concludes that resources regarded as playful (colors, images, mazes and comics) work as a strategy to capture the interest of the child to investing aesthetically on his writing. This work uses the theoretical references of Foucauldian Studies.

Keywords: handwriting; writing; playful.

Introdução

Brincadeira *sf.* **1.** Ato ou efeito de brincar. **2.** Brinquedo (2). **3.** Entretenimento, passatempo, divertimento; brinquedo. **4.** Gracejo, pilhéria. (FERREIRA, 2004, p. 188)

Lúdico *adj* Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. (id., *ibid.*, p. 524)

Você não verá aqui um trabalho sobre as benesses do lúdico na relação que envolve a prática pedagógica e a estética das escritas infantis. Primeiramente, trata-se de colocar sob suspeita os saberes que narram a brincadeira como uma atividade natural à criança, assim como a infância como um período também natural e específico de desenvolvimento; ao contrário, procura-se ajustar as lentes para que seja possível pensar como se produz esses lugares para as crianças ou como se produz posições a serem ocupadas por elas. Como bem observa Dornelles (2007a, p. 25), na Modernidade ocidental

o corpo da criança torna-se visível e sobre ele constroem-se novas tecnologias de individuação, através do controle, da regulação, do esquadramento acerca de seu desenvolvimento. Múltiplos dispositivos disciplinares passam a vigiar seus corpos. Essa vigilância não provém de um único ponto, instituição, cultura ou lugar: é exercida por múltiplas materialidades, por múltiplas forças e grupos que regulam e normatizam a existência das crianças.

No recorte que interessa a este trabalho¹, o objetivo é analisar como a brincadeira e o lúdico são utilizados como recursos estratégicos para fazer com que as crianças trabalhem sobre suas próprias escritas, ajustando-as a padrões específicos. Assim como as crianças, as escritas infantis também são descritas como em desenvolvimento e, para que isso ocorra adequadamente, prescreve-se uma espécie de “engenharia das letras”, organizada nos livros de caligrafia.

Foram analisadas quatro coleções de livros de caligrafia: *Assim se aprende caligrafia* (RANDO; SANTOS, 2007), da editora Ática, *No capricho* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005), da editora FTD, e *Marcha criança* (MARSICO; NETO, 2004) e *Ziguezague* (s/a, 2006), ambas da editora Scipione. Como referencial teórico, utiliza-se o campo dos Estudos Foucaultianos, dando atenção especial a autores que problematizaram a categoria infância

¹ O trabalho é parte da dissertação de mestrado “Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita” (CAMINI, 2010), orientada pela Prof^a Dr^a Iole Trindade, no PPGEdU, da UFRGS.

como construção discursiva, à luz dos estudos de Michel Foucault, como Maria Isabel Bujes e Leni Dornelles.

O discurso da ludicidade como estratégia

Tanto nos manuais de instruções aos professores² quanto nas descrições das coleções, a caligrafia aparece narrada como uma prática prazerosa por estar associada a brincadeiras e diversões. Nas descrições, por exemplo, encontram-se alguns registros como os seguintes:

Ao apresentar atividades lúdicas, que mostram o ato de ler e de escrever como uma prática prazerosa no seu dia-a-dia, esta coleção procura estabelecer um diálogo com a criança (*Marcha criança*, 2004a, s/p);
 Os pequenos textos são ilustrados e abrangem vários gêneros, como o narrativo, por histórias em quadrinhos; poético, com poemas, quadrinhas e letras de música; folclóricos, com parlendas, cantigas de roda, adivinhas; informativo, de jornais, revistas e enciclopédias (*Ziguezague*, 2006a, s/p);
 A gramática e a ortografia também são trabalhadas por meio de quadrinhas, curiosidades, piadas, adivinhas etc (*No capricho*, 2005a, s/p).

Os excertos das descrições das coleções apontam para o ato de brincar como uma linguagem universal das crianças. Dornelles (2007b) salienta que a Modernidade inventou brinquedos, brincadeiras e atividades infantis como instrumentos pedagógicos de modo a produzir o desenvolvimento da criança, narrada como ser de natureza incompleta e que requer interferências do mundo adulto em suas práticas. A autora (ibid., p. 156) também destaca que, durante muito tempo, “o brincar infantil foi considerado algo natural, prazeroso, neutro, desinteressado e fazendo parte da ‘essência’ infantil, por isso mesmo ‘livre’ de qualquer interesse ou imposição cultural, passando a ser utilizado como possibilidade para estimular o desenvolvimento físico, mental, social e intelectual de crianças”. Os discursos *psi* tornaram-se fundamento explicativo para o uso pedagógico das práticas de brincar e jogar, consideradas fundamentais para a evolução cognitiva das crianças (BUJES, 2004). O manual de *Marcha criança*, por exemplo, cita o conceito de zona de desenvolvimento proximal, cunhado por Vigotski, para justificar a sugestão de alguns jogos e brincadeiras que o professor deveria realizar com a sua turma para auxiliar na aprendizagem da caligrafia. Por meio dessas atividades, o manual afirma que a criança conseguiria se expressar e se comunicar com o

mundo; e para o educador, jogos e brincadeiras seriam “uma fonte de dados para compreender como seu aluno vem se desenvolvendo” (*Marcha criança*, 2004a, p. 7). Tal noção de que a criança necessita de espaços para se expressar, como aparece repetidamente nos manuais analisados, é bem observada por Bujes (2001) como uma nítida separação entre um âmbito interior e outro exterior, havendo uma confiança na linguagem como mediadora desses dois universos e, por isso, haveria a reiteração de discursos associando práticas como desenhar, escrever, pintar e dançar como formas de permitir às crianças se expressarem.

O manual de *Marcha criança* ainda cita a brincadeira como forma privilegiada de a criança elaborar a sua relação com a realidade vivenciada. Não se trata apenas de brincar como forma de expressão: *Marcha criança* propõe jogos e brincadeiras que envolvem correr, saltar, dançar, etc, recomendando aos professores que os realizem antes do ensino da escrita como forma de aprimorar o desenvolvimento motor das crianças. As prescrições da psicomotricidade relacional, que enfoca o uso do brincar como uma espécie de terapêutica psicomotora, estão imbricadas nessas instruções que chegam aos professores em relação ao ensino da caligrafia. Exercícios que por muito tempo ganharam espaço em cadernos de caligrafia, produzidos pelos próprios professores, e que atualmente perderam espaço na caligrafia proposta nos livros de exercícios, aparecem de outra forma propostos em brincadeiras a serem realizadas em espaços abertos, sendo recomendado que as crianças caminhem sobre diferentes traçados que simulem movimentos necessários à escrita, como mostra a imagem a seguir (fig. 1), da coleção *Marcha criança*. A mesma coleção ainda indica, ao lado de exemplos de cada traçado, quadrinhas que podem ser cantadas pelas crianças para memorizar os traçados enquanto realizam as brincadeiras.

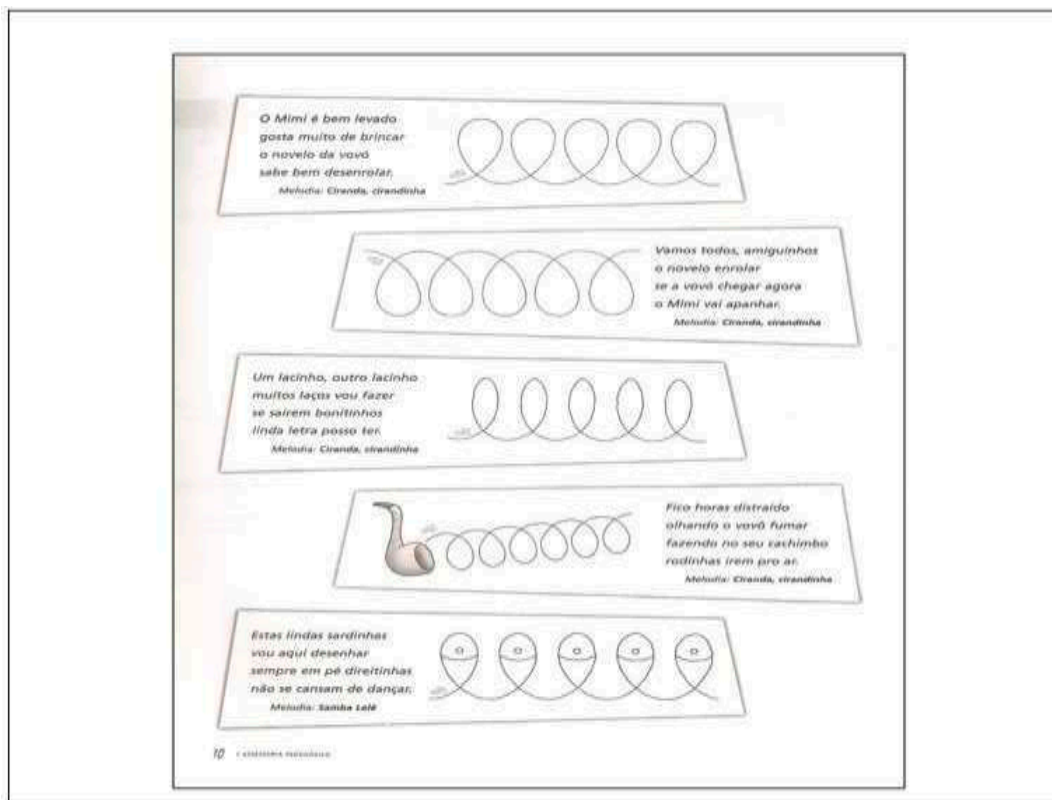


Figura 1: Atividades para treino da memorização do traçado das letras, sugeridas no manual do professor da coleção *Marcha criança* (2004a, p. 10).

Deixando de lado as brincadeiras propostas para além da utilização dos livros de caligrafia, é questionável o quanto a criança brinca durante a prática dos exercícios de caligrafia. O que pode ser encontrado em todos os livros analisados são quadrinhas e pequenos textos – às vezes bem humorados –, pequenos espaços para desenho – que vão diminuindo à medida que vai se chegando ao final de cada coleção –, espaço para pintura de desenhos que ilustram os textos – no caso de *Ziguezague* –, assim como muitas atividades apresentadas como “diversão” ou “desafio”, que fazem a criança, por exemplo, procurar a saída de um labirinto, procurar o que está faltando em uma figura ou qual a imagem semelhante à outra em destaque. Não estamos falando de um brincar por brincar; há um espaço bastante condicionado de possibilidades nesse tipo de atividade, que geralmente almeja algum tipo de objetivo psicomotor ou percepto-motor.

O fato de encontrarmos espaço para desenhar nos livros de caligrafia (fig. 2) também é um aspecto a ser observado com atenção. Durante o século XX, as pedagogias ativas criticaram o uso de modelos para cópia ou pintura pelas crianças; expressar-se livremente, também pelo desenho, seria condição para o desenvolvimento de um indivíduo mais criativo.

Noções de perspectiva, escala e relações topológicas entre os objetos representados nos desenhos também estariam entre as capacidades favorecidas pela expressão plástica. Além disso, no que se refere à escrita, muito se falou durante o século XX sobre os grafismos das crianças em uma perspectiva de progressividade, em que as garatujas em diferentes direções, ao serem canalizadas pelas práticas pedagógicas, pouco a pouco dariam lugar à escrita alfabética. E, como apontaram diversos teóricos das áreas *psi*, a criança aprenderia melhor pela ação. Nesse sentido, Alexander Luria (1988, p. 188) nos fornece um exemplo, em um recorte mais específico sobre a escrita: “Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão”. Desenhar e tentar escrever com grafismos ao acaso não se trataria, então, apenas de aprimoramento do desenvolvimento motor, mas também da construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita alfabética convencional.

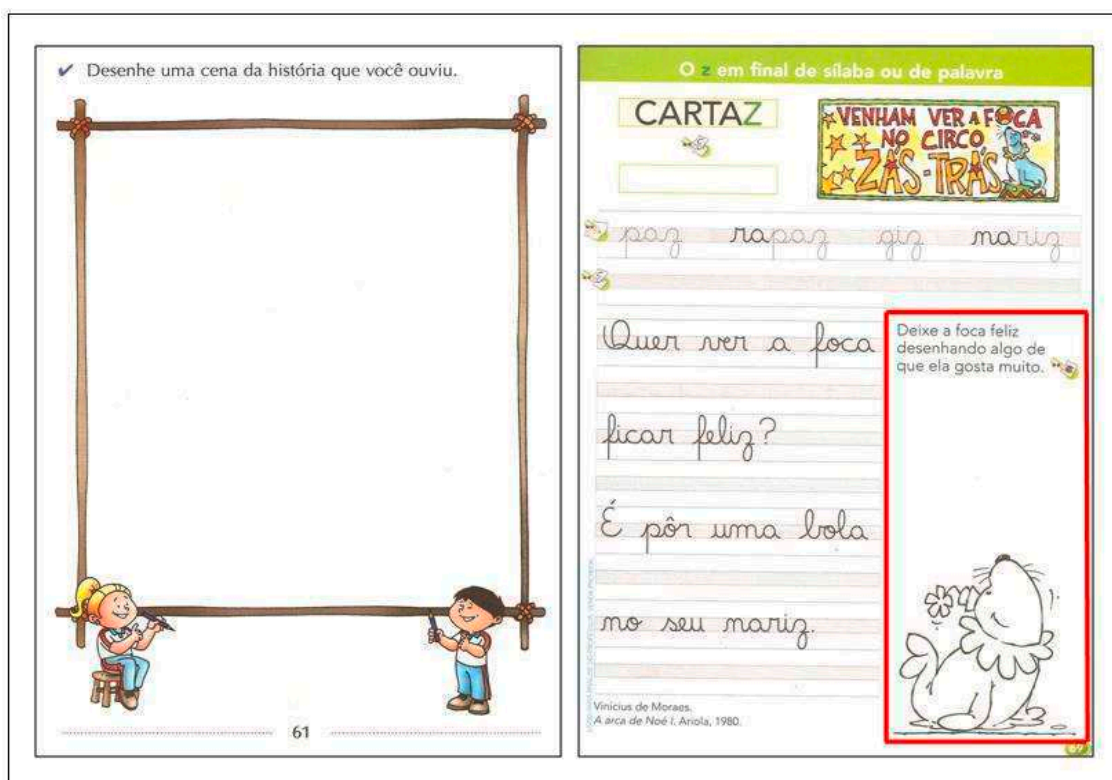


Figura 2: Espaços destinados à prática do desenho. À esquerda, vemos um exemplo do volume 1 de *Marcha criança* (2004a, p. 61), e, à direita, um exemplo do volume 1 de *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 69). O destaque em vermelho, na imagem à direita, é de minha autoria.

O desenho também parece funcionar como motivação para a caligrafia. Nesse sentido, o manual de *Ziguezague* (2006a, p. 7) tece a seguinte consideração, ao prescrever a realização de atividades plásticas a partir dos pequenos textos oferecidos pela coleção:

Estimuladas e deixadas livres para se expressarem, as crianças certamente serão levadas pela fantasia e também ficarão motivadas para a atividade caligráfica.

É interessante notar que as coleções, com exceção de *Assim se aprende caligrafia*, possuem seções específicas em que é dada bastante visibilidade a elementos que associem prazer, diversão e brincadeira às atividades de caligrafia. A coleção *No capricho*, a partir do seu segundo volume, apresenta cinco seções por livro intituladas “Só pra divertir”; já *Marcha criança* apresenta desde o volume inicial a seção “Criatividade e alegria”, incluída entre sete e dez vezes por volume; e, por último, *Ziguezague* possui a seção “Vamos brincar de escrever”, que apresenta quatro lições diferentes por volume. Vejamos como cada uma dessas seções é organizada³.

Em *No capricho*, a seção “Só pra divertir” em geral pede a leitura de excertos de histórias em quadrinhos. “Leia e copie” são as instruções que corriqueiramente acompanham essa seção, na qual é solicitado que a criança copie com letra cursiva frases ou pequenos textos que possuem relação com os quadrinhos que introduzem a seção (fig. 3).

³ Esclareço que os manuais do professor não tecem nenhuma consideração acerca das referidas seções.



Figura 3: Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção *No capricho*. A atividade da imagem integra o volume B da coleção (2005b, p. 32).

Algumas vezes, a história em quadrinhos trazida por tal seção é aproveitada em exercício conjugando lição de caligrafia e lição de gramática. Na imagem seguinte (fig. 4), vemos uma lição que aborda o emprego de “por que, porque, por quê e porquê”, de acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa. A seção é inserida como complementar à lição sobre mesmo tema, oferecida em página anterior.

SÓ PRA DIVERTIR!

2 Complete as frases com **por que**, **porque**, **por quê** e **porquê**. Depois copie-as. Use letra inicial maiúscula no início das frases.

_____ | o gato subiu na árvore?

_____ | ele estava com medo do cão.

Mingau subiu na árvore, _____ ?

Quero saber o _____ | dessa confusão.

E a Magali, _____ | fez o mesmo?

_____ | também ficou com medo do cão.

26

Figura 4: Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção *No capricho* (2005e, p. 26), em que os quadrinhos que sempre são destaque na seção são aproveitados para atividades que aliam exercícios de caligrafia e gramática.

Já a seção “Criatividade e alegria”, de *Marcha criança*, alterna diferentes propostas de atividades nos quatro volumes da coleção (fig. 5). Há atividades em que se propõe a ilustração de um texto, cantigas para brincadeiras de roda a serem realizadas em espaço externo à sala de aula, e ainda exercícios psicomotores que propõem, por exemplo, achar um trajeto correto em um labirinto e percepção de modelos em um conjunto. As atividades dessa seção que constam no primeiro volume não propõem exercícios de escrita caligráfica cursiva; a partir do segundo volume, a escrita cursiva passa a ser integrada a algumas atividades dessa mesma seção. Escrever uma história com letra cursiva, a partir de uma imagem inicial fornecida pelo livro, também ganha espaço nos volumes finais.

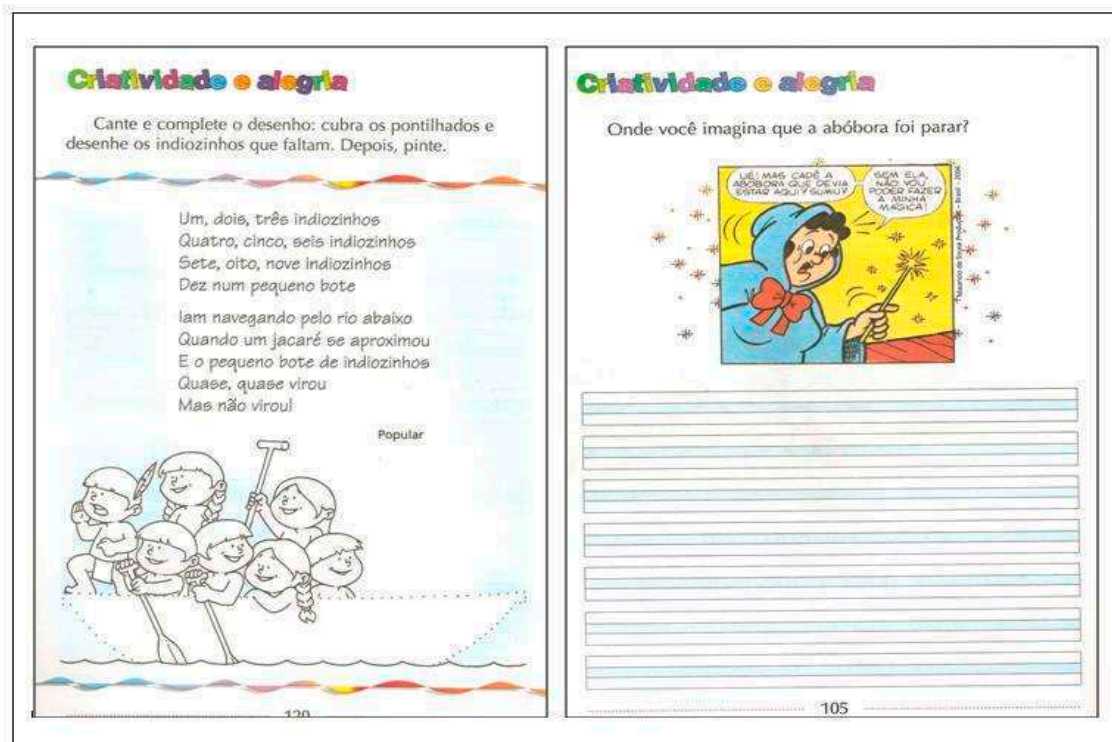


Figura 5: Exemplos de atividades propostas na seção “Criatividade e alegria”, da coleção *Marcha criança*. A atividade à esquerda integra o volume 1 (2004a, p. 120), e a atividade à direita, o volume 4 (2004d, p. 105).

Por fim, na coleção *Ziguezague*, a seção “Vamos brincar de escrever” agrupa diferentes atividades de um livro a outro da coleção (fig. 6). Geralmente, trata-se de atividades que retomam a escrita cursiva de palavras que apareceram em lições de ortografia que constam no mesmo volume, organizadas em forma de cruzadinhas, adivinhações, caça-palavras e decifração de códigos fornecidos para cada letra do alfabeto. Depois de preencher as cruzadinhas ou descobrir respostas para as adivinhações, há espaços para que a criança copie as palavras com letra cursiva. Por vezes, essa seção também traz alguns exercícios psicomotores, que também aparecem na seção “Criatividade e alegria” da coleção *Marcha criança*.



Figura 6: Exemplos de atividades propostas na seção “Vamos brincar de escrever”, da coleção *Ziguezague*. A atividade à esquerda, que traz um exercício psicomotor, integra o volume *Alfabetização* (2006a, p. 38), e a atividade à direita, o volume 3 (2006d, p. 42).

Finalizando

O trabalho teve por objetivo mostrar de que forma a caligrafia hoje, para ser “vendida”, precisa apresentar-se como lúdica, isto é, mais como uma tarefa de diversão do que de estudo. Os livros de exercício prometem associar prazer à prática da caligrafia escolar, captando a atenção da criança também por meio de atividades que quebram, por vezes, a insistência na cópia de modelos cursivos, que é a grande forma de funcionamento dos exercícios propostos. Outrora bastante utilizada por professores como forma de punição aos alunos, a caligrafia parece ter acumulado ao longo do tempo uma carga semântica pejorativa, associada a uma prática mecânica e enfadonha, na contramão das prescrições das pedagogias ativas em prol de práticas que despertem o interesse das crianças. Associar a caligrafia à brincadeira pode ser entendido como uma forma de tentar desvincular a ideia de passividade e enfado em relação ao investimento da escola na caligrafia. E a associação com o prazer talvez também possa ser vista como uma aposta na tentativa de “sedução” das crianças às atividades caligráficas, que as faz investir sobre suas escritas durante até 4 ou 5 anos pelo percurso proposto pelas coleções.

Como bem observam Saraiva e Veiga-Neto (2009), interessar as crianças está entre as grandes preocupações da escola a partir do século XX. Se “a satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro”, nos últimos anos temos visto “as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico” cada vez mais buscarem a satisfação imediata das crianças (id., ibid., p. 198). No caso da escola, vemos o interesse da criança também sendo produzido por intervenções e recortes estabelecidos pelo professor (id., ibid.) e também pelos materiais didáticos que chegam às escolas, como os livros de exercícios de caligrafia. Deve ficar claro, ainda, o que ressalta Bujes (2000): os mesmos saberes que procuram descrever a infância e dizer quais são os seus interesses também estão implicados na produção desses mesmos sujeitos que “habitam” a infância. E, dessa forma, a infância como aparece narrada nos diferentes artefatos produzidos por e/ou para a escola é representada como um fenômeno universal, que ocorreria da mesma forma com todas as crianças, em diferentes culturas (DORNELLES, 2007b).

O brincar, portanto, é engrenagem discursiva fundamental na atualidade nos regimes de visibilidade que permitem enunciar o que é relativo ou não às atividades das crianças. Há intrincada rede discursiva que hoje ata fortemente a criança à brincadeira e coloca tal prática como imperativo – e até como um direito. Comenius (2006, p. 338), nos primórdios da Modernidade pedagógica apontava o seguinte sobre o assunto:

É preciso atentar para que tudo se ajuste à capacidade de compreensão das crianças, que por natureza são mais propensas à brincadeira, ao jogo, ao divertimento, que às coisas sérias e austeras. Portanto, será proveitoso misturar o útil ao agradável, para que elas possam aprender com facilidade e alegria as coisas sérias, que poderão ser efetivamente úteis, de modo que os engenhos sejam conduzidos para onde desejarmos, como se atraídos por um prazer contínuo.

Desde a época *comeniana*, muito ainda viria a acontecer para que a brincadeira ganhasse a força discursiva que hoje possui em relação às crianças, como já foi discutido neste trabalho. Interessa sublinhar o já apontado uso do brincar para fins pedagógicos feito por Comenius e redescoberto fortemente pela escola a partir do século XX, com as intervenções das áreas *psi*, que, a exemplo do que argumentou Vigotski (2003, p. 131), disseram à escola, sob um regime de cientificidade, que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo”. No caso do ensino da caligrafia, vemos ainda que a sua escolarização, durante o século XX, encontrou na hibridização com práticas prescritas pela psicomotricidade e com elementos de

uma cultura infantil estandardizada um caminho com contornos diferentes da caligrafia profissional, da qual inicialmente se derivou.

Referências

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 205-228.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis. In: MORIGI, Valdir José; ROSA, Rosane; MEURER, Flávio (Orgs). *Mídia e representações da infância: narrativas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora Champagnat, 2007a. P. 155-170.

DORNELLES, Leni Vieira. Lugares da infância: das instituições à infância cyber. In: SIQUEIRA, Neiva Alves de; XAVIER, Adriana Gonçalves; MEDEIROS, Simone Cristina (Orgs.). *Saberes Específicos*. Porto Alegre: SMED, v. 3, 2007b. P. 23-32.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. P. 143-189.

SARAIVA, Karla Schuck; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago., 2009.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Obras consultadas

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. A. São Paulo: FTD, 2005a.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. B. São Paulo: FTD, 2005b.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. C. São Paulo: FTD, 2005c.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. D. São Paulo: FTD, 2005d.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. E. São Paulo: FTD, 2005e.

COLEÇÃO Ziguezague. Vol. Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2006a.

COLEÇÃO Ziguezague. Vol. 1. São Paulo: Scipione, 2006b.

COLEÇÃO Ziguezague. Vol. 2. São Paulo: Scipione, 2006c.

COLEÇÃO Ziguezague. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2006d.

COLEÇÃO Ziguezague. Vol. 4. São Paulo: Scipione, 2006e.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 1. São Paulo: Scipione, 2004a.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 2. São Paulo: Scipione, 2004b.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2004c.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 4. São Paulo: Scipione, 2004d.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2007a.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2007b.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 2007c.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 4. São Paulo: Ática, 2007d.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 5. São Paulo: Ática, 2007e.

‘ALFABETISMO SOCIAL’: ORALIDADE E ESCRITA DAS NARRATIVAS POPULARES DO BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Regina Vannetti Veiga
Pedagoga, antropóloga, educadora e contadora de histórias
Mestranda em Linguística na UNICAMP, Campinas – Brasil.
cica_vannetti@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este é um relato de experiência no ensino fundamental realizado com turmas de 3^os séries na Sala de Leitura de uma escola municipal em São Paulo. O projeto trabalhou com as narrativas populares brasileiras (como as do Saci-Pererê, Curupira ou Lobisomem). Nesta exposição será discutido como as práticas orais de narração contribuem para a produção escrita de textos narrativos, bem como, formas de contextualização e criação de usos da escrita para se alcançar o alfabetismo social.

Palavras-chaves: Oralidade e escrita – Alfabetismo social – Narrativas populares

Abstract

This is an account of an experience in basic education, made with 3rd grade classes in the 'Reading Room' of a municipal school in São Paulo. This project dealt with folkloric Brazilian narratives (such as Saci Pererê, Curupira and the Werewolf). In this talk, we will discuss how the narrative oral practices contribute to the written production of narrative texts, as well as contextualization means and creation of writing uses to reach social literacy

Keywords: Orality and writing – Social Literacy - Popular Narratives

Objetivos

O objetivo desse trabalho foi o de incentivar a leitura e a escrita entre as crianças de 7 a 9 anos (3ª série) do ensino fundamental a partir das práticas orais de narração, contribuindo para o letramento nas séries iniciais. Este projeto buscou contextualizar a escrita e dar novos usos a ela; a partir da pesquisa e registro das histórias populares com os seus familiares e também na invenção de novas histórias, que ganharam vida no cotidiano das crianças. Valorizando a cultura brasileira e as histórias transmitidas de geração em geração através do diálogo ou tradição oral.

Referenciais Teóricos - Metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido no ano 2009, segundo ano de magistério como Professora Orientadora da Sala de leitura na EMEF Jardim Britânia. A escola é localizada no bairro do Morro Doce, periferia de São Paulo, mais especificamente no quilômetro 23 da rodovia Anhanguera, que liga a capital ao interior. O bairro é uma ocupação recente, característica da atual expansão da cidade, por isso, a maioria dos moradores migrou de diversos estados do nordeste brasileiro, principalmente do Piauí, Bahia e Pernambuco. O projeto teve a duração de um ano, foi realizado com quatro turmas de 3ª série (atual 4º ano) e se baseou nas histórias consideradas folclóricas – como do Saci-pererê, Mula-sem-cabeça, Iara, Curupira, Lobisomem, Boitatá, entre outros – mas que aqui considero como populares.

Este projeto não teve um planejamento prévio, mas sim, foi sendo planejado ao longo de seu percurso, conforme o interesse das crianças crescia e novas ideias apareciam. O projeto começou no início do ano letivo de 2009, quando eu, sendo a professora da sala de leitura da escola, comecei a ler algumas histórias dos personagens populares do Brasil. Na sala de leitura tinha um livro chamado “O mais misterioso do Folclore” da escritora Luciana Garcia (editora Caramelo), ele conta uma história de mistério em que o sol foi roubado e os leitores precisavam investigar sobre quem o teria escondido. Ela apresenta cada personagem com as suas características e o argumento de onde eles estavam quando o sol sumiu. Líamos este livro, quando, por acaso ou não, o mistério se tornou realidade. O livro sumiu da sala de leitura!

Começamos uma investigação de quem poderia ter pegado o livro, estudamos sobre o saci, sobre o curupira, etc, lemos alguns livros do Ricardo de Azevedo, Monteiro Lobato, entre outros. As crianças foram incentivadas a escreverem argumentos, em pequenos textos a serem lidos para os colegas em sala, sobre quem elas achavam que poderia ter escondido ou roubado o nosso livro. Nesta etapa saíram argumentos muito interessantes, como o de que

tinha sido o Curupira, já que ele defende a floresta e os livros são feitos de papel vindo das árvores, ou então, que o responsável deveria ser o saci, pois ele adora pregar peças nas pessoas.

Este foi um acontecimento fundamental para que as crianças começassem a se envolver com o assunto das narrativas, elas começaram a fazer bilhetes e deixar embaixo da porta da sala. Esses bilhetes, na sua maioria, eram em primeira pessoa, como se elas fossem o personagem. Como no exemplo a seguir: “Eu sou o lobisomem e peguei o livro. Vim à meia noite na escola e agora vocês tem que me encontrar a meia noite para pegar o livro de volta”.

Como o mistério não se resolvia, passamos a estudar mais a fundo sobre esses personagens e as histórias que as pessoas conheciam deles, neste momento realizamos a etapa de pesquisa dessas histórias com os pais ou vizinhos das crianças. Enquanto as crianças pesquisavam na sua comunidade, eu pesquisava com os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), já que dava aulas para eles também e eles conheciam bastantes histórias, pois muitos vieram do nordeste e lá essas histórias são bem comuns. Um ponto a se destacar é as reações de alguns alunos do EJA quando eu perguntava se eles conheciam essas histórias, um deles disse: “Ah! Isso é lá da minha terra, lá tem bastante”, e outro: “Nossa, mas a senhora gosta dessas histórias, é tudo invenção do povo”. Esta dúvida pairava também entre as crianças, elas sempre me perguntavam: “Mas essas histórias são verdadeiras? O saci, o curupira e lobisomem existem?”, a minha resposta sempre se repetia: “Eu não duvido, você duvida? Tanta gente já viu eles, tem tanta história, não dá para duvidar não”.

O meu objetivo era também o de valorizar estes personagens da história brasileira e desconstruir a imagem estereotipada do folclore, ligadas a credices do povo ou uma imaginação sem fundamento, isso acaba congelando os conhecimentos transmitidos através destas histórias que são dinâmicas; despertam medos, alegrias, suspense, aventura e tratam da realidade de diferentes localidades brasileiras. A maioria delas tem um fim pedagógico ou moral, essas histórias se inserem no contexto do ensino-aprendizado transmitido oralmente entre as gerações. Quando a Mula-sem-cabeça segue uma criança ou um jovem que saiu à noite para uma festa que seus pais não a tinham deixado ir, esta é uma forma de preservar o filho, mas não através de uma ordem, mas sim, de uma história. Talvez este seja um método mais lúdico para a educação dos filhos.

As pesquisas aconteciam, principalmente, pelo registro escrito. Mas isso envolveu todo um processo de desenvolvimento oral para depois se alcançar as práticas escritas. As crianças conversavam com os pais, com vizinhos, com os mais velhos na comunidade onde viviam e, assim, construía um arsenal de histórias. Toda semana, durante as aulas de leitura,

eu abria um espaço para as crianças narrarem estas histórias ouvidas. As crianças se empolgavam tanto com as histórias, que era comum elas recontarem-nas na sala de aula com a professora, nos corredores da escola, na rua, etc. Eu era sempre parada no portão da escola para ouvir uma nova história, coletada na pesquisa ou inventada pelas crianças.

Quando as crianças já conheciam estas histórias “de cor e salteado”, nós passamos para a fase de escrita. O interessante é que a escrita ganhou um contexto, um porque, que foi o de registro a partir da necessidade que surgiu pela quantidade de histórias que já tínhamos ouvido e inventado. Quando fazíamos o exercício de lembra-las em sala para recontarmos, sempre surgiam dúvidas sobre o enredo ou quem tinha contado qual história. Neste momento, as crianças viram na escrita uma necessidade comunicativa, um veículo para elas registrarem (não esquecerem) estas histórias e comunicá-las, ou seja, a escrita se associou aos conhecimentos que as crianças vinham acumulando e a necessidade de ‘guardá-los’.

No processo de escrita, as crianças expressavam os seus valores e morais para compor e transmitir essas histórias. Pois a escrita se relacionava a uma prática social; de ter o que contar para o amigo, de assustar os colegas com uma história misteriosa, de registrar as histórias dos familiares, de poder dar a sua história para um amigo ler e também ler a do amigo. Podemos considerar que estas práticas de leitura e escrita alcançaram o que a autora Magda Soares chama de alfabetismo social (ou letramento) e aqui as cito: “*Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais¹”.*

O fato das crianças estarem contextualizando as suas práticas de leitura e escrita aumentou o interesse delas em desenvolver as habilidades alfabéticas, passamos a trabalhar com formação de texto, como se escreviam as palavras, como contar, como compor as frases, enfim, foram, aproximadamente, dois meses de trabalho específico com as questões técnicas da escrita. As crianças conseguiram desenvolver a capacidade de transmitir informações através do texto, compondo-o de uma forma coerente e dando uma continuidade para as narrações na escrita, e isto se tornou possível pelas crianças já terem desenvolvido estas práticas de narração oralmente.

Estas experiências ‘escritoras’ permitiram que as crianças dessem um salto, as histórias começaram a nascerem pela escrita. Primeiro as crianças a escreviam e depois liam e

¹ SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008. Página 33.

contavam para a turma, conversávamos sobre o seu enredo e dávamos opiniões, num exercício constante de recontar oralmente e reescrever as histórias. Isto contribuiu para a capacidade de escrita das crianças, já que elas repensavam e reformulavam o texto, eu procurava preservar a liberdade de escrita das crianças, fazendo correções pontuais e me preocupando (e fazendo elas se preocuparem) mais com as questões comunicativas do texto e com a compreensão do leitor do que com a gramática normativa.

O final do projeto teve duas etapas, a primeira foi o dia que achamos o livro, para isso, fizemos um tipo de caça ao tesouro. Escrevi, junto com outros alunos de outras séries, algumas poesias indicando as características do personagem, por exemplo, usa gorro e bermuda vermelha, e as crianças tinham que adivinhar: É o saci! E, assim, seguir a próxima pista que estava numa cartolina de outra cor. Os alunos da 6^o série se fantasiaram com as roupas dos personagens e iam auxiliando as crianças, já que juntamos todas as salas e, ao todo, tinham mais de 100 crianças. Começamos na sala de leitura e tinham pistas escondidas em vários lugares da escola, as crianças liam a poesia, adivinhavam quem era o personagem e depois seguiam a próxima pista para o próximo lugar. Foram 7 lugares e, ao final, encontramos o livro escondido numa rachadura que tinha na quadra da escola. Depois disso, fizemos uma festinha em comemoração.

O outro fechamento do projeto foi um concurso de histórias inventadas, juntamos várias classes da escola para assistirem, as crianças leram as histórias escritas e depois fizemos uma votação, conseguimos brindes que tinham sobrado da festa junina para os primeiros colocados e todos os participantes receberam revistas Recreio e doces. Algumas dessas histórias inventadas estão no anexo deste texto, onde podemos perceber que, além da criatividade, as histórias contam com uma escrita fluida, uma segurança na escrita, ou seja, as crianças tinham vontade de escrever, isso facilitava a produção escrita, que foi ganhando formas cada vez mais completas enquanto texto.

As crianças tinham muita dificuldade na escrita, muitas delas não tinham o hábito de escrever, escreviam apenas nomes e palavras, não conseguiam formular uma frase ou reconhecer algum uso da escrita fora do ambiente escolar. Neste projeto, a escrita deixou de ser uma atividade técnica ligada à resolução de exercícios ou cópia para se tornar uma prática social, isto foi possível pelo exercício das crianças serem leitoras e escritoras ao mesmo tempo, compondo e lendo histórias que tinham um significado social.

Conclusão

Com este trabalho podemos concluir que a oralidade e a escrita são formas de expressão que se desenvolvem concomitantemente durante o processo de alfabetismo, que prevê não somente as atividades técnicas, mas um estado de uso e significação da palavra, no caso deste projeto, através das práticas orais de narração, a escrita foi contextualizada. Por muitas décadas os estudos científicos desvalorizaram a oralidade em relação à escrita, como se as pessoas apenas alcançassem a complexidade do pensamento e do raciocínio através da escrita e de seu pensamento lógico. Neste projeto ficou evidente que as práticas orais auxiliaram nestes processos, contribuindo na organização dos textos.

As crianças conseguiram formular a escrita das histórias porque antes elas narraram-nas, percebemos como marcas da oralidade estiveram presentes nestes textos, mas aqui uso como exemplo a redação 5 em anexo que conta uma história do saci, nele encontramos a repetição e os marcadores discursivos, característicos do gênero oral. A partir das práticas orais, as histórias foram se organizando no pensamento da criança, facilitando a escrita, incentivada também pela contextualização do porque e para quem escrever.

Neste projeto a escrita foi associada a uma prática social; com o narrar para os amigos, escrever cartas, escrever sobre os suspeitos, inventar histórias e compartilhar com os pais e avôs que contam essas mesmas histórias. Como podemos perceber na redação 3 em anexo, a criança conta uma história descrevendo algumas etapas do projeto, mostrando o quanto essas práticas foram significativas a ponto de registrá-las na escrita.

As narrativas populares tratam de temas que estão presentes no imaginário das crianças porque fazem parte da realidade brasileira, quantas crianças não se identificam com o saci? Estes personagens tem vida na imaginação das crianças, como podemos ver na redação 4 com uma história muito criativa da Cuca, que traz o olhar da criança sobre a música “papai foi para roça e mamãe foi passear”, a criança escreve “não, eles estão assistindo TV que eu sei”.

Estas narrativas valorizam a cultura oral transmitida de geração em geração e quando as crianças começam a inventar novas tramas para estes personagens, elas dinamizam esta cultura popular, quebrando os estereótipos do folclore que, em muitos casos, ridicularizam tais narrativas. Como vemos na redação 6, a criança conta o caso de um menino que não acreditava em folclore até o saci salvar ele na mata, ou seja, a criança deu importância ao saci e à toda rede de conhecimentos transmitidos através das histórias sobre ele contadas.

Por isso, o uso destas narrativas podem aumentar os momentos de diálogo familiares, valorizando as sabedorias dos mais velhos e dos conhecimentos populares. Isto se manifestou nas histórias inventadas pelas crianças, como podemos ver em duas das redações em anexo. No texto 1 os personagens da história são a criança e o seu avô e é ela quem conta para o avô a história do saci, ela narra uma situação de ensinar ao seu avô, que mora na roça, o que ela aprendeu. E no caso do texto 2, o menino narrou uma história que aconteceu com o avô dele, ele ressalta isso no texto e, no final, se dirige diretamente ao avô: “Esta história foi *contada* pelo seu neto Willian” (grifo da autora).

Este último exemplo pode ilustrar o fato do interesse pela escrita ter sido despertada nas crianças através da necessidade que elas tiveram de registrar estas histórias, assim, o aprendizado das técnicas da escrita foi se desenvolvendo espontaneamente, as crianças buscaram aprender a escrever melhor para conseguirem expressar melhor as suas histórias e aquelas ouvidas. Desta maneira, as aprendizagens que elas foram acumulando ao longo dos anos anteriores de alfabetização foram reelaboradas com a formação dos textos narrativos e estimuladas pelo contexto do projeto.

Estas experiências aproximaram as crianças do universo escrito, identificando os seus espaços de uso, e mesmo, construindo novos usos para a escrita. Como, por exemplo, nos bilhetes deixados embaixo da porta, esta foi uma compreensão sobre o uso da escrita, pois as crianças perceberam que, através da escrita, elas poderiam se manter no anonimato, escrevendo como se fossem os personagens, sem se identificarem. Na fala isso seria impossível, pois estaria presente o “eu” e o “aqui” no momento da enunciação. Outro exemplo é o caso da ‘acusação’ dos personagens, as crianças utilizaram a escrita para ‘depor’ contra algum dos personagens por associarem esta linguagem à situação formal de um tribunal.

Podemos concluir, então, que este projeto criou sentidos para a leitura e a escrita, desenvolvendo as capacidades integrais das crianças enquanto leitoras e escritoras. A escrita foi inserida no cotidiano das crianças através de diferentes usos, construindo, assim, uma prática social de alfabetismo.

O alfabetismo ou o letramento são práticas fundamentais para que as crianças aprendam e desenvolvam a leitura e a escrita de maneira efetiva. O trabalho alfabetizador a partir desses conceitos tem que ser desenvolvido com mais ênfase nos processos educativos, principalmente nas escolas, onde, muitas vezes, a alfabetização é cobrada como um mero resultado do bom desempenho do professor, do aluno e da própria escola. Neste projeto ficou

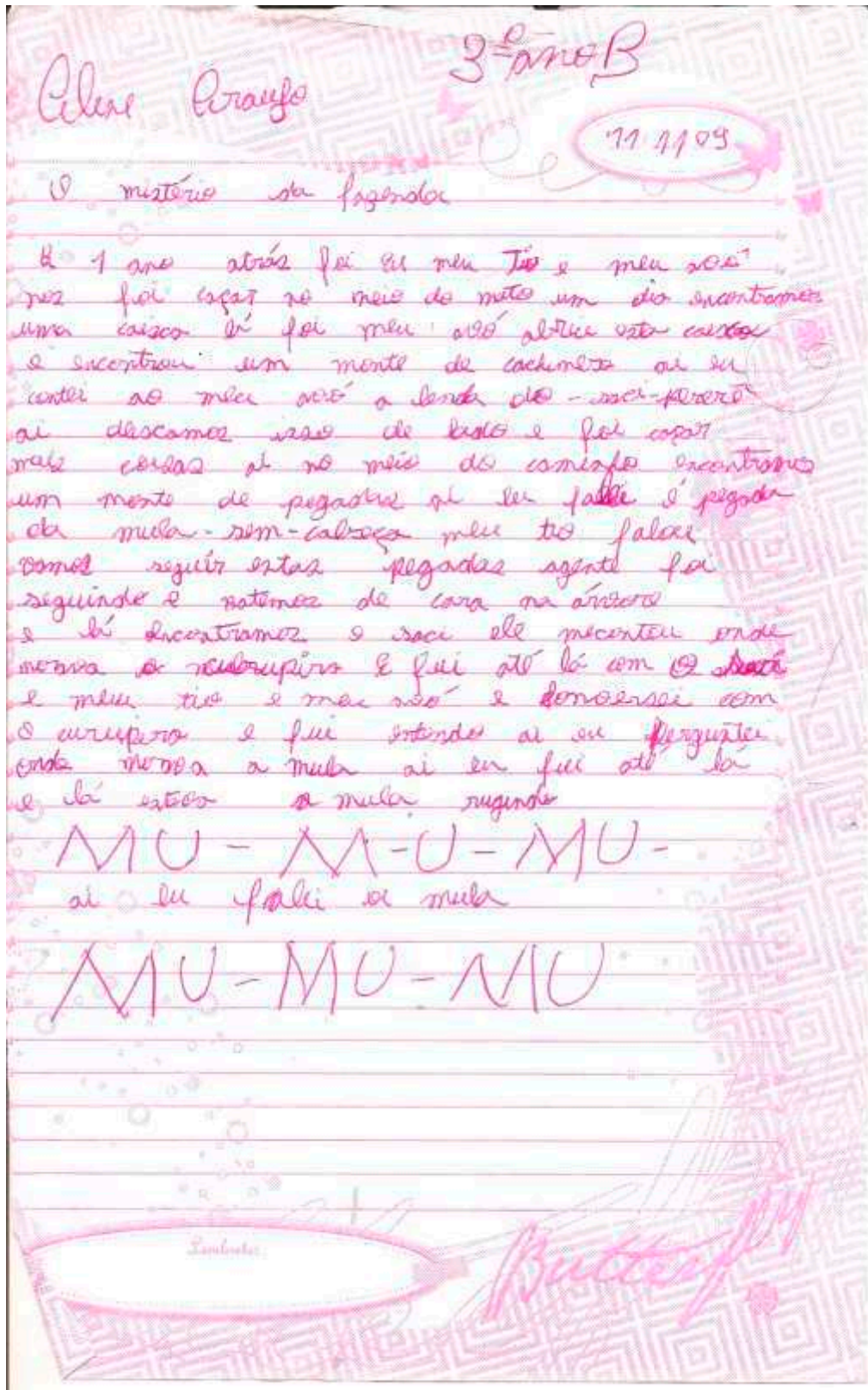
explícito que, através do alfabetismo social, as práticas de leitura e escrita se tornam um instrumento para o aprendizado e não uma obrigação.

Bibliografia

- BENJAMIN, Walter. “O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” in *Obras Escolhidas*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985, vol. I.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1984.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. (10ª edição). São Paulo: Cortez, 2010.
- OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.
- STREET, Brian. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, New York: Longman, 1995.

ANEXOS

Redação 1: Ficção e realidade, uma história inventada a partir de uma experiência vivida.



Redação 2: Narrando e escrevendo sobre uma história contada pelo bisavô, avô e pai.

A mula sem escola

Em um lugar bem distante, morava uma família muito simples que morava na fazenda Tapera Barão.

Essa é a mãe e o pai e os filhos que são Ana Belen.

Essa história foi contada pelo pai e a mãe e a história foi contada pelo pai e a mãe e a história foi contada pelo pai e a mãe.

Um dia o pai e a mãe foram para um rio e ficaram toda a tarde e quando chegou a noite eles ficaram muito felizes.

A família não ficou muito feliz, pois não tinham tempo para muito de tudo e a família.

No outro dia o pai e a mãe foram para um rio e ficaram toda a tarde e quando chegou a noite eles ficaram muito felizes.

E se os pais não estavam trabalhando na fazenda e o pai e a mãe estavam na fazenda e o pai e a mãe estavam na fazenda.

Quando deram conta que não tinham mais tempo para trabalhar e a família.

→ Se a mula não estava na fazenda →
 → Se a mula não estava na fazenda →

Se a mula não estava na fazenda e a família não estava na fazenda e a família não estava na fazenda.

Se a mula não estava na fazenda e a família não estava na fazenda e a família não estava na fazenda.

Se a mula não estava na fazenda e a família não estava na fazenda e a família não estava na fazenda.

DATA: _____

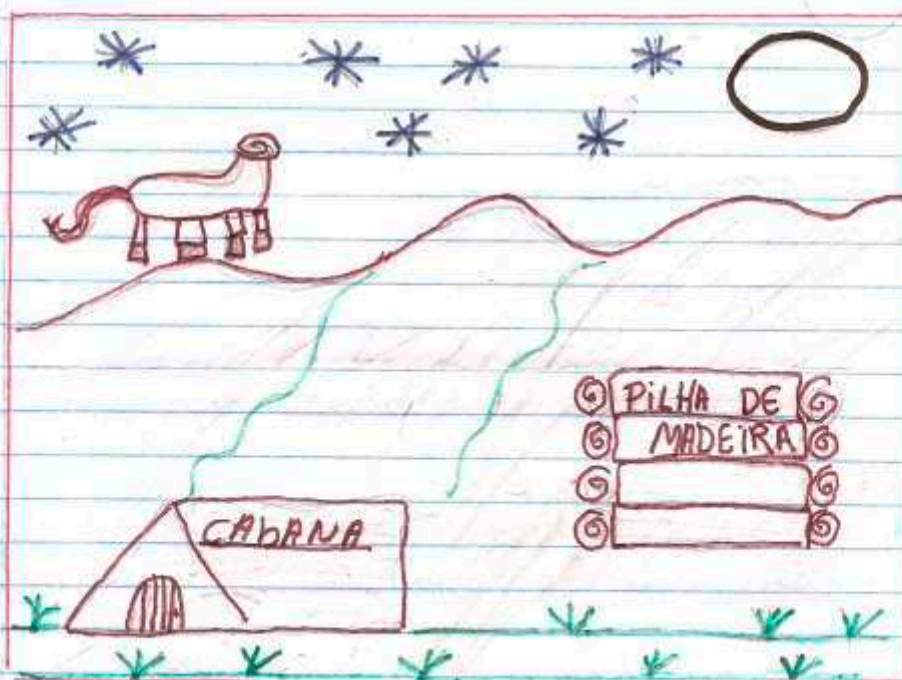
Vai escrever que nunca mais inicia
 assim.

Esta história foi contada pelo menino
 William.

Ele conta a história de seu boiadeiro
 e o pai.

Assim:

William Francisco de Souza, 3º B.



DATAPTEL

Redação 3: História que descreve algumas etapas do projeto, como as cartas em baixo da porta.

O Rato

Era uma vez um rato que um dia foi chamar seus amigos: mole, sem-cabeça, seu amigo saci, curupira, sarac e o Idionem. O rato falou:

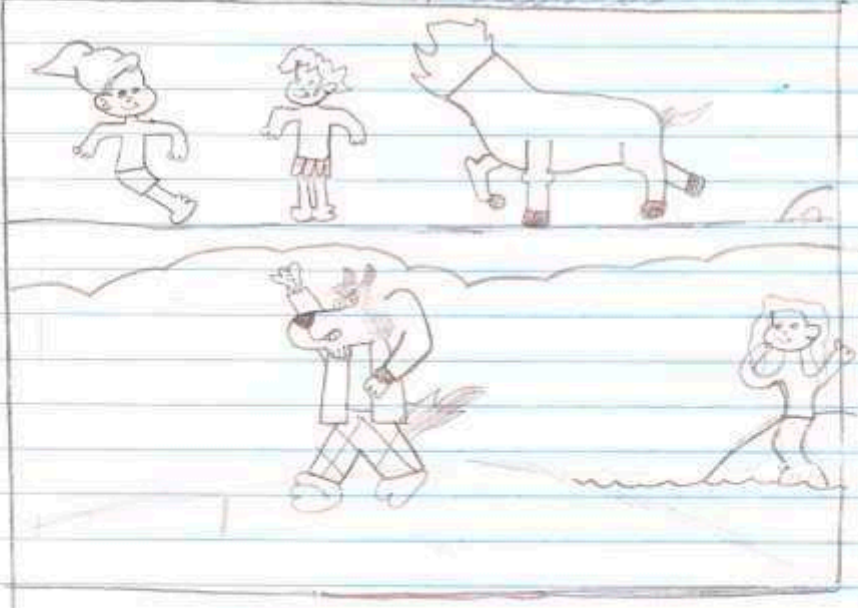
— Amigos vamos aprontar na escola, perdão Britânica!

E foram, só o rato ficou na sua toca com medo de alguém pisar em cima dele!

E eles foram, e saci pegou um livro chamado "O mais misterioso do floresta choro".

E ele deixou um bilhete escrito:

Vocês tem que achar pistas para acharem o livro, e se olzarem papel marrom antes de saber de quem e terais uma maldição.



Redação 4: A história da Cuca na visão de uma criança.

05.09.09

A Cucu

Durante anos, Juliana cantou a mesma canção para Fulvinha.

NANA NENÊ, QUE A CUCA

VEM PEGAR, PAPAÍ FOI

PARA ROSA, MAMÃE FOI PASSEAR.

Até que uma noite, Fulvinha se cansou. Juliana não sou mais nenê. Não tenho medo de cucu, e nem de papai foi pra Rosa e mamãe foi passear. Eles estão a resistindo, que eu sei.

A Cucu só pega meninos encapitados que não querem dormir de noite. disse Fulvinha para Rosa, cucu não existe!

Juliana levantou-se da cadeira apressada e alajural saiu, fechando a porta.

Então ocorreu um TOMP, o telhado.

Tinha alguém em cima do telhado!

— Pã! mambê! ele chamou — Juliana!

mas sua voz estava presa na garganta!

— Socorro! — gritou Fulvinha sufocada por dentro.

— HE, he, he... — riu a cucu derreimada.

"Eu to dormindo!"

— HE, HE, HE... — Ela riu — O menino tá acordado!

E saltando sobre ele, enfiou-o no saco.

— HE, HE, HE... — Ela riu em cima do telhado.

O saco era escuro e pesado.

A cucu ergueu o saco nas costas,

desequilibrou-se e foi caindo pelo telhado.

O saco fez um barulho latendo, com força

em sua barriga. A terrível cucu parou-se

Redação 5: História inventada sobre o saci.

ESTOU FELIZ! O saci apronto de novo

Um dia José estava no rio e viu um banco de sarrieta e pediu para uma das um sarrieta de morango e um moventoni apoteou de modo que um dia encolorado um coisa e José viu o saci tirando o tempo e José gritou e levou o saci e José saiu correndo e um moventoni passou e quando José viu cada meu sarrieta e o moite e se viu feliz e saiu com José saiu e viu um rabo do mulo e viu que o mulo do mulo e o saci deu um empurrão e ele saiu e ele viu um pé poro troz e viu sempre no rio e o lobo e come e se ouviram gatas

Um




Adilson malta Santos

Redação 6: História inventada sobre um menino que não acreditava em 'folclore', mas mudou de ideia depois que o saci ajudou-o a sair da mata.

João e o saci

João é uma menina
muito educada, baladeira, bandida, chetosa
e de bem com a vida. Ele
rã acreditava em feadon e ele
achava que saci era na imagi-
nação, mas um dia ele se perdeu
na mata e o saci apareceu, e
ajudou ele a sair da mata,
então, João agora acreditava em
feadon e sempre ia na mata
para falar com o saci que
antes ele rã acreditava no feadon mas
agora ele acredita e muito!



Nome: GABRIELLY CINTRA DE SOUZA
IZIDIO.

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS, EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM

Patrícia Rejane da Silva Uchôa
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);MG- Brasil:
patriciauchoapa@hotmail.com

Orlando Nobre Bezerra de Souza
Doutor em Educação
Pesquisador e Professor Doutor - Universidade Federal do Pará (FAED/ICED/UFGA)
orlandonbsouza@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

A mudança do ensino fundamental de nove anos surge de análises para qualificar o trabalho com as crianças. O texto descreve o trabalho da coordenação pedagógica em escola pública visando atingir o sucesso no ciclo da infância. A abordagem quantitativa foi através de coletas bimestrais dos relatórios de avaliação dos alunos. Os resultados dos níveis de desenvolvimento da escrita no 3º ano, entre 2009 à 2012, demonstram uma evolução positiva, com reflexos para todos os âmbitos da unidade.

Palavras-chave: Alfabetização - Trabalho Pedagógico e Formação Continuada.

Abstract

Changing the school nine years arises from analysis to qualify the work with the children. The text describes the work of coordinating education in public schools in order to achieve success in the cycle of childhood. The quantitative approach was through bimonthly samples of evaluation reports of the students. The results of the levels of development of writing in the 3rd year, from 2009 to 2012 show a positive evolution, with consequences for all areas of the unit.

Keywords: Literacy - Pedagogical Work and Continuing Education.

1. APRESENTAÇÃO

O Texto aqui apresentado se constitui em relato de uma experiência implementada no decorrer dos processos de formação continuada realizado pela equipe técnica gestora de uma escola pública estadual, na Cidade de Belém, no Estado do Pará, a partir da implementação da Lei 11.274 que modificou a LDB 9394/96 nos artigos 6º, 30º, 32º e 87º, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental (EF/09), com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

As mudanças anunciadas pela nova legislação, geraram uma mobilização da gestão da unidade educativa para atender as determinações legais e implementar a nova proposta de maneira organizada e coerente com os objetivos a serem alcançados por meio de todas as transformações apontadas para este novo cenário educacional e pedagógico.

A Secretaria Estadual de Educação – SEDUC realizou formações para dar conta das dimensões estabelecidas pelas novas normas, no entanto, muitos professores, naquele momento, faziam parte do quadro docente do Estado do Pará na condição de temporários, com no máximo dois anos de serviços prestados, e em número significativo participaram das primeiras formações. Todavia, com a implementação dos concursos públicos, em 2008, o quadro sofre mudanças significativas pois os aprovados ocuparam as vagas existentes, o que colocou a necessidade de iniciar toda uma dinâmica de formação para os aprovados e com muito pouca experiência em sala de aula e nas práticas escolares.

Sendo assim, as escolas precisaram se preparar para as exigências estabelecidas e ree laborar a organização do trabalho pedagógico por meio de uma proposta inovadora que atendesse as concepções teórico-metodológicas em função do paradigma então emergente. Este conjunto de ações que viabilizam a construção desta nova proposta educacional para as escolas públicas precisou incorporar aspectos como: aspectos de infra-estrutura, avaliação da aprendizagem, formação de professores, alfabetização e letramento, o que vai apontar desafios importantes para a gestão que precisou reestruturar suas estratégias para responder as questões a sua frente.

Em busca de sair a gestão visualiza os diversos aspectos a serem atacados, entretanto sua prioridade foi a formação dos docentes lotados no Estabelecimento, por meio de diversos eventos e ações articuladas.

Nas jornadas pedagógicas e planejamentos dos professores as observações realizadas permitiram apontar que uma das maiores preocupações era referente ao processo avaliativo e aos

instrumentos adotados, visto que a avaliação passou a ter um caráter contínuo e emancipatório, incorporando o desenvolvimento cognitivo e as dimensões sociais, emocionais, físicas e motoras. A substituição do boletim de notas pelos registros e pareceres individuais dos alunos e alunas, também causou muita instabilidade e uma certa angústia e receio dos professores, fato bastante compreensível quando entendemos que em nenhum outro momento na história da educação básica da rede estadual esta prática foi realizada. Sobre este aspecto a formação buscou incentivar a autonomia e a consolidação de um coletivo profissional construtor de saberes e valores próprios.

Face a este contexto no ano de 2011, a coordenação pedagógica planejou o Projeto: **Alfabetização e Letramento com Textos e em Contextos Diversos**, que definiu como objetivos: Acompanhar, sistematicamente, o processo de alfabetização dos alunos; identificar os níveis de escrita em que se encontravam; e oferecer estratégias que pudessem auxiliá-los a avançar nos níveis e no processo de alfabetização; bem como apoiar e assessorar os professores do ciclo I (1º ao 3º ano) no planejamento de atividades alfabetizadoras; e, finalmente, realizar formações continuadas voltadas para suas necessidades formativas.

Com esse sentido mais geral, é importante uma descrição mais detalhada de como foi organizado o trabalho pedagógico de 2009 à 2012 e apresentar os resultados obtidos a partir dos dados estatísticos coletados pela Coordenação Pedagógica da Escola, durante estes quatro anos.

ETAPAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O Ensino de nove anos ocorreu de maneira gradativa na escola e teve início no ano letivo de 2008, Portanto, como nosso trabalho na escola iniciou em 2009 ainda não tínhamos até aquele momento completado o I ciclo da infância com os 1º, 2º e 3º anos e ainda tínhamos no sistema anterior as 3ª e 4ª séries. Sendo assim, somente após um ano de trabalho com o novo cenário iniciado em 2008 foi possível avaliar os aspectos que necessitavam de melhores esclarecimentos teórico-metodológicos para o corpo docente da escola.

Em 2010, feita a análise dos documentos normativos referente a avaliação da aprendizagem e das concepções da infância, optamos por realizar as formações com os professores lotados nas três primeiras etapas que compunham o 1º Ciclo da Infância do

EF/09. Para as demais professoras das 3ª e 4ª séries foi realizado outro trabalho para o ano letivo seguinte.

A partir do diagnóstico feito neste primeiro momento, a equipe técnica decidiu potencializar as formações continuadas no interior da escola por meio de um plano de formação a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2010 e não somente nos períodos destinados ao planejamento e jornadas pedagógicas como geralmente acontece, na maioria das escolas da rede estadual, já que o entendimento era que:

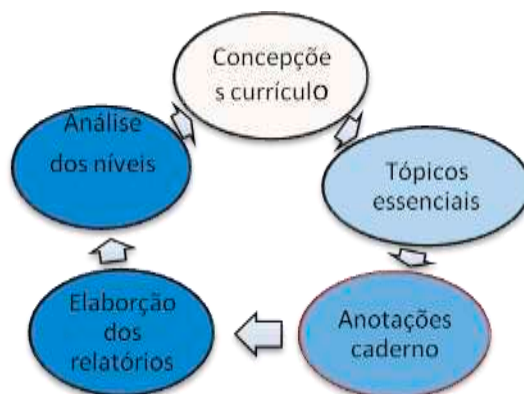
A formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2008, p. 15).

Além disso, o trabalho docente precisava ser acompanhado de maneira mais planejada e orgânica. Para atender a este propósito foram utilizados os horários em que os alunos estavam com os professores de Educação Física para atender uma vez por semana cada professor e acompanhar o desenvolvimento dos alunos e as considerações a serem destacadas na avaliação semestral. Sobre as formações continuadas realizadas no chão da escola Nóvoa (2009) defende:

A ideia da escola como lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. (p. 41.)

O grupo foi composto por seis professoras e quatro técnicas pedagógicas onde no primeiro momento foram selecionadas as referências bibliográficas sobre currículo e avaliação da aprendizagem. O passo seguinte foi definirmos as concepções que iriam nortear a construção dos relatórios e os processos de avaliação dos alunos.

Posteriormente, o grupo definiu a estrutura textual, os elementos que seriam imprescindíveis a serem apresentados e os aspectos específicos de cada aluno como nome completo, frequência, assiduidade, acompanhamento familiar e os níveis de desenvolvimento da escrita. Apresentamos a seguir a representação destas etapas construídas coletivamente com o corpo docente e técnicos da escola:



A primeira etapa da análise dos resultados deste estudo aconteceu após o término do 1º semestre de 2010 depois da leitura de todas as fichas individuais que foram elaboradas pelas professoras e entregues as técnicas como conceito parcial dos alunos. Feita a análise deste material identificamos que ocorreram variações quanto ao diagnóstico realizado por professoras do mesmo período o que nos levou a perceber a necessidade de conhecer quais os aspectos que levaram cada professora a classificar os alunos em seus respectivos níveis.

Durante o segundo semestre de 2010, ainda realizamos alguns debates durante as horas pedagógicas, que eram realizadas todas as sextas-feiras após o intervalo dos alunos, para definir os critérios de avaliação para as atividades que foram realizadas de junho à dezembro. Posteriormente, em janeiro do ano seguinte as professoras fizeram o relatório referente ao segundo semestre e a elaboração do parecer final dos alunos. Outro aspecto que nos chamou atenção estava relacionado justamente ao parecer final dos alunos do 3º ano, visto que, o domínio da leitura e escrita seria requisito condicionante para que o aluno avançasse para o 4º ano.

No entanto, foi indicado nos documentos elaborados pelas professoras que alguns alunos não se encontravam no nível alfabético e mesmo assim foram considerados aptos para cursar o 4º ano o que nos leva a pensar que se o aluno não domina os códigos alfabéticos provavelmente ainda não saberia ler e escrever.

Com a perspectiva de aperfeiçoar as estratégias estruturadas e consolidar os encaminhamentos que vinham sendo implementados, em 2011, a coordenação pedagógica elaborou outro Projeto, acoplado ao antecedente, denominado **Psicogênese da Escrita dos Alunos do 1º ao 3º ano (Ciclo I da Infância)**, para acompanhar, sistematicamente, o processo de alfabetização e letramento dos alunos; bem como a apoiar e assessorar os

professores no planejamento de atividades alfabetizadoras. Um dos instrumentos utilizados foi a ficha de análise para acompanhar o desenvolvimento da produção textual dos alunos como mostra a imagem abaixo.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Atende ao gênero textual (narrativa)	Características próprias da narrativa: sequência de fatos, presença de personagens, encadeamento de ações, espaço e tempo definidos.
Título	Título no início do texto centrado e coerente com a história.
Coerência	Sequência lógica das ideias em texto com sentido completo: início, desenvolvimento e fim, sem contradições.
Coesão	Articulação das ideias no texto com uso de conectivos gramaticais, tais como: advérbios, artigos, conjunções, numerais, preposições, pronomes, etc; ou lexicais, tais como: palavras repetidas e palavras sinônimas.
Segmentação das palavras na frase	Organização espacial das palavras no texto observando o espaçamento entre as palavras.
Ortografia	Escrita correta das palavras.
Ponto final	Uso do ponto final no término do texto e do ponto seguida para concluir e organizar as frases no texto.
Flexão de gênero	Emprego adequado de palavras nos gêneros masculino e feminino.
Flexão de número	Uso de palavras no singular e plural adequadamente no texto.
Letra maiúscula	Uso de letra maiúscula no início de textos e nomes próprios, depois de pontuação de frases para dar continuidade ao texto, no início de nomes que indicam o título do texto.

(TRESCASTRO e LIMA, 2009)

55

Fonte: E.E.E.F Profª Leonor Nogueira

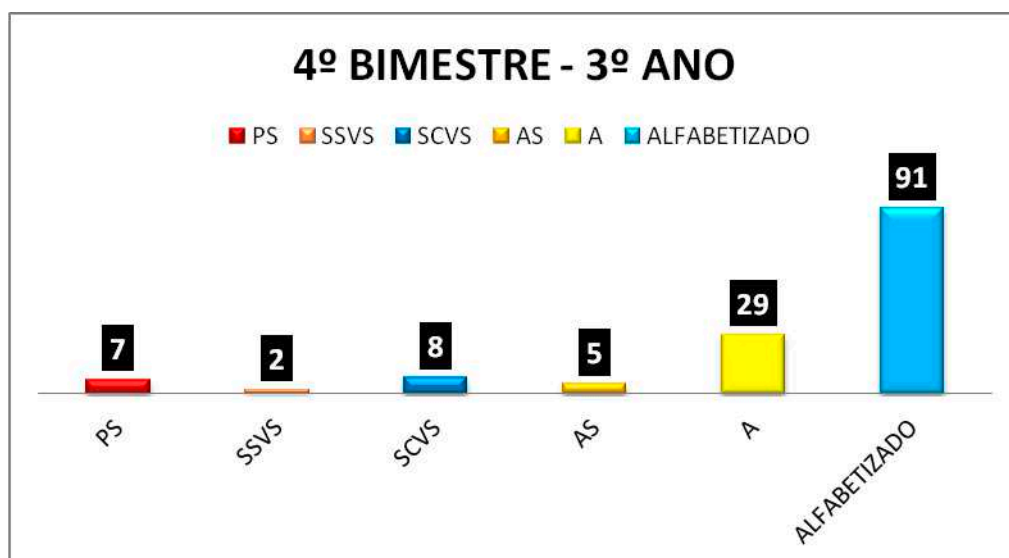
Figura 1 – Ficha com os critérios para análise dos textos dos alunos.

A partir da implementação deste projeto percebemos que os professores melhoraram significativamente a organização durante a construção dos relatórios e consequentemente a maneira de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Destacamos que ao término do ano letivo de 2011 através dos dados apresentados pelos professores nos relatórios e nos acompanhamentos com os alunos, conseguimos, no 3º ano, atingir o índice de 91% de alunos alfabetizados, 29% de alunos alfabéticos e 7% de alunos no nível pré-silábico e 10% no nível silábico.

Finalmente em 2012, o trabalho teve continuidade e não nos surpreendeu a diferença da qualidade dos relatórios construídos pelos professores que já haviam participado das formações e eram acompanhados pela equipe técnica pedagógica nos últimos três anos em comparação a produção dos relatórios dos professores do 4º e 5º anos que estavam iniciando uma nova concepção avaliativa da aprendizagem. Percebemos que o tempo de formação destinado a eles aconteceu tardiamente, diferente do processo de formação com o grupo de professores do ciclo I.

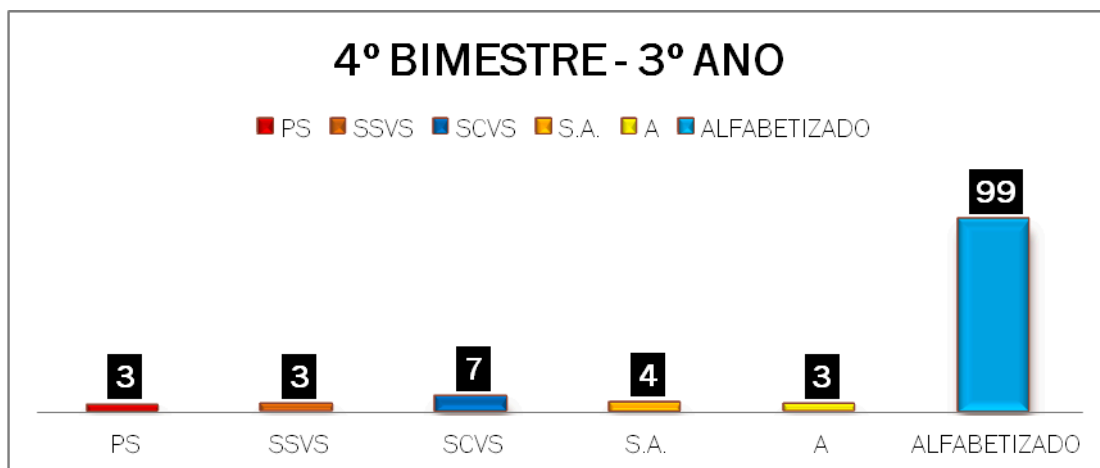
Foram destacadas algumas questões durante a análise dos relatórios do ano de 2012 que serviram de parâmetro para darmos continuidade as nossas formações. Considerando que em 2013 os professores do ciclo I foram contemplados com a formação por meio do Programa Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com carga horária de 200 horas anuais, daremos prioridade este ano, aos professores do ciclo II

Referentes aos resultados do desenvolvimento da escrita dos alunos do ciclo I - 2012, em nossa última análise a partir da leitura dos relatórios e dos acompanhamentos das atividades, dos alunos do 3º ano, obtivemos 3% de alunos pré-silábicos, 10% de alunos no nível silábico, 3% alfabéticos e 99% de alunos alfabetizados. Para melhor comparação da evolução da escrita dos alunos nos últimos dois anos, apresentamos os gráficos abaixo, como uma ilustração dos aspectos colocados:



Fonte: E.E.E.F Profª Leonor Nogueira

Figura 2 – Distribuição percentual quanto ao nível de desenvolvimento da escrita dos alunos- 2011.



Fonte: E.E.E.F Profª Leonor Nogueira

Figura 3 – Distribuição percentual quanto ao nível de desenvolvimento da escrita dos alunos- 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que foi realizado não pode ser considerado como algo acabado e concluído, ele ganhou um outro viés, que demarcou um sentido de continuidade, afirmando-se como uma dimensão que deveria ser incorporada como uma das ações fundamentais da escola. De outro lado, sua influência não ficou apenas na relação entre a coordenação pedagógica e os docentes, ela iluminou outras áreas e instâncias, pois exigiu posturas diferenciadas da Gestão, com o reforço a área de gestão pedagógica, provocou o fortalecimento do papel mediador da coordenação pedagógica com os docentes na perspectiva da formação continuada, requereu alterações no trabalho da secretaria da escola, além dos docentes serem instigados e estimulados ao aprofundamento de sua formação com um esforço ampliado de autoformação, o que pressupõe esforço próprio em fortalecer seu capital cultural, científico e profissional, que vieram somar-se as intervenções formativas oferecidas pela escola, Secretaria de Educação, Universidades, etc. Tais pressuposto e os resultados foram importantes pois nos motivaram ainda mais para a construção de outras ações pedagógicas em uma perspectiva progressista, democrática e inovadora, como a necessidade de ampliar o trabalho visando a qualidade da aprendizagem a todos os alunos com o objetivo de estender nossos acompanhamentos e análise dos relatórios para o 4º e 5º ano denominado ciclo II.

A avaliação contínua por meio dos registros e pareceres foi mais um elemento que se adicionou e contribuiu para uma prática investigativa dos professores pois a maioria deles recorrem sempre que necessário, aos registros feitos pelo professor do ano anterior, arquivados pela secretaria, para compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem e trabalhar melhor algumas dificuldades apresentadas pelos alunos. Para Hoffman (2007) :

O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. (p. 37).

Essas colocações e os relatos deste processo, acima expostos, são instrumentos que pode ajudar aos gestores das escolas refletirem que não se pode investir numa educação de qualidade se continuarem a impingir toda responsabilidade desse processo ao docente e sua bagagem de conhecimento como único elemento condicionante desta realidade e desconsiderar as condições deformadoras a que é submetido este profissional no ambiente de trabalho.

As mudanças propostas e executadas não foram se concretizando em ritmo acelerado e contínuo, elas dependeram de vários desdobramentos, caudatários da disposição, vontade e compreensão das pessoas do quadro da unidade educativa, com variadas posições, que delimitam posturas que provocam divergências e obrigam a negociações e consenso, nem sempre de fácil alcance e de imediata solução. O tempo é um indicador que sempre nos chama a atenção para ser colocado como aspecto que pode decidir.

O ambiente de trabalho, em especial as condições de trabalho pensam também e devem ser percebidas para que a organização funcione em situação eficaz e possa atender adequadamente as demandas existentes.

O diálogo pode ser um dos instrumentos mais importante e é necessário que as pessoas e grupos d escola, com maturidade, perseverança e vontade de construir algo diferente, e alternativo possam usá-lo e avançar nas conquistas e nos desafios que devem se enfrentados. Fugir dele, negá-lo como pressuposto fundamental e pautar as questões foi algo feito e muitas vezes, quase em maioria, avançou de maneira positiva e satisfatória, sem se descartar os momentos de dificuldades e divergências que foram de difícil superação.

No entanto, apesar das limitações e as condições que se estabelecem sobre a prática docente é possível perceber e destacar muitas experiências positivas em busca de uma estrutura e organização escolar mais sintonizada com as necessidades e anseios específicos dos mais variados segmentos sociais. Esta realidade tem motivado vários estudos e pesquisas que buscam compreender os diferenciados processos de formação docente e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2010). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 2007.

MEC. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.

_____. Informativo MEC. Brasília. DF: MEC. 2011.

NÓVOA, António. Professores: **imagens do futuro presente**. Lisboa/ Portugal, 2009.

Orientações para o trabalho com a Linguagem Escrita em turmas de seis anos de idade/ Francisca Izabel P. Maciel, Mônica C. Baptista, Sara M. Monteiro, (orgs.). – Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: **por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

Secretaria de Estado de Educação do Pará, SEDUC – PA. **A educação básica no Pará:** elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. Belém: SEDUC-PA, v. 1, 2008, p. 97 – 119.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed., 11. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995. Coleção *Letramento, Educação e Sociedade*.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008, pp. 13 – 21.

PESQUISA SOBRE CORREÇÃO DE ITENS DE ESCRITA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

Raquel Fontes-Martins
Letras/DCH/ UFLA, Brasil
raquelfontesmartins@gmail.com

Gladys Rocha
Pedagogia/FaE/UFMG, Brasil
Agência Financiadora: Inep/ MEC
gladysrocha1@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre metodologia de correção de itens de escrita para a avaliação da alfabetização e de língua portuguesa, com ênfase no estudo de chaves ou tábuas de correção para a análise de itens de escrita. A referida pesquisa, denominada “Correção de itens de escrita de avaliação longitudinal em larga escala: análise e proposta de metodologia” conta com o financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC/ Brasil. Propõe-se uma meta-análise de chaves de correção de itens de escrita do 1º ao 3º ano de escolarização do Ensino Fundamental, realizada por meio da recorreção de itens de escrita da avaliação longitudinal da alfabetização do Programa de Avaliação da Educação Básica – Paebs/ Alfa, aplicada de 2010 a 2012. A pesquisa aqui tratada pode oferecer contribuição para a construção de diagnósticos, possibilitando apreender melhor não somente das diferenças entre dimensões da produção de textos escritos, mas entre os processos de apropriação de habilidades de leitura e de escrita no processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Alfabetização, Escrita, Avaliação

Abstract

This paper presents a survey methodology correction items written to assess the literacy and English, with emphasis on the study of key boards or correction for item analysis writing. Such research, entitled "Correction of items written longitudinal evaluation scale: review and proposed methodology" has funding from the National Institute of Educational Studies Teixeira - INEP Ministry of Education - MEC / Brazil. We propose a meta-analysis of key correction items writing 1 to the 3rd year of schooling Elementary School, performed by recorreção items writing of longitudinal assessment of literacy Assessment Program of Basic Education - Paebs / Alfa, applied from 2010 to 2012. The research discussed here can provide assistance for building diagnostics, enabling a better understanding not only of the size differences between the production of written texts, but between the processes of appropriation of skills in reading and writing in the literacy process.

Key words: Literacy, Writing, Assessment

Considerações iniciais sobre a pesquisa

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa sobre metodologia de correção de itens de escrita para a avaliação da alfabetização e de língua portuguesa, com ênfase no estudo de chaves ou tábuas de correção para a análise de itens de escrita. A referida pesquisa, denominada “Correção de itens de escrita de avaliação longitudinal em larga escala: análise e proposta de metodologia” conta com o financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC/ Brasil.

O principal problema sobre o qual se debruça essa pesquisa é a necessidade de desenvolvimento de metodologias mais acuradas para a análise de itens politômicos de escrita na área da avaliação externa em alfabetização e em língua portuguesa.

Por meio dos estudos desenvolvidos, a pesquisa pretende contribuir para a elaboração de uma metodologia de correção de itens de escrita para a avaliação da alfabetização e de língua portuguesa, com uma proposta de chaves de correção e também de elaboração de escala de proficiência em escrita. Propõe-se uma meta-análise de chaves de correção de itens de escrita do 1º ao 3º ano de escolarização do Ensino Fundamental, realizada por meio da recorreção de itens de escrita da avaliação longitudinal da alfabetização do Programa de Avaliação da Educação Básica – Paebes/ Alfa.

Isso possibilitará não somente uma proposta mais refinada desse tipo de chave como permitirá, também, refletir sobre a elaboração de itens de escrita e construir uma nova escala de proficiência em escrita. Em suma, a pesquisa propiciará o desenvolvimento de avaliações da escrita mais adequadas na área de alfabetização e de língua portuguesa.

A pesquisa aqui tratada utiliza um *corpus* digital de escrita infantil, constituído de itens de uma avaliação longitudinal aplicada junto a alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de 2010 a 2012. Esse *corpus* digital está em fase final de construção na pesquisa “Meta-avaliação da alfabetização: uma investigação do papel e potencialidade de itens e escalas de escrita”, financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹. Um importante aspecto desse estudo é que ele

¹ Deve-se destacar que as autoras deste artigo foram coordenadora/ pesquisadora da pesquisa “Meta-avaliação da alfabetização: uma investigação do papel e potencialidade de itens e escalas de escrita”

tem, em sua constituição, a perspectiva de “produção de novos estudos que contribuam para análises pedagógicas de dados de escrita oriundos de projetos de avaliações em larga escala” (Rocha e Fontes Martins, 2010).

Tal estudo compilou, em um *corpus* digital, itens politômicos de escrita infantil, oriundos da avaliação em larga escala, na área da alfabetização, leitura e escrita, denominada Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo – Paebes/Alfa, aplicada junto a alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, no período compreendido entre 2010 e 2012. É importante dizer que o Paebes/Alfa foi concebido e desenvolvido pelo Grupo de Avaliação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale/FaE/ UFMG em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Também é importante mencionar que o PAEBES-Alfa foi inspirado no Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – Projeto GERES (OLIVEIRA, FRANCO, SOARES, MACHADO, 2007), pesquisa colaborativa que envolveu, entre outras instituições, o Laboratório de Avaliação da Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – LAEd/ EDU/ PUC-Rio, e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Game/ Fae/ UFMG.

O Paebes/Alfa acompanha o desenho longitudinal do GERES, com até quatro avaliações ou ondas de aplicação para um mesmo aluno, e apresenta um aspecto inovador na área de avaliação em larga escala: a avaliação da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho com itens politômicos de escrita e respectivas chaves de correção é ainda muito incipiente quer do ponto de vista da pesquisa, quer de sua utilização em avaliações externas. É neste contexto que ganha relevância a pesquisa aqui tratada.

Especificamente, essa pesquisa visa:

- desenvolver uma meta-análise de chaves de correção de itens de escrita do 1º ao 3º ano de escolarização do Ensino Fundamental, por meio de recorreção de itens de escrita da avaliação longitudinal citada, fazendo um confronto dessa recorreção com a categorização atribuída pelos corretores quando do processo de correção para divulgação dos resultados da avaliação para o sistema de ensino do estado do Espírito Santo nos diferentes anos de aplicação (2010 a 2012);

- estudar o nível de informatividade das variáveis que compõem as chaves de correção e reelaborar as variáveis consideradas inconsistentes;
- testar amostralmente as novas chaves de correção propostas, utilizando os itens de escrita constantes do Sistema Online de Transcrição de Itens, proposto na pesquisa “Meta-avaliação da alfabetização: uma investigação do papel e potencialidade de itens e escalas de escrita”;
- construir uma nova escala de proficiência em escrita, utilizando os itens que foram recorrigidos e explicando possíveis diferenças no significado pedagógico das habilidades identificadas antes e depois das novas chaves de correção.

A seguir, tratamos do referencial teórico e metodológico que embasa o estudo aqui apresentado, para, por fim, apresentarmos as considerações finais.

1. Referencial teórico

Na escola, é comum que a escrita do aluno seja avaliada nas aulas de produção de texto. A avaliação ocorre com a “correção” do texto, momento em que o professor se centra na questão de *como avaliar* o texto do aluno. Costa Val e outros (2009) apontam que, embora a principal preocupação dos professores seja geralmente com o *como corrigir* os textos de seus alunos, deve-se refletir antes sobre *por que, para que e o que avaliar*. Tais questões é que orientam o *como avaliar* o texto do aluno (ANTUNES, 2003).

Certamente, avaliar a escrita do aluno é importante *porque* a escrita é uma dimensão essencial da alfabetização e do ensino de língua portuguesa. Habilidades de escrita devem ser ensinadas pelos professores e aprendidas pelos alunos, a fim de que estes se tornem usuários competentes da língua também em sua modalidade escrita.

Assim, é importante avaliar a escrita *para* se saber que habilidades de escrita os alunos têm ou não. O texto escrito do aluno é rico em informações sobre o que ele conhece e o que ele ainda precisa conhecer sobre a escrita. *O que avaliar* é definido por uma matriz de referência que, por sua vez, como se mencionou, se baseia em uma

matriz de ensino que apresenta relação tanto com a produção de conhecimento científico da área como com a prática da sala de aula.

O *como* avaliar fica então atrelado, necessariamente, a todas essas questões, de modo que, para o professor sanar essa sua grande dúvida – *como* avaliar os textos de seus alunos –, precisa antes saber *por que*, *para que* e *o que* avaliar. Vale ressaltar que, neste projeto, o foco nas chaves ou grades de avaliação, que se relacionam ao *como* avaliar, pretende ser uma contribuição no sentido de permitir o dimensionamento do olhar sobre a avaliação do texto do aluno, em situações de avaliação formal.

Apesar das limitações na maneira como o texto do aluno, muitas vezes, é avaliado na escola, ao menos há avaliações internas da escrita. Diferentemente, em avaliações externas, estamos ainda muito distantes da necessária avaliação da escrita, aspecto decorrente não apenas dos custos inerentes à avaliação desse tipo de item, mas ao fato de ainda não termos o domínio de metodologias consideradas minimamente fidedignas para análise e correção dos itens. Isso se deve, fundamentalmente, ao caráter politômico dos itens de escrita. O diferencial desse tipo de item é que ele apresenta uma “graduação hierarquizada” de respostas (Pereira, 2004), para a análise dos registros feitos pelas crianças. Isso quer dizer que são consideradas desde a melhor resposta até a resposta menos plausível, passando, também por respostas intermediárias: nem totalmente corretas, nem totalmente inadequadas.

Diferentemente de itens de leitura que são dicotômicos, e, por isso, de aplicação e correção mais “segura”, avaliar a escrita é um desafio, pois implica um grande esforço em sua correção e na produção das chaves de correção que orientam esse processo (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). A chave deve contemplar a maior parte das possíveis escritas produzidas pelos alfabetizados e uma análise suficientemente ampla para apreender percursos diferenciados, mas suficientemente objetiva, a fim de não inviabilizar a testagem da escrita. Demanda, ainda, grande esforço no sentido de tentar minimizar diferenças de interpretação. Em outras palavras, é preciso desenvolver estudos que auxiliem na proposição de grades que sejam, além de conceitualmente corretas, suficientemente detalhadas para apreender os diferentes e significativos níveis de proficiência e padrões de desempenho – captando nuances nos registros feitos pelos alunos – e, ao mesmo tempo, operacionais, de forma a orientar a

correção de maneira mais padronizada possível e com uma menor margem de subjetividade ou erro.

Nesse contexto, a pesquisa aqui tratada parte da premissa de que a escrita representa uma dimensão fundamental no processo de avaliação da alfabetização bem como de outros níveis de apropriação da palavra escrita, e é exatamente essa compreensão que coloca a necessidade de estudos mais aprofundados, a fim de que avaliações de caráter longitudinal e/ou que considerem a escrita, ambas emergentes no país, possam ser produzidas de modo mais qualificado, auxiliando tanto no “diagnóstico” de habilidades apreendidas pelos alunos quanto de aspectos inerentes à transposição didática.

Fundamenta essa compreensão, a distinção na apropriação de habilidades de codificação e de decodificação, inerente à apropriação do sistema de escrita. Estudos preliminares (Rocha e Fontes Martins, 2011, 2012) desenvolvidos ainda sem uma meta-análise dos itens de escrita e das chaves de correção que acabam por subsidiar as análises, apontam que as habilidades de leitura são bem mais avançadas que as de escrita, em termos do processo de aprendizagem. Ou seja, os alunos tendem a adquirir primeiro, habilidades de leitura do que habilidades de escrita. Por exemplo, no que se refere à competência leitora em constituição, o aluno já começa a lidar com textos mais amplos que a frase e inicia a capacidade de produção de inferência. Na escrita, no entanto, as habilidades demonstradas se situam ainda no nível da frase. Tem-se, assim, que se se definissem pontos para identificar, em uma avaliação externa à escola, a alfabetização no que tange à decodificação e à codificação, estes seriam distintos. Em outras palavras, haveria “alfabetização em leitura ou decodificação” e “alfabetização em escrita ou codificação” em momentos diferentes de aprendizagem. Como exemplo, temos que, na própria avaliação do Paebes/Alfa, a decodificação figura no nível 600 da escala de proficiência enquanto a codificação, bem mais embrionária, apenas a partir do nível 850.

Entretanto, muito ainda há a se observar no que tange ao desenvolvimento e evolução de habilidades de escrita, do ponto de vista de seus distanciamento e aproximações com a apropriação da escrita. Para isso, faz-se necessário verificar o grau de confiabilidade das análises produzidas a partir das respostas dos alunos, a fim de que avaliações externas que utilizam esses dados possam, efetivamente, contribuir para uma

compreensão mais ampla de processos de aprendizagem e de ensino da palavra escrita e a abordagem de itens politômicos em avaliações externas, que, embora sempre passível de certo grau de subjetividade, tem seu grau de confiabilidade ampliado, a fim de que a utilização de “medidas de escrita” possa ser realizada.

2. Sobre a metodologia da pesquisa

Como se mencionou, o corpus a ser utilizado na pesquisa em análise está em fase final de constituição no estudo “Meta-avaliação da alfabetização: uma investigação do papel e potencialidade de itens e escalas de escrita”. Nesse estudo, todos os itens de escrita dos alunos avaliados no Paebes/Alfa, no período mencionado, foram digitalizados e, agora, estão sendo organizados em um banco de dados, com indexação de informações como a correção atribuída ao item de escrita e a proficiência do aluno nas avaliações.

Para uma visão geral dos dados do Paebes/Alfa a serem aqui utilizados, apresentamos a Tabela 1 que considera as aplicações de Entrada (início do ano) e Saída (final do ano) em cada ano (2010, 2011 e 2012)². Especificamente, essa tabela mostra o número de alunos que participou da avaliação, o quantitativo de itens proposto para cada aluno e o total de itens cuja digitalização foi prevista em cada edição da avaliação.

Tabela 1: Número de Itens Digitalizados³

Edição do Teste	Nº de Alunos Previsto	Nº Alunos Efetivo	Nº Itens por Teste	Total
Entrada 2010	53.100	43.504	4	174.016

² É importante mencionar que as bases de dados referentes a tais aplicações encontram-se em fase de consolidação.

³ Destaca-se que a pesquisa aqui tratada abarca a digitalização dos itens de escrita a serem aplicados na Saída de 2012, a fim de ampliar o *corpus*, cobrindo todo o período previsto para a alfabetização (até o 3º ano de escolaridade no ensino fundamental, visando, assim, a um corpus longitudinal de itens de escrita de uma geração no período destinado à alfabetização, o que é inédito no país).

Saída 2010	137.008	114.480	5	572.400
Entrada 2011	44.740	33.511	4	134.044
Saída 2011	134.012	110.895	5	554.475
Entrada 2012	43.248	37.381	4	149.524
Total de Itens				1.584.459

Cabe explicitar que as avaliações denominadas “Entrada” são aplicadas exclusivamente junto aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, no início do período letivo. Já as avaliações de “Saída” são aplicadas ao final do ano, nas turmas de 1º, 2º e 3º ano. A expressão “Número de Alunos Efetivo” indica o quantitativo de alunos que participou da avaliação. Por fim, o total é representado pelo número de alunos efetivo e o de itens de escrita apresentado em cada teste.

Esse quantitativo engloba quatro tipos de itens de escrita, os quais focalizam habilidades de: [1] uso da página; [2] escrita de palavras; [3] escrita de frases (ditadas e compostas a partir de uma cena); e [4] produção de textos.

Os itens que enfocam o *uso da página* demandam do aluno o registro escrito de uma frase que lhe é apresentada, visando verificar sua capacidade de utilizar a página de modo adequado, tendo em vista o alinhamento e o direcionamento da escrita na língua portuguesa.

Para a aferição da habilidade de *escrita de palavras*, utiliza-se, sobretudo, a estratégia de apresentar apenas figuras referentes às palavras que os alfabetizandos devem escrever sem que essas palavras ocorram no enunciado do item⁴. Há, também, itens em que a palavra a ser registrada pelo aluno é ditada para ele, pelo aplicador do teste. São priorizadas imagens mais claras, com contorno bem definido e que focalizem apenas a palavra a ser avaliada.

⁴ É preciso destacar que, no caderno de teste do aluno, não há enunciado. Este só aparece no caderno do professor. O aluno só tem acesso à figura que se refere à palavra avaliada.

As palavras indicadas para a escrita infantil contemplam as estruturas silábicas que devem ser testadas. Assim, constam do banco propostas de escrita de palavras com sílaba CV (consoante/ vogal); sílaba CVC (consoante/ vogal/ consoante); sílaba CCV (consoante/ consoante/ vogal); sílaba VC (vogal/ consoante); sílaba V (vogal); e sílabas com ditongos em diferentes posições (ABAURRE, CAGLIARI, 1985).

Além da estrutura silábica, os itens abrangem palavras com diferentes números de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas) e diferentes tipos de acento (monossílabo tônico, oxítono, paroxítono e proparoxítono). O conjunto de itens de escrita de palavras do corpus é composto por substantivos concretos, os quais favorecem a compreensão das figuras pelos alunos e a identificação da palavra a ser escrita. Ainda, palavras mais frequentes na língua e mais familiares aos alunos da faixa etária avaliada são focalizadas.

Similarmente ao que se observa em relação às palavras, a *escrita de frases* configura-se de duas maneiras diferentes. Na primeira delas, apresenta-se uma cena que permita ao aluno apreender um personagem realizando determinada ação (geralmente reproduzidas de livros de literatura infantil) e solicita-se que o aluno escreva uma frase, contando o que está acontecendo na cena apresentada. Os itens indicam cuidado na seleção de imagens adequadas, que sugerem acontecimentos passíveis de serem representados a partir de uma frase. Nesse tipo de item, não há um controle sobre todas as palavras que o aluno vai escrever, já que ele tem certa liberdade para selecionar as palavras com que vai elaborar sua frase, dentro dos limites do que é sugerido pela cena, pois os principais elementos composicionais da frase já estão dados.

Diferentemente, na segunda proposta de escrita de frases, os alfabetizandos devem escrever uma frase ditada pelo aplicador do teste. Na elaboração das palavras que compõem os itens de escrita de frases ditadas, há certo controle do tamanho e da complexidade sintática da frase, ou seja, se ela está formulada na ordem direta (sujeito – verbo – complemento) ou não. Também, como a frase é constituída de palavras, observam-se os mesmos aspectos da elaboração dos itens de escrita de palavras, explicitados anteriormente: as estruturas silábica e acentual, o número de sílabas, a frequência e a familiaridade das palavras.

Avaliar os dois tipos de itens de escrita de frase (frase escrita a partir de uma cena e frase ditada) é, nesse momento, entendido como algo importante porque tanto a

experiência de sala de aula quanto estudos acadêmicos demonstram que um aluno que escreve uma determinada palavra corretamente quando ela está sozinha, pode escrevê-la de modo errado quando ela se encontra no contexto de uma frase. A principal explicação para isso é que isoladamente, as palavras são pronunciadas de uma forma; em uma frase, podem se pronunciadas de outra, o que interfere na escrita (Cf. Rocha e outros, 2010).

No que se refere à *produção de textos*, o corpus contém os seguintes tipos de itens:

- Item de produção de lista a partir de uma cena: é apresentada uma cena com objetos, a partir da qual o aluno deve produzir um texto no gênero lista. Nesse item, é avaliado se o aluno escreveu uma lista de três a cinco elementos que aparecem na cena proposta, dispondo as palavras no modo habitual do gênero, ou seja, em coluna (uma palavra abaixo da outra) na página.
- Reconto a partir de cenas de uma história: composto de cenas de uma história (como uma tirinha, uma história em quadrinhos curta ou uma história em cenas) que deve ser recontada pelo aluno. Nesse item, o gênero reconto de história em cenas, é focalizado. Visa aferir se o aluno produz um reconto plausível em relação às cenas da história apresentando: (1) personagens praticando ações em uma sequência temporal; (2) articuladores (como os marcadores temporais “então” e “depois”); e (3) recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo.
- Bilhete: supõe a capacidade de escrita de um texto no gênero bilhete, com uma determinada finalidade e tema, e com um destinatário definido (colegas, professora, pais etc.). É avaliado se o aluno escreveu o seu texto de acordo com o tema proposto, construindo a estrutura básica do bilhete: vocativo (expressão usada para dirigir-se ao destinatário, no início do bilhete); corpo/ conteúdo do bilhete, assinatura.
- Convite: na escrita desse gênero (que guarda semelhanças com o bilhete), avalia-se se o aluno escreveu um texto de acordo com o propósito solicitado no enunciado (convidar alguém para uma festa, uma reunião, uma inauguração,

uma exposição...), construindo a estrutura completa do convite: vocativo (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do convite), corpo/conteúdo do convite que deve conter o motivo do convite, a data, a hora, e o local da realização do evento e o nome de quem está convidando.

- **Cartão:** na escrita do gênero cartão (que também apresenta semelhanças com o bilhete e o convite), é avaliado se o aluno escreveu um texto de acordo com o propósito solicitado no enunciado, como cumprimentar alguém numa data especial, construindo a estrutura completa do cartão: vocativo (expressão usada para dirigir-se a alguém, no início do cartão), corpo/conteúdo do cartão, assinatura e data.
- **Conto/ história (real ou fictício):** nesse item, avalia-se se o aluno é capaz de escrever um conto/história coerente a partir da proposta feita (relato de episódio, por exemplo). As chaves evidenciam aspectos relacionados a três elementos principais: (1) personagem(ns) praticando ações em uma sequência temporal; (2) articuladores (como os marcadores temporais “um dia”, “uma vez”, “então”, “depois”...); e (3) recursos coesivos (como a retomada de termos através de pronomes, descrições definidas e elipses) que favorecem a progressão ou continuidade temática, para o texto não ficar repetitivo.

Essas propostas de produção textual, em função de figurarem no contexto de avaliações censitárias externas à escola, não apresentam condições de produção muito detalhadas, com o intuito de não tornar o enunciado muito complexo, dificultando a compreensão da proposta, especialmente para alunos dos primeiros anos de escolaridade. A Tabela 2, a seguir, permite uma visualização dos tipos de itens de produção textual e gêneros textuais digitalizados que compõem o corpus, destacando em que aplicação (Entrada e/ou Saída dos três anos avaliados) e em que ano de escolaridade (1º, 2º e/ou 3º) esses tipos de itens e gêneros ocorrem.

Tabela 2: Tipos de Itens Digitalizados

Tipo de Item por Ano de Aplicação e Edição do Teste	2010 Entrada	2010 Saída			2011 Entrada	2011 Saída			2012 Entrada	Total Tipo Item
	1° Ano	1° Ano	2° Ano	3° Ano	1° Ano	1° Ano	2° Ano	3° Ano	1° Ano	
Uso da página	8	4	3	3	4	4	4	4	3	37
Escrita de Palavra	8	8	6	6	6	11	13	11	4	73
Frase Ditada	8	4	4	4	1	4	5	5	3	38
Frase/Cena	8	2	3	2	1	5	2	4	2	29
Lista	0	0	1	1	2	0	0	0	3	7
Reconto/Cenas	0	2	1	0	2	5	3	1	2	16
Bilhete	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3
Convite	0	0	1	1	0	0	1	1	0	4
Cartão	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
Conto/História	0	0	1	2	0	1	2	3	0	9
Total por teste	32	20	20	20	18	30	30	30	18	

As chaves de correção desses itens apresentam duas dimensões: a discursiva e a linguística. Na dimensão discursiva, avalia-se se o aluno entendeu a proposta feita no que se refere ao gênero focalizado, aos destinatários e aos temas e finalidades.

Na dimensão linguística, são abordados os seguintes aspectos: ortografia, uso de letras maiúsculas (especialmente em início de frase e em nomes próprios), pontuação (em especial o ponto em final de frase), acentuação gráfica e alguns casos de concordância verbal e nominal.

Parte-se do pressuposto de que essa forma de correção expressa a partir de chaves permite indiciar se a criança domina as duas dimensões, apenas uma delas ou se não domina nenhuma. Assim, espera-se saber que dimensão(ões) os alunos dominam, a fim de que isso oriente o tipo de investimento que o professor deve fazer: se é mais em uma ou outra dimensão, ou nas duas igualmente.

Há que se observar, no entanto, os diferentes modos de interlocução estabelecidos com esses diferentes tipos de itens de escrita no âmbito da avaliação e suas potencialidades, especificidades e/ou aproximações no que tange ao seu nível de

informatividade na apreensão de percursos de escrita, aspecto que passa necessariamente por um estudo cuidadoso das chaves de correção e uma meta-análise das correções realizadas.

3. Considerações finais

Por meio do exposto, depreende-se que a pesquisa aqui tratada apresenta fundamentalmente três dimensões complementares:

[1] o trabalho com corpus de escrita constituído a partir de dados abundantes de uma avaliação em larga escala externa à escola, coletados de modo padronizado e em um mesmo período a cada edição da avaliação;

[2] a análise longitudinal de trajetórias escolares na apropriação da escrita e, também da leitura, de um mesmo conjunto de sujeitos no período 2010-2011, contemplando início e final do 1º ano (Entrada e Saída 2010) e final do 2º ano (Saída 2011). Com a ampliação do corpus a partir da digitalização dos itens aplicados ao final de 2012, obter-se-á um conjunto de dados longitudinais que contemplará todo o período do Ensino Fundamental destinado à alfabetização e sua consolidação;

[3] Estudo quantitativo e qualitativo dos itens que compõem as chaves de correção, visando sua ampliação e proposição de novas chaves, contemplando habilidades inerentes à apropriação da escrita que vão desde a capacidade de usar a página de modo adequado até à de produção de textos de diferentes gêneros.

A partir dessa síntese, verifica-se que as contribuições da investigação ora proposta situam-na em um campo ainda embrionário, porém emergente no país na área da educação e, sobretudo, na da avaliação externa à escola, tanto por seu caráter inovador na utilização de corpus de escrita infantil, quanto na proposição de estudos longitudinais, quase inexistentes no âmbito da avaliação e dimensionados, no Brasil, fundamentalmente pela Pesquisa Geres, como se mencionou. Também merece destaque o trabalho com itens politômicos de escrita e respectivas chaves de correção, ambos ainda muito incipientes quer do ponto de vista da pesquisa, quer de sua utilização em avaliações externas.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa aqui tratada pode oferecer contribuição para a construção de diagnósticos, possibilitando apreender melhor não somente das diferenças entre dimensões da produção de textos escritos, mas entre os processos de apropriação de habilidades de leitura e de escrita no processo de alfabetização.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aulas de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, v. 14, p. 25-29, São Paulo: Cortez, 1985.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-Autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, L.; FRANCO, C.; SOARES, MACHADO, T.. Projeto Geres / 2005: novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência. *Revista Eletrônica Iberoamericaba sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación*, 2007, v.5, n.2e, p.154-182.

ROCHA, G. et al. Programa de Avaliação Diagnóstica da Alfabetização do Estado do Espírito Santo: *Revista do Professor*. Anos 2010, 2011, 2012, Espírito Santo.

ROCHA, G. Avaliação diagnóstica da Alfabetização no Estado do Espírito Santo. *16ª European Conference on Reading e no 1º Forum Ibero-Americano de Literacias*, em Braga, Portugal, Julho 19 - 22, 2009.

ROCHA, G; FONTES-MARTINS, R. Avaliação da escrita externa à escola nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: um subsídio para a prática docente? [Trabalho completo publicado nos Anais do *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação - ANPAE*, Saragoza, nov.2012

_____. Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.51, p.82-101, jan./abr.2012.

_____. Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um *corpus* de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. *33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*, out, 2010. ISSN 2175-8484. Disponível em <http://www.anped.org.br/33 encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6620--Int.pdf>

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA E DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PARA A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Renata Araújo Jatobá de Oliveira
UFPE- PE- Brasil
renata_jatoba@hotmail.com

Eixo Temático2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Esta pesquisa partiu da constatação das dificuldades no tocante à compreensão da leitura por parte de alunos do ensino fundamental. O objetivo era conhecer e discutir concepções e práticas no campo da leitura escolar. A análise dos dados na perspectiva do paradigma indiciário de pesquisa nos permitiu perceber que parece haver uma relação entre os desempenhos dos alunos e o modo como suas professoras concebem e praticam a leitura.

Palavras chave: Ensino de língua portuguesa - Ensino-aprendizagem da leitura - Leitura escolar.

Abstract

The idea of this research began with the understanding of the reading difficulties students in elementary schools had. The objective was to know and to discuss conceptions and practices in the field of school classroom reading. The data analysis in the perspective of a inductive paradigm research had made us realize the details present in the conception and practices of the observed teachers and, thus, we realized that it seems to have a relation between the pupils performances and the way that their teachers conceive and practice the reading.

Keywords: Portuguese language reading - teaching and learning how to read - school classroom reading.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é considerada como uma prática fundamental, tendo em vista as diversas funções que desempenha na sociedade, entre as quais podemos citar: a obtenção de informação, o deleite e a fruição estética, o estudo, o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Ler não é algo simples e nem estático. A alfabetização, que se consolida enquanto sistematização no ciclo de três anos, deve se desenvolver ao longo do ensino fundamental anos iniciais. Esse processo, além de envolver aspectos cognitivos, é permeado de interações e enunciados. Então, compreender um texto não é uma atividade que o indivíduo aprenda a fazer sozinho. Ler um texto exige trabalho conjunto, para que, aos poucos, cada um possa ir se constituindo como um leitor autônomo. Além da autonomia, é importante que os cidadãos se tornem leitores críticos e essa é uma das funções e responsabilidades da escola, à qual cabe formar alunos com visão ampla dos fatos sociais. É notório que os alunos não passam do nível mediano no que tange à leitura. Conforme os resultados gerados nacionalmente, existem dificuldades para ensinar o aluno a ler de forma a extrapolar os significados literais do texto, ler de forma a tornar-se sujeito do ato de ler.

Neste artigo buscamos analisar se as mediações realizadas pelas professoras, nos diferentes momentos de leitura, no tratamento dado a leitura de textos literários, tanto antes de iniciar, como durante e, principalmente depois de concluída a leitura contemplam a construção e o confronto de compreensões e sentidos. A nossa análise partiu da verificação da postura das professoras enquanto mediadoras das situações escolares de leitura. Nesse aspecto, mostraremos análises de situações da sala de aula que exemplificam essa questão, que acreditamos ser tão importante para o ensino de leitura.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Leitura Literária na Escola

Neste item, abordaremos a literatura e sua importância para a formação do leitor na escola, no âmbito do trabalho pedagógico com os gêneros textuais, tão em voga atualmente. Pode-se dizer que, hoje, a partir da ideia do letramento, as práticas de ensino já incorporaram uma grande diversidade de formatos textuais com vistas a ampliar a competência discursiva do alunado. Contudo, alguns teóricos frisam a ausência do texto literário na prática escolar e no livro didático, ou a inadequação de sua abordagem. Lajolo (2004) destaca os desencontros entre os poetas e os usos que a escola faz da poesia. A autora afirma que essa é uma

“desavença” antiga, à qual Olavo Bilac já fazia referência em 1904, na apresentação de sua obra *poesia infantil* (cf. LAJOLO, 2004).

Dois problemas importantes são levantados pela autora no que tange ao ensino de literatura; o primeiro diz respeito à quantidade (os alunos não têm acesso a um número satisfatório de livros) e à qualidade (os textos escolhidos não são bons textos); o segundo diz respeito a algumas teorias da literatura que tendem a considerar as especificidades literárias de um texto como imanentes, “postulando a possibilidade de identificação e isolamento *do* ou *dos* elementos que dão conta da literariedade do texto em que se manifestam” (p. 43).

A autora citada acrescenta que essas teorias não contribuem tanto com a discussão sistemática e fundamentada das relações entre leitura, literatura e escola. Destaca, ainda, o papel do professor e das mediações pedagógicas que ele estabelece de modo a favorecer a construção dos sentidos do texto literário, tendo em vista a relevância da interação texto-leitor para a validação dos seus aspectos estéticos. Nessa perspectiva a literatura merece um destaque especial na prática educativa por proporcionar ao aluno uma reinterpretação da sua vivência social. Lajolo (2005) acrescenta que a leitura literária escolar pode converter-se numa prática que instaura os significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras.

Todo trabalho com o literário pressupõe uma prática que valorize a obra em sua amplitude. Conforme o modo como o professor trabalha com o texto literário na escola, será possibilitado ao aluno realizar a construção e reconstrução crítica da percepção da realidade social na qual está inserido. É como afirma Frade (2007) quando discute metodologias para alfabetização. A autora afirma que é uma questão histórica que requer refletir na própria escolarização. Assim, podemos afirmar que toda prática está refletida na própria organização escolar. Uma escola que possui um trabalho estruturado voltado para a leitura e compreensão literária poderá construir uma prática alfabetizadora desde os anos iniciais da educação básica até a conclusão da escolarização.

Nogueira (2003) frisa que a literatura se estrutura em um espaço de relações do mundo exterior com o mundo interior e, portanto, refere-se a um autêntico exercício existencial que precisa ser vivenciado na escola de modo a relacionar as diferentes disciplinas. Além disso, a autora citada defende a formação integral do aluno a partir das leituras que possibilitam a ampliação do universo de conhecimento e a descoberta acerca do mundo.

No estudo referido, a prática interdisciplinar realizada por professoras de ensino médio forneceu aos alunos subsídios para a interpretação do texto com os olhares voltados para os diferentes aspectos das áreas de conhecimento envolvidas, como também, para a realização de uma leitura não-compartmentada do cotidiano, articulando-se, em períodos mais longos de aula, as áreas de biologia e artes.

Essa proposta partiu de um objetivo prévio, que determinou a escolha do poema *Não sei dançar*, de Manuel Bandeira. O texto remete ao contexto histórico e linguístico próprio do Modernismo brasileiro, esse conteúdo estudado anteriormente pelos alunos. Os professores envolvidos se reuniram inicialmente e analisaram a proposta do poema, cada um a partir da perspectiva de sua área de conhecimento. Depois, os alunos participaram de uma aula integrada e motivadora, em que as especificidades das áreas foram trabalhadas no texto, num diálogo aberto que permitiu o compartilhamento de conhecimentos comuns e específicos.

Segundo Leite (2006), a fragmentação da disciplina língua portuguesa acabou por tornar o estudo da literatura obrigatório apenas no Ensino médio. Já no ensino fundamental, o que acontece é “a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos” (p. 17).

Para desenvolver uma prática integrada que permita ir além da simples leitura de fragmentos de textos literários, Cosson (2006) trata do letramento literário como trabalho social de responsabilidade da escola. O autor, embasado em Zilberman, Soares e outros teóricos, resgata os aspectos significativos de um fazer literário na escola em que se evite a descaracterização do texto.

Partindo disso, é importante percebermos o que se pode ensinar e/ou aprender com a literatura no âmbito escolar. Cosson (op. cit.) julga que a experiência literária pode tornar o mundo compreensível por transformar a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas; assim, a literatura cumpre o seu papel humanizador na prática educativa. Diante disso, o autor discute uma metodologia para o trabalho didático-pedagógico com o texto literário. Essa forma de trabalho é denominada de *sequencia expandida do letramento literário na escola* e está baseada em quatro atividades a serem desenvolvidas pelo professor, são elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

No desenvolvimento do trabalho da motivação, o objetivo é preparar o aluno para o assunto que será tratado. O autor traz um exemplo do trabalho com o livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; como motivação, os alunos foram levados a refletir sobre as relações da realidade dos centros urbanos brasileiros e sobre a vida em condomínio de luxo ou periférico

da cidade. Percebemos que a relação do contexto social do livro com a vida dos alunos foi algo ressaltado no trabalho; sobre esse aspecto, o autor que afirma que é preciso estabelecer objetivos, pois é necessário aproximar do aluno o assunto real que será abordado, depois, no texto.

Em seguida temos a introdução do trabalho com o texto literário. Cosson (ibid.) apresenta três formas de introduzir a obra *O cortiço*. O autor comenta que não basta apenas a introdução tradicional (apresentação do autor e da obra); é preciso analisar a complexidade da obra para escolher como melhor introduzi-la. Cosson propõe três introduções que podem ser realizadas junto com a introdução tradicional à qual nos referimos. A primeira é a entrada temática que se pode apresentar sobre o assunto moradia, ou seja, esse tema foi escolhido pelo fato de a obra tratar da moradia no Rio de Janeiro nos últimos anos do Império. No segundo tipo de introdução, o professor iniciaria o trabalho literário mostrando o acervo de edições publicadas da mesma obra, como também, refletindo com os alunos sobre a indicação do conteúdo da obra pela imagem do livro. A terceira introdução seria uma leitura compartilhada; inicialmente, uma leitura de um trecho da obra, do prefácio ou orelha do livro. É nesse momento que se estabelece, de comum acordo, o prazo-limite da leitura literária que será realizada fora da escola. Para a terceira etapa da sequência, o professor combina com os alunos os dias dos intervalos de discussão como forma de estimular e enriquecer a leitura. Esse intervalo permite trazer para a sala de aula algum recurso que resgate os temas do texto que está sendo lido pelos alunos. O autor exemplifica apresentando uma música para refletir sobre determinado aspecto de que o texto está tratando, ou ainda, sugere entrevistar pessoas que saibam abordar o tema. O importante é perceber que é necessário trazer outras leituras e outras formas de trabalho para evidenciar que o literário dialoga com outros textos. Concordamos com o autor quando ele afirma que o papel da escola no processo de letramento literário é o de ampliar essas relações e não restringi-las. O objetivo principal dos intervalos é desenvolver o processo de letramento literário.

Por fim, o autor faz referência à interpretação propriamente dita, que não deve apenas se limitar ao “gostei” e/ou “não gostei” do aluno. Inicialmente, o aluno tende a responder com opiniões pouco contextualizadas sobre a obra. Segundo o autor, o professor não deve aceitar qualquer tipo de julgamento sumário da obra. Para tanto, defende tipos de contextualização que são importantes no trabalho interpretativo. Acreditamos ser essa prática a forma de superação das respostas superficiais.

Uma primeira interpretação a se fazer da obra apresenta-se como forma de construir uma apreensão global do seu sentido. Cosson (op. cit.) trata de sete contextualizações: (1) contextualização teórica (tornar explícitas as ideias que sustentam a obra); (2) contextualização histórica (explorar a época ou o período da publicação da obra); (3) contextualização estilística (deverá buscar o diálogo entre a obra e o período literário); (4) contextualização poética (observar como é estruturada a obra e quais os princípios de sua organização); (5) contextualização crítica (diz respeito às múltiplas possibilidades de abordar o texto, trazendo a análise de outras leituras e ampliando as ideias); (6) contextualização presentificadora (permite relacionar a obra com fatos e aspectos do presente vivido pelos alunos); (7) contextualização temática (a aluno realiza comentários sobre a obra dentro e fora da sala de aula, falando do tema e dos aspectos nela tratados; o importante é deter-se a repercussão do tema dentro da obra para não ficar apenas na identificação do tema).

Acreditamos que essas contextualizações contribuem para a formação do leitor crítico e proficiente, por ser uma prática voltada para a construção de argumentos e análises que relacionam a vida e a obra literária. Cosson ainda ressalta que o professor deve planejar a realização de várias contextualizações para cada obra trabalhada e o que irá determinar quais contextualizações serão significativas para a prática de compreensão leitora será o interesse que os alunos demonstrarem na primeira interpretação.

O autor ainda cita uma segunda interpretação que o professor poderá trabalhar em sala: com o desenvolvimento dessa prática, o aluno tratará de aprofundar um dos aspectos abordados na obra. Depois, o autor afirma que a interpretação encerra-se na *expansão*, que é um trabalho essencialmente comparativo, ou seja, sugere-se confrontar obras partindo de seus pontos de ligação. Podemos dizer que esse é um trabalho que explora a intertextualidade e promove o letramento literário na escola.

Diante disso, uma questão importante se coloca: o que faz um texto literário ser importante para o ensino da leitura e quais são os aspectos fundamentais para que ele seja escolhido como subsídio para a formação do aluno? Para respondermos a essas perguntas, relembremos a ideia de Soares (2001) sobre a escolarização da leitura literária. A autora frisa que esse termo muitas vezes é entendido pejorativamente, no entanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir uma conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Soares acrescenta que o problema não está em escolarizar o texto literário, mas na maneira imprópria de escolarização da literatura. Nessa perspectiva, são apresentadas as três principais instâncias de escolarização do texto literário, em geral, e, em particular, do texto literário infantil, são elas: a biblioteca escolar; a leitura e estudo dos livros de literatura e a leitura e estudos dos textos em geral (sendo as duas últimas componentes básicas das aulas de português).

Com relação à grande diversidade de textos do gênero literário, Soares constatou uma saturação: repetem-se quase sempre as mesmas obras e os mesmos autores em diferentes livros didáticos. Existe uma predominância de textos narrativos e poemas, embora a autora comente que estes são colocados como secundários em comparação com aqueles. Um outro fato apontado é que os gêneros epistolar, biografia, diário e memória, que são importantes para o trabalho com a literatura infantil, estão quase que totalmente ausentes da escola (SOARES, 2001).

Soares defende a necessária escolarização do texto literário, mas esta deve ser realizada de forma adequada, respeitando os textos/autores a serem selecionados e didatizados; isso é importante para não se criar resistências por parte dos alunos nem distorções da leitura literária tal como ela se coloca na vida social.

Diante desse contexto literário que envolve a alfabetização, pensar em avaliação é compreender e ressignificar todo o processo educativo. Assim, trataremos especificamente da avaliação da leitura na ideia de uma mediação de textos literários.

Tomamos como ponto de partida alguns teóricos que sustentam o princípio formativo, mediador e ético, na busca da democratização do processo avaliativo. Luckesi (1999) faz uma discussão sobre avaliação escolar e as formas de superação do autoritarismo que a tem caracterizado. O autor afirma que a concepção que predominou historicamente é a da avaliação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade:

a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminam na Revolução Francesa (p. 29).

Em seu estudo, Luckesi aponta a pedagogia para a humanização como forma de superar o autoritarismo ainda existente nas escolas. Diz que ressignificar a avaliação, a princípio, é assumir um novo posicionamento e assegurar o seu verdadeiro papel, que é o de

funcionar como um instrumento dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social.

Para Silva (2003), a avaliação deve ser formativa e reguladora, pois essa é a opção para a superação do paradigma centrado num ensino que visa apenas à prática educativa de forma linear e uniforme, sem a preocupação com a efetivação das aprendizagens. Para o autor, diferentes concepções de educação e avaliação se relacionam com diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, ele defende o projeto emancipador de sociedade, o qual visa à humanização dos sujeitos e contribui para a formação de um mundo justo.

Trazendo essa discussão para o âmbito da língua portuguesa, Leal (2003) julga que o processo ensino-aprendizagem nessa área, por muito tempo, foi avaliado de forma fragmentada e descontextualizada. A autora afirma que, no contexto atual, avaliar requer compreender como os alunos estão construindo a “capacidade de compreender e de produzir textos orais e escritos” (p. 20).

A autora citada afirma que as mudanças na prática avaliativa dependem de que a escola tenha compromissos sólidos com os alunos e sua aprendizagem. Outra questão é a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos, além de definir os conhecimentos importantes para que determinada competência se desenvolva. A autora acrescenta que “precisamos delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência” (p. 20).

Além do tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho didático, precisamos escolher bem os instrumentos de avaliação da língua portuguesa. Suassuna (2006) apresenta diferentes concepções e exemplos de instrumentos e questões de avaliação da língua portuguesa. A autora afirma que o quadro teórico que orienta a interpretação dos dados do instrumento é mais importante do que o próprio instrumento. As tarefas e testes elaborados pelo professor precisam contemplar os diferentes usos da língua e permitir “uma multiplicidade de respostas e dizeres” (p. 124).

A partir disso, é importante discutirmos como vêm se propondo questões de compreensão, na medida em que estas servem como instrumento dos mais significativos para a avaliação da leitura nas aulas de língua portuguesa. Beserra (2006) frisa, em seu estudo sobre avaliação da compreensão leitora, que o trabalho na escola deve considerar a diversidade dos gêneros textuais e, conseqüentemente, os diversos suportes e usos sociais da linguagem.

A autora apresenta uma crítica relativa à má formulação das questões de compreensão de leitura. Considera que questões óbvias ou sem importância são as principais causadoras da falta de interesse pela leitura. Ela afirma a recorrente queixa entre professores, especialmente os de português, sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, sem querer dar explicações simplistas para um problema tão importante, pode ser creditada ao que nós, professores, fazemos com o texto em sala de aula.

Em contrapartida, para avaliar a leitura, a autora afirma que é preciso elaborar exercícios que exijam do aluno reflexão sobre o tema trabalhado, que tenham relação com o seu cotidiano e que possam desenvolver nele uma ampla capacidade de compreensão dos sentidos propostos.

Salientamos a ideia de que a compreensão de leitura pode ser avaliada e deve desenvolver-se seguindo a uma perspectiva formativa. Diante desse aspecto, é importante que o professor ou professora desenvolva boas questões, que, segundo Beserra (2006), devem: (1) promover a análise de aspectos relevantes do texto; (2) possuir formulação clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos; (3) permitir que o aluno, ao respondê-las, exercite a análise, a argumentação, a síntese, através de expressão oral e escrita. Essa é uma mediação significativa para o desenvolvimento interpretativo em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

3. METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA INDICIÁRIA

Essa pesquisa é qualitativa, de base indiciária, porque valorizamos de modo especial, pistas e especificidades do cotidiano escolar, em particular aquelas que são características do processo ensino-aprendizagem da leitura, dentro de um contexto socialmente definido (no caso, a escola). Para tanto, foi necessário fazer uma seleção dos indícios que realmente foram se revelando como significativos ao longo da coleta de dados, de modo que pudéssemos compreender melhor o fenômeno estudado. Orlandi (1996) compreende a linguagem como trabalho e considera que ambos são resultados da interação entre os indivíduos e a realidade natural e social. Para a autora, os processos de construção da linguagem são histórico-sociais, por isso ela afirma que a sociedade não é um dado, nem a linguagem, um produto. Assim a nossa base enunciativo-discursiva de análise, temos a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre a enunciação.

A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 1º ano, aqui identificada como Professora A, e outra do 2º do 2º ciclo do ensino fundamental, aqui identificada como Professora B. Ambas integram o corpo docente de uma mesma escola e

trabalham, de modo sistemático e planejado, com diferentes gêneros textuais, em conformidade com as propostas atuais para o ensino de língua portuguesa. Nossa opção pelo 2º ciclo se deu pelo fato de que, nesse nível de ensino, supostamente, pelo menos, os alunos já consolidaram seus conhecimentos sobre o sistema de escrita e, por isso, já leem de modo mais fluente e autônomo.

No que diz respeito aos critérios de análise em pesquisa qualitativa, buscamos definir aqueles que, de fato, fossem significativos para o tipo de dado que coletamos. Santos (2006), fazendo uma comparação entre as ciências sociais e as naturais, evidencia a importância de utilizar critérios corretos de investigação, tendo em vista o caminho epistemológico escolhido.

4. REVELANDO OS RESULTADOS

Os indícios captados das observações revelaram que as professoras desenvolvem uma prática reflexiva até mesmo quando trabalham aspectos gramaticais ou ortográficos da língua, o que nos leva a crer que a leitura é vivida como um processo de compreensão abrangente. Nessa perspectiva, as crianças estão a todo o momento refletindo em torno do que é exposto pela professora e realizando as ações apontadas por Soares (2001), como importantes para a formação do leitor em relação a escolha dos textos literários: é preciso escolher bons textos, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar essas ideias ao que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto e, partindo disso, tomar posições com espírito crítico. Vimos que esses aspectos são corriqueiros nas práticas de leitura desenvolvidas. As professoras A e B valem-se com frequência do questionamento em suas práticas; além da exploração dos temas dos textos, é incentivada a reflexão sobre o enunciado da atividade. Mostraremos agora uma situação que representam esse tipo de mediação de que estamos tratando.

Situação 15 – Professora A – Aula 4

A: Meu cachorro Pepe

P: Pelo título / o que tem em comum com o outro texto? / o que é parecido?

A6: O outro que a gente leu é “Meu nome é cachorro”

P: O que é que tem em comum?

A7: O cachorro

A8: Os dois falam de cachorro e narram o texto

P: Será que o personagem narra a história? / todo mundo vai fazer a leitura silenciosa primeiro / será que aqui o personagem é quem narra o texto? / vocês vão ler e vão me dizer se em “Meu cachorro Pepe” o personagem narra a história da mesma forma que em o “Meu nome é cachorro” / certo? / vamos ler pra ver se é? / lembrem, narrador é aquele que conta a história. // vocês vão ler pra saber se realmente isso acontece/ primeiro, leitura silenciosa e depois leitura coletiva / o que é leitura coletiva?

A9: Em voz alta

P: Comecem a ler // vamo lá / já deu tempo / quem conta a história?

A10: Todos

A11: O cachorro

A12: Não é o cachorro

P: Quem narra é o personagem ou o cachorro?

A13: O menino

P: O resto acha que é o cachorro, não é?

A: É

P: O menino é o quê?

A: O cachorro [risos]

P: Respeitem a opinião da amiga / quem é o menino, Trayce? / quem conta a história, Trayce? / pode ser que ela esteja certa / então / deixem de besteira / quem conta essa história é o narrador?

A: É

É válido destacar que as mediações trazem contribuições importantes na medida em que a prática da reflexão é estruturadora da formação crítica do aluno. A escolha desse texto também permitiu uma troca significativa de ideias sobre o tema. Podemos retomar Lajolo (2005) quando afirma que a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e o professor tem um papel ativo a desempenhar no processo de formação do leitor e as perguntas que lança em sala de aula poderão contribuir com a compreensão das formas e estruturas textuais, bem como com a compreensão da realidade. Nesse tipo de prática, a formação do leitor crítico será desenvolvida de maneira consciente e significativa, superando a educação bancária frisada por Freire. Procuramos ver também como as professoras desenvolvem a criticidade do aluno. Um exemplo foi a aula 4 da Professora A, descrita a seguir.

Situação 17 – Professora A – Aula 4

P: Cada parágrafo teve uma idéia central / fomos vendo quais eram as idéias / escuta / a gente viu sete parágrafos / cada parágrafo / fala de uma coisa / toda vez que a gente fala um assunto a gente fala um parágrafo / vou botar aqui no quadro, o primeiro parágrafo falou da **vida do menino** / o segundo parágrafo falou **a vontade de ter um cachorro** / o terceiro falou do **cinema, assistiu ao filme: A guerra dos Dálmatas** / O quarto falou **A confusão dos pais** / O quinto parágrafo, **Dr. Bruno deu a sugestão para criar o cachorro** / O sexto parágrafo, **A escolha do cachorro** / o sétimo foi **o nome do cachorro que era o melhor amigo de Paulinho** [alunos ajudaram na construção das sínteses oralmente] // gente, / ele era filho único / por que a pessoa filha única se sente sozinho?

A61: Não tem ninguém pra brincar

P: Ele precisava de companhia / o que foi que aconteceu no final?

A62: Ele ganhou um melhor amigo

P: O que isso fez mudar a vida dele?

A63: Ele ficou mais alegre

A64: Até a alergia dele sumiu

P: Como a alergia dele sumiu?

A65: Era mentira da mãe dele só para ele não ter um filhote

P: Você acha que sumiu / ou é no texto diz?

A66: No texto não diz, não

Podemos entender, a partir do exemplo dado, que a professora está a todo o momento lançando perguntas para a turma refletir. Vejamos agora a prática da Professora B, na situação 18:

Situação 18 – Professora B – Aula 4

P: Peraí // bem, esse é o texto de hoje

A: { conversa }

P: Peraí, escute / peraí, escute // Alguém sabe o que é síndico?

A26: O cínico?

P: O que é síndico?

A27: É o que manda no prédio.

P: É o que manda no prédio?

A: [muitos tentam responder ao mesmo tempo]

A28: É o que toma conta do prédio

P: Ele toma conta?

A: É

P: E o porteiro? Faz o quê?

A≠: O porteiro... // O porteiro olha a porta / ele olha

P: Sim

A29: Ele olha a porta

P: Não grite, não / vamos ver outra definição // Eliana, o que é síndico? Ele toma conta do prédio? Você concorda com Lucas? Foi Lucas que disse?

A30: É o porteiro

A31: É?

P: Ele é o / síndico e porteiro é a mesma coisa?

A≠: Mais ou menos [parte da turma]

A Professora B também lança perguntas para se chegar a alguma conclusão sobre um tema. Percebemos que a prática reflexiva é constante no trabalho dessas professoras. Os indícios fazem supor não só que elas têm consciência do seu trabalho, mas que o grande diferencial é a forma como questionam os temas que são abordados nos textos. Nogueira (2003) frisa que a literatura se estrutura em um espaço de relações do mundo exterior com o mundo interior e percebemos que a leitura, para além de procedimentos rotineiros, deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Podemos afirmar que as práticas analisadas contribuem para uma mudança na prática da leitura na escola.

Constatamos que as professoras deixam claro que seus alunos têm liberdade de opinar e de refletir sobre os temas questionados e trabalhados em sala. O respeito à opinião do aluno é fundamental para o estímulo da prática reflexiva. Ao longo das observações, vimos que as crianças foram opinando com frequência cada vez maior sobre os temas vivenciados na sala.

A seguir apresentaremos quatro situações de reflexões estimuladas a partir das respostas dos alunos. As duas primeiras ocorreram na sala da Professora A.

Situação 19 – Professora A – Aula 6

P: Esse daqui/ é uma notícia ou um texto informativo? / [professora mostra a notícia da explosão de gás no apartamento]

A”: Uma notícia

P: E esse? / [mostrou o encarte com o assunto do frevo]

A98: Um texto informativo

P: Então/ qual é a diferença?/ isso aqui é um texto é?

A”: É

P: Esse aqui é um texto é?

A”: É

P: Então / qual é a diferença?

A99: Um tá dizendo o que aconteceu e o outro está falando do frevo

P: Vocês estão entendendo o que ele está dizendo?

A”: Não

P: Sabe por quê? / porque não tão ouvindo / ninguém está ouvindo o que ele tá dizendo e depois não entende

A100: Eu ouvi mas não tô entendendo

P: Vai, diga / vocês não têm que concordar com ninguém, não / pode discordar também

A99: A notícia / fala o que aconteceu / o que foi que aconteceu / no dia / na data / só que esse tá dizendo como é o frevo

P: Diga que mais / como era o frevo? / alguém concorda / discorda?

A101: Eu concordo

P: E aí? / alguém tem mais alguma coisa?

A professora faz os alunos refletirem a todo momento sobre os temas trabalhados na sala de aula, inclusive, lançando sobre eles um novo olhar. Para Cosson (2006) o letramento literário é um trabalho social de responsabilidade da escola. O professor é o agente atuante nesse sentido e, além disso, poderá avaliar o processo de compreensão, pois Leal (2003) julga que o processo ensino-aprendizagem nessa área, por muito tempo, foi avaliado de forma descontextualizada. O ato de compreender altera as redes em que estão organizados os conhecimentos. Em nenhum momento as professoras observadas negam as ideias dos alunos, mas os ajudam a refletir sobre outros aspectos do texto e sobre as opiniões dos colegas. Analisamos também se as perguntas feitas aos alunos desencadeavam novas perguntas por parte deles. De modo geral, a maioria dos alunos, quando questionados pela professora, apresentavam suas respostas, mas eles próprios realizavam novos questionamentos para atingir a compreensão e superar suas dúvidas. Citaremos mais dois exemplos para ilustrar essa prática.

Situação 23 – Professora A – Aula 4

P: Trayce respondeu / a tartaruga fica lá na dela e nem se estressa com nada / no próprio texto diz, não é Trayce? / por que vocês acham que a tartaruga é molenga?

A”: Porque ela anda devagar

A53: Pode cair qualquer coisa que ela não tá nem aí.

A54: Ela sempre se esconde quando alguém chega perto dela

A55: É por isso que acha ela molenga?

P: É por isso que acha ela molenga?

A56: É

Percebemos que a professora resgata um argumento de uma aluna, depois lança-o de volta, na forma de pergunta, para a turma. Os alunos vão construindo seus argumentos e a professora sintetiza a questão pedindo a sua confirmação. Essa é uma forma muito comum de desenvolvimento da capacidade de reflexão nas aulas observadas. Vejamos agora uma situação da sala da Professora B.

Situação 24 – Professora B – Aula 6

P: Vamos lá ver...

A”: “in loco”

P: “in loco” / Alguém sabe que expressão é esta?

A”: “in logo” / “in logo” / “in logo”

P: “in loco”

A58: Que tá errado?

P: O que é que significa isto?

A59: “vamos logo” [aluno tenta dar um sentido a “in loco” trazendo uma expressão conhecida dele]

P: Vamos ver lá / ver em “in loco” / abram o dicionário // Essa é uma expressão portuguesa, em português?

A≠: Não

P: É em inglês?

A”: Não [em sua maioria] é! [alguns poucos]

P: É uma expressão latina

A62: Latina

P: A nossa língua portuguesa veio de outra língua / ela veio do latim

A63: Latim?

P: O espanhol veio do latim

A64: Latino é, tia?

P: Não. Latim

Um outro elemento da prática pedagógica que procuramos analisar foi a influência das professoras sobre as respostas dos alunos. Constatamos que, mesmo a professora procurando sempre respeitar a opinião dos seus alunos durante os momentos de leitura e compreensão, sua posição é comumente vista como “verdade absoluta” pelo aluno. Quando a professora faz a segunda pergunta depois da primeira resposta do aluno, notamos que as crianças, muitas vezes, logo mudam de ideia. Nesse caso, é necessário que a professora confirme a resposta de algum aluno e reafirme que as ideias dele podem ser diferentes. A nosso ver, os discentes,

através dessa prática, constroem suas reflexões e as expõem em sala de aula com maior liberdade.

Os dados obtidos em nossa pesquisa permitiram ver que os temas trabalhados são relacionados com a vida das crianças, as quais vão tendo, em sala de aula, oportunidade de colocar suas próprias inquietações e vivências, e estabelecendo ligações entre estas e o que é lido. Dessa maneira, percebemos, no trabalho desenvolvido, a leitura funcionando como uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo (LAJOLO, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES

Dos dados analisados acima se pode concluir que as concepções e práticas das professoras estão, em maior ou menor grau, de acordo com as tendências atuais do ensino de língua portuguesa. Na escola investigada, a leitura é tomada em sentido amplo e a prática pedagógica contempla o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, os gêneros textuais e suas configurações, atividades diferenciadas em que se procura atender aos interesses e motivações dos alunos, entre outros aspectos. Possivelmente, esse trabalho com leitura explique o fato de a escola ter ficado bem posicionada em relação ao conjunto da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Tanto nos estudos realizados para contextualizar o nosso objeto de estudo, como naqueles que empreendemos ao longo de todo o trabalho, fomos concluindo que, em um quadro geral de dificuldades de leitura e de compreensão, as professoras observadas desenvolvem uma série de ações produtivas, na busca de formar um leitor proficiente e crítico. Nesse sentido, a análise de dados baseada no paradigma indiciário de pesquisa mostrou-se relevante, na medida em que as práticas dessas professoras mostravam indícios de um fazer renovado, em discursos, decisões, interações em sala de aula, enfim, especificidades do cotidiano escolar que são significativas para a compreensão do fenômeno educativo e do ensino-aprendizagem de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BESERRA, N. S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** *educação* Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Leitura-literatura: mais do que rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 19-31.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, S. H. Uma leitura interdisciplinar de Manuel Bandeira no Ensino Médio. In: **Linha d'Água: ensino de língua e literatura em debate / Associação de Professores de Língua e Literatura.** n.16. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2003, p. 121-126.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 07-18.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária o jogo do livro infantil e juvenil.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-125.

TÍTULO DO TRABALHO: PRODUÇÃO E ANÁLISE DE TEXTOS INFORMATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Rezende Gondim
Professora do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro-Brasil
renata.gondim@ig.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho aborda a produção de textos informativos a partir de uma pesquisa por temas de interesse nas séries iniciais. A escolha de tal tema está atrelada a uma necessidade de revisão de práticas pedagógicas em que o ensino da língua nas escolas ainda assume um caráter de reconhecimento da língua. O registro e comunicação de resultados de uma prática realizada em sala de aula permitem que esta experiência seja compartilhada por outros autores do processo educativo.

Palavras chaves: Letramento; Texto Informativo; Ensino Fundamental

Abstract

This paper addresses the production of informational texts from a search for topics of interest in the early grades. The choice of this issue is linked to a need for review of teaching practices in the teaching of language in schools still assumes a recognition of the language. The registration and reporting results of a practice carried out in the classroom allow this experience is shared by other authors in the educational process.

Keywords: Literacy; Informational Text; Elementary School

INTRODUÇÃO

O tema da produção de textos por alunos na escola brasileira tem sido interesse de inúmeras pesquisas. Estes trabalhos têm se detido sobre aspectos fundamentais, tais como: 1. Os modos como são produzidos/as condições de produção; 2. Espaços e mediações pedagógicas propícios para que se realizem os textos discentes; 3. Conhecimentos linguísticos necessários à elaboração de gêneros discursivos selecionados como adequados ao trabalho escolar e 4. O desenvolvimento linguístico infantil em função de um trabalho que considere os aspectos anteriores.

Quando o professor assume uma perspectiva de língua como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre pessoas, objetiva no ensino da língua desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de enunciados, e não apenas o reconhecimento de um sistema linguístico. Nesta perspectiva o professor desenvolve práticas pedagógicas que aproximam o aluno do uso real da língua na escola, a partir do reconhecimento da bagagem discente de conhecimentos práticos do princípio da linguagem trazidos.

A escola, nos países em desenvolvimento, é ainda um dos espaços responsáveis por garantir e promover o letramento, de acordo com Soares (1998). A alfabetização e o letramento, em estudos atuais, são compreendidos como processos complementares e interdependentes no ensino e na aprendizagem. Hoje, espera-se que o acesso à leitura e à escrita em nosso país não se restrinja à mera aquisição do código alfabético e sim que permita a inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita, para que saibam responder às demandas contínuas da sociedade. É neste sentido que se pode compreender a importância do estudo de gêneros discursivos na escola, para a compreensão do funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Há mudanças nas ideias sobre o ensino da língua materna. Hoje não se considera que a língua seja algo de que os alunos devem se apropriar, mas admite-se que eles já tem domínio sobre ela, através de sua experiência anterior à alfabetização. O que a escola deve fazer é ensiná-los a adequá-la, em múltiplos usos, às diversas situações de comunicação, o que acaba por alterar a estrutura, organização e estilo de qualquer texto. Nas palavras de Soares (1998):

“[...] as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são

selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas, periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais.”(p.85)

Desta forma, os principais desafios encontrados por nós professores alfabetizadores localizam-se na tarefa de colocar os alunos em situações de comunicação e conduzi-los ao domínio de cada gênero discursivo escolhido para ser trabalhado.

Como professora das séries iniciais um dos questionamentos feitos sobre minha prática, mobilizados por situações vivenciadas no cotidiano escolar e por conhecimentos elaborados em cursos no meio acadêmico, tem sido o de como oferecer condições pedagógicas para que as crianças, na escola, entrem em contato com uma ampla diversidade de textos, em diferentes contextos de interação e desta forma, ampliem as capacidades comunicativas.

Iniciei minha primeira experiência como professora alfabetizadora com muitas incertezas. As dificuldades iniciais resumiam-se a escolhas teóricas que permitissem o estudo da língua e práticas que envolvessem o grupo de alunos neste processo. A leitura contínua de pesquisas e livros sobre a aquisição da linguagem permitiu que fosse identificado que um único método não daria conta da sistematização do processo. Concluí que as atividades em si não conduziram ao conhecimento, mas a ação do aluno mediada pelas informações e intervenções que o professor realizaria durante a atividade, assim como as trocas de informações entre pares.

O “cenário” construído em sala foi fundamental neste processo de construção da escrita em uma turma de primeiro ano da rede federal de ensino. Permitiu que espaços de discussões fossem criados, que experiências fossem registradas, que ação da criança se transformasse em uma possibilidade, que ela estivesse inserida no processo de ensino, agisse sobre ele e alterasse práticas quando estas não transmitissem sentido. Algumas atividades foram realizadas visando a entrada em um mundo imaginário, em que a escrita tivesse significado e que a comunicação fosse necessária.

Este trabalho exigiu e ainda exige um envolvimento permanente. Conhecer inicialmente o grupo de alunos, perceber suas expectativas, seus desejos e organizar atividades de uso real da escrita, fora dos muros da escola, é um trabalho que extrapola o tempo de aula. Parte destes conhecimentos elaborados a partir da prática e teoria

desenvolvem-se a cada dia a partir de novos desafios impostos pelo universo escolar. Reconhecer métodos, concepções de leitura e escrita possibilitam que a minha função profissional tenha uma base mais sólida.

II - REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica relatada neste trabalho procura se situar no interior de uma concepção de linguagem que é vista como um lugar de interação humana. Nela o falante age sobre o ouvinte formando uma rede de vínculos. Palavras, expressões carregam uma história de sentidos e de história. Em que a língua não é transmitida, mas penetrada, que não pode ser separada do contexto social e histórico. Onde ela é viva, construída a partir de contextos e usos.

Na síntese de Kramer (1994, p.107)

A linguagem [...] regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura. Sentido que exprime a experiência vivida nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.

Vemos o “falar” como ação formadora de indivíduos e não como possibilidade orgânica apenas. Tal ação é estruturante de diálogos compostos por palavras diferenciadas, pela entonação, pelo momento efêmero e pela escuta subjetiva. Para Vygotsky, a linguagem é interpretada como troca social, intercâmbio e como constituição da consciência, à medida que a palavra do outro é internalizada. Quando a criança fala, inaugura o processo social e histórico. A linguagem traz o símbolo, funciona como ferramenta de pensamento e amplia a capacidade de pensar. A transformação interna parte das palavras ouvidas. A mediação acontece a partir dos gestos iniciais, de como o sujeito interpreta o outro. Para o autor, não conhecemos o mundo diretamente, mas a partir dos gestos, da fala do outro.

O sujeito, que é social, traz para sua vida uma linguagem, que se remete a um contexto histórico, de um ser que fala e que pode ser reconhecido através de seus textos. A fala e escrita são consideradas interligadas, construídas na interação, a partir de estruturas sociais. Dessa forma, a construção de um texto em sala de aula pretende que não se estabeleça uma única rede de comunicação, em que estejam envolvidos professor e aluno. Um interlocutor solitário, que responda e dialogue, que corrija e avalie a produção, mas que

o professor faça parte de uma rede de reais e possíveis leitores dos discursos produzidos e que as propostas de escrita não se reduzam a meros instrumentos didáticos.

A autora e pesquisadora Leiva de Figueiredo Viana Leal considera que o texto é concebido como o próprio lugar da interação e se constrói na interação entre interlocutores e carrega toda uma gama de implícitos, revelados pelo conhecimento do contexto sociocognitivo dos interlocutores, vistos como sujeitos ativos, que constroem e são construídos pelo texto. A autora defende que para superar questões de como “o que significa escrever” e “o que significa ensinar a escrever” é necessário reconhecer que o texto é um conjunto de relações significativas e que:

Os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Assim, agem *sobre* e *com* a linguagem, produzindo um trabalho linguístico. (LEAL, 2008, p. 56)

Luiz Antonio Marcuschi, importante estudioso dos gêneros textuais no Brasil, defende como tese central a impossibilidade de se comunicar verbalmente sem que seja por meio de algum gênero, contendo algum texto. Para o autor, toda manifestação verbal coerente, que se pode considerar um texto será sempre realizada sob uma forma reconhecível de algum gênero. Ele traduz para o ensino o conceito de gênero textual como:

... textos que encontramos na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (2008: 155)

Neste sentido, na escola, o estudo de gêneros torna-se de fundamental importância para a compreensão do funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Segundo Schneuwly e Dolz¹ o ensino destas unidades do discurso gêneros facilita a apropriação destes como instrumentos e possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a eles estão associadas. Os autores ressaltam o papel da escola no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros, colocando os alunos durante toda a

¹ Autores que integram e representam um grupo que vem realizando estudos sobre diferentes temas em didática do francês – língua materna, tais como transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, a produção de textos orais e escritos e o ensino de gramática e de literatura. Integram o grupo de pesquisadores da “Escola de Genebra”.

escolaridade em contato com os mais variados gêneros discursivos que circulam socialmente e revelam que:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.”(Apud ROJO, 2004, p 80)²

A sistematização do ensino de gêneros textuais na escola transforma o seu uso social, tendo em vista que ele passa a funcionar e a servir em outro local diferente de onde foi originado. Desta forma, colocar os alunos em situações de comunicação e conduzir o domínio de um gênero, exatamente como este funciona, é um dos principais desafios encontrados por nós professores para que a sua produção tenha sentido.

Promover um ensino em que o aluno se sinta responsável pelo seu aprendizado, construir experiências temporais ricas, desenvolver uma mediação encorajadora e provocadora, são os objetivos que devem ser percorridos e ambicionados pelo professor em sala de aula. A pesquisa por temas de interesse se torna um dos caminhos possíveis para a conquista destes objetivos, como uma forma de conhecimentos elaborados e reelaborados se integrarem aos desafios que a realidade concreta apresenta.

III - RELATO DA EXPERIÊNCIA

Este texto é o relato de um trabalho de uma pesquisa por temas de interesse, realizado no primeiro semestre de 2009, com 25 alunos. Ele tem como objetivos centrais analisar as marcas deixadas pelas crianças nos textos, reveladoras da atividade linguística em desenvolvimento, e focalizar indiretamente outras categorias da educação tais como a construção da autonomia, o trabalho coletivo, o diálogo crítico, a mediação, participação comprometida dos sujeitos e a avaliação.

Analisarei ao final deste trabalho os modelos textuais produzidos pelos alunos inseridos em um contexto em que foram explicitadas as finalidades sociais para esta escrita, os interlocutores envolvidos e o gênero textual que atenderia a situação comunicativa. Tais

² “Lês genres scolaires: Dês pratiques langagières aux objets d’ enseignement” Repères, 15 .Tradução também publicada na Revista Brasileira de Educação, 11/maio/agosto, pp. 5-26.

análises serão feitas a partir de uma concepção que considera as singularidades textuais e de que eles resultam de um processo de adaptação a um contexto social no qual estão inseridos interlocutores reais. Defende-se a ideia de que o indivíduo a partir dos conhecimentos prévios sobre os diferentes gêneros que circulam nas esferas sociais escolhe e faz as adaptações daquele que melhor corresponde à situação em que se encontra. Desta maneira, não se objetiva que ao final do processo o grupo de alunos apresente textos que sirvam como “modelos” do gênero, mas que estes atendam a situação comunicativa vivenciada.

As diferentes estratégias utilizadas para que o texto cumpra a sua função, assim como as opções composicionais características do texto informativo, que permitem o seu reconhecimento e a sua diferenciação de outros serão observadas por mim, como professora e pesquisadora, que observa o trabalho feito e reflete sobre suas práticas pedagógicas. Considerarei a familiaridade do grupo de alunos com este gênero textual, por ele ser encontrado na esfera escolar, nos livros didáticos, principalmente, e por fazer parte do material utilizado pelos próprios alunos para construção do texto.

Escolhemos o texto informativo para a análise proposta. Ele tem como função principal comunicar explicações e informações de caráter geral sobre um certo objeto. É um texto real e verdadeiro que descreve, explica e transmite informações sobre um determinado tema. Objetiva a compreensão ou comunicação das características do tema, sem maior aprofundamento. Seu formato apresenta texto em prosa, com características específicas de cada modelo.

3.1 -TRABALHO DESENVOLVIDO EM SALA

Recebi uma turma que apresentava dificuldades na organização de trabalhos em grupo, que tinha desejo de fala, mas ainda não entendia como a escuta os poderia engrandecer-lhes, enquanto produtores de textos escritos. Era um grupo muito criativo, desejoso por respostas, porém, apresentava escritas de textos com trechos confusos. Algumas produções, inicialmente lidas por mim, apresentavam a ausência de informação ao leitor, outras o uso inadequado de conectivos, repetições lexicais e ausência de pontuação.

No terceiro ano do ensino fundamental, na escola em que desenvolvi o registro deste trabalho, é necessário que avancem em suas produções escritas, ampliando o uso da pontuação, produzindo coerência e coesão textual. Também se torna importante que leiam,

confrontando as ideias do autor lido com as suas próprias e ainda com outras leituras anteriores, que puderem evocar. Além da análise da qualidade da produção escrita durante o processo de produção e da exploração das possibilidades e dos recursos da linguagem de que se utilizam para escrever, a partir da observação e análise de textos impressos lidos, utilizados como referência ou modelo. Analisamos coletivamente histórias produzidas pelos próprios alunos, que foram digitalizadas para que o grupo identificasse as estratégias de pontuação usadas na escrita de narrativas. Exemplos de atividades como esta encontram-se em anexo.

3. 2 - Registro do trabalho de pesquisa até a produção do texto final

O trabalho realizado com a turma começou a partir de questões formuladas no laboratório de ciências, quando o grupo precisou definir: O que era um cientista e um astrônomo? Algumas questões surgiram na sala e percebi que o grupo tinha outras, relacionadas a diferentes áreas de conhecimento. Levei uma caixa onde seriam guardadas estas e outras perguntas que surgissem no caminho. Combinamos que semanalmente iríamos sortear uma pergunta de um dos alunos da turma que deveria ser respondida pela turma. Cada aluno registraria em seu caderno a questão e responderia em parceria com outro aluno. Em casa, cada um verificaria em fontes de informação se a sua hipótese estava correta e acrescentaria novos dados, respaldando aquilo que já soubesse ou reescrevendo sua resposta a partir da fonte verificada. O objetivo pedagógico nesta etapa era buscar respostas em diferentes fontes e comparar modos de escrita sobre um mesmo tema.

Apesar da satisfação do grupo do momento do sorteio até a resposta coletiva eu sentia que ainda faltava algo para mim, como docente que avaliava o trabalho em curso. Eram muitas as descobertas feitas, mas que estavam apenas registradas em cadernos. Nesse momento, uma questão tornou-se minha! De que forma poderíamos divulgar essas informações? Como permitir que esses conhecimentos produzidos ganhassem espaço na escola? Participei ao grupo minhas questões. E assim decidimos então que para divulgar nossas descobertas utilizaríamos um mural de nosso corredor, bem pouco utilizado pelos alunos, e posteriormente elas poderiam ser publicadas num outro suporte, a decidir ainda qual seria.

Fizemos um esboço no quadro de como seria nosso mural. Concluimos que confeccionaríamos um cartaz e que este deveria conter o texto coletivo produzido pela turma e imagens. Pretendíamos divulgar nossa pesquisa de maneira objetiva e clara. Faríamos um cartaz que chamasse atenção e que pudesse ser entendido rapidamente, pois ele seria fixado no corredor, um lugar de passagem da escola.

Dividimos o espaço utilizado em seis. A turma se organizou em cantos de trabalho e cada um dos seis grupos escolheu e ficou responsável pela confecção de uma das partes do mural. Título, texto coletivo, nome dos alunos da turma, ilustração do assunto, escolha dos materiais utilizados e organização visual do mural. Estes foram os elementos constituintes do mural. Organizados em cantos diferenciados de trabalho, a turma se mostrou extremamente envolvida e o mural foi feito naquele mesmo dia.

Depois de uma semana, decidimos verificar entre os alunos da escola qual foi a aceitação do mural. Com isso, avaliamos se deveríamos recorrer a outros suportes. Entrevistas individuais foram feitas. Organizamos as informações obtidas e verificamos que a maioria dos entrevistados aprovou a iniciativa da turma e achou que o mural funcionou como um bom suporte para divulgar informações.

Estes foram os primeiros trabalhos apresentados para a escola através dos murais dos corredores do colégio:



Figura 1

Primeiro mural produzido pelos alunos no corredor da escola

O espaço destinado à busca por respostas de questões individuais se tornou pequeno. Novas questões apareceram. Apresentei ao grupo um trabalho organizado no ano anterior com uma turma do primeiro ano em que eles escolheram os temas de suas pesquisas, se organizaram em grupos, realizaram pesquisas, montaram cartazes e suas produções foram apresentadas na sala. A aceitação foi imediata.

Interessados em pesquisar e expor o resultado das suas pesquisas, os alunos se interessaram pelo trabalho. Os assuntos pelos quais eles tinham mais interesse foram listados no quadro e seis grupos se formaram e se reuniram pelos temas de interesse. Animais aquáticos, moda, *kung-fu*, futebol e natação foram os assuntos escolhidos. Foi interessante observar que a formação dos grupos baseada no interesse de pesquisa e não em afinidades pessoais aproximou crianças que não costumavam trabalhar juntas e gerou um comprometimento com o trabalho, já que tinham um objetivo comum.

Na semana seguinte, organizei o cronograma do trabalho de pesquisa. Desenvolveríamos este trabalho em sete etapas: justificativa, coleta de informações, estudo dos textos, organização das informações obtidas, escrita do texto informativo, revisão e apresentação. Os passos da pesquisa foram fixados no mural da sala. Não definimos um tempo para o desenvolvimento deste trabalho. Combinamos que os grupos cumpririam cada etapa e que o tempo seria dado pelo ritmo de cada um. O suporte utilizado para a apresentação também não foi definido, mas alguns grupos demonstraram a vontade de produzir cartazes. Os outros grupos definiriam suas escolhas ao longo do processo. Acordamos apenas que as informações seriam organizadas a partir da escrita de um texto informativo, por ser o gênero textual, identificado pelo grupo, que melhor se adaptava a situação comunicativa. Os trabalhos seriam apresentados para nossa turma e os grupos que desejassem poderiam se apresentar também para a outra turma de terceiro ano do turno da tarde. Definimos a sexta-feira como o dia para os encontros semanais entre os grupos.

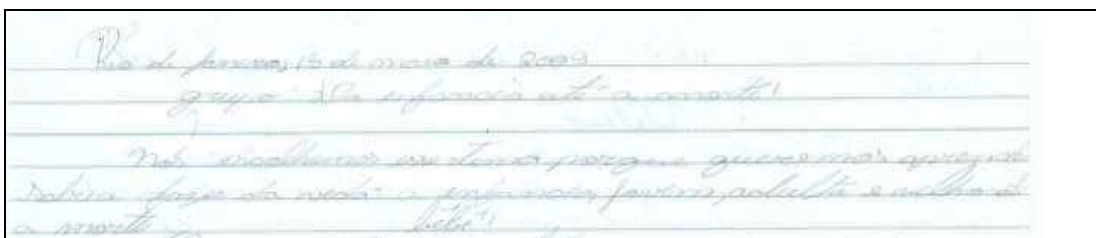
IV - ANÁLISE DOS TEXTOS

Conforme foi defendido ao longo deste trabalho, concebo que em cada situação de comunicação alunos e alunas produzem textos singulares. Para isso, utilizam conhecimentos sobre gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, adaptam os discursos a situação comunicativa vivenciada a partir de diferentes estratégias. Nessa perspectiva a escolha pela escrita de um texto informativo foi uma das formas encontradas pelo grupo de divulgar os conhecimentos elaborados a partir de uma pesquisa pelos temas de interesse.

Inicialmente, analisei os 6 textos finais produzidos pelos grupos. Do ponto de vista da estrutura textual nenhum dos textos seguiu “modelos”, mas observei que em todos

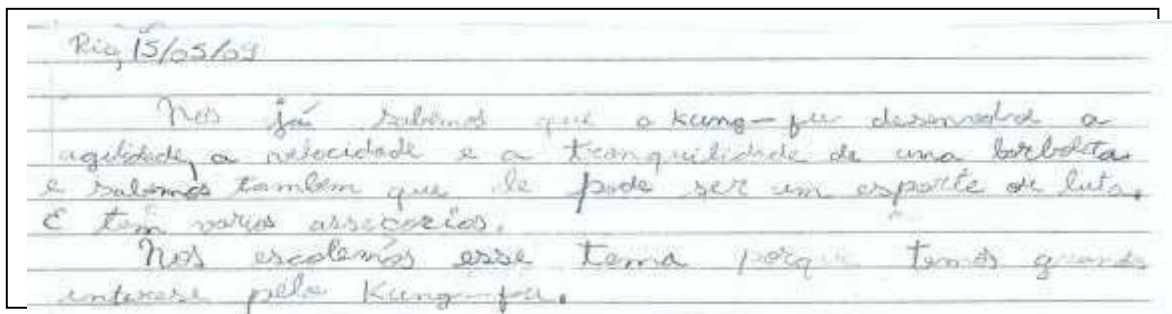
os textos o primeiro parágrafo apresentava uma justificativa pela escolha do tema pelos integrantes do grupo.

Texto 1



Rio de Janeiro, 15 de maio de 2009
 grupo: Da infância até a morte
 Nós escolhemos esse tema porque queremos aprender
 sobre fases da vida: a infância, jovem, adulto e velho até
 a morte.

Texto 3



15/05/09
 Nós já sabemos que o Kung-fu desenvolve a
 e sabemos também que ele pode ser um esporte ou luta.
 E tem vários associações.
 Nós escolhemos esse tema porque temos grandes
 interesse pelo Fung-fu.

Texto 4



Turma 304

Tudo sobre
Natação

Nos escolhemos o tema porque queremos que todos que vejam a natação é bom para todos.

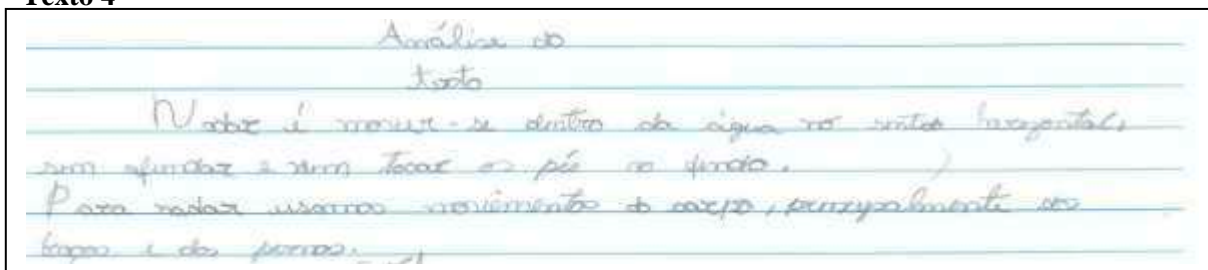
A natação pode melhorar problemas por exemplo:

Crise de bronquite, melhora a respiração e pode melhorar o desmatamento com as pessoas preservando a água.

Esta coincidência resultou de uma tentativa docente inicial em organizar os encontros em etapas do trabalho: justificativa, coleta de informações, estudo dos textos, organização das informações obtidas, escrita do texto informativo, revisão e apresentação. Consequentemente os primeiros parágrafos assumiram uma estrutura muito semelhante e os textos se diversificaram nas etapas de trabalho seguintes, em que o grupo teve uma maior liberdade de escrita e não houve mais orientações sobre a ideia principal de cada parágrafo. As etapas da pesquisa foram mantidas respeitando os diferentes ritmos, e serviu para alguns grupos como uma possibilidade de organização do trabalho em grupo.

Com relação à autenticidade identifiquei em dois grupos (“Futebol” e “Natação”) indícios de reprodução de textos utilizados na pesquisa. Essa estratégia foi usada no registro de informações sobre o tema e percebida pelo vocabulário empregado, pontuação, marcação dos parágrafos e organização das orações. Apenas um destes dois grupos finalizou o texto com o registro de conhecimentos pessoais relatados, opiniões individuais e estabelecendo uma interlocução com os possíveis leitores.

Texto 4



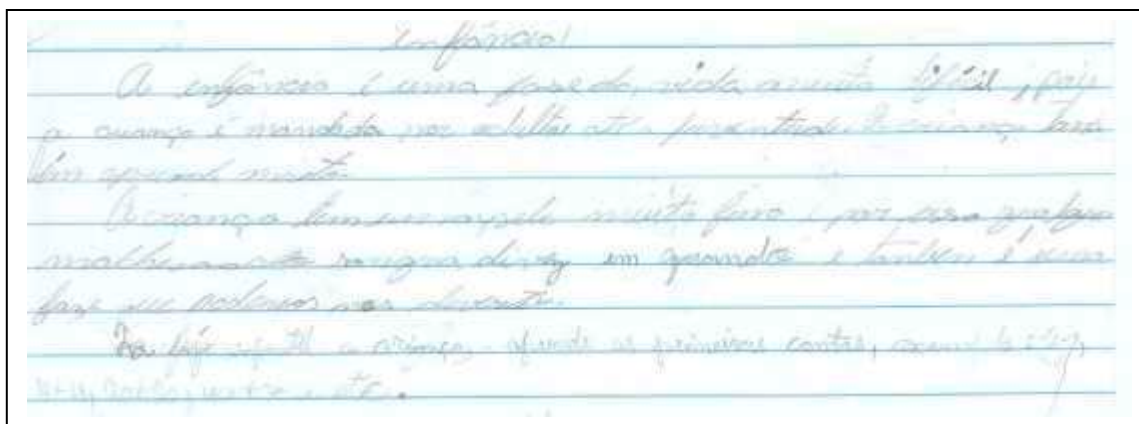
Nadar é mover-se dentro da água no sentido horizontal, sem afundar e sem tocar os pés no fundo.

Para nadar usamos movimentos do corpo, principalmente dos

braços e das pernas.

Nos outros 4 textos identifiquei a presença de marcas de autenticidade, de uma escrita a partir de conhecimentos prévios reelaborados e do estabelecimento de um diálogo com os possíveis leitores através de diferentes estratégias. O uso de subtítulos para marcar as “etapas da vida” informada por um dos grupos, possibilitou o relato de vivências com um estilo muito próprio, trouxe informações trazidas por cada aluno e a elaboração de conhecimentos feita a partir dos materiais de pesquisa analisados. O grupo separou a vida em cinco etapas: a infância; a adolescência; a adulta; a velhice e a morte. Para cada uma delas apresentou características físicas de cada processo vivido, parte das alterações sofridas pelo corpo durante o envelhecimento conhecidas pelo grupo e opiniões individuais.

Texto 1



Infância

A infância é uma fase da vida muito difícil, pois a criança é mandada por adultos até a juventude. A criança também aprende muito.

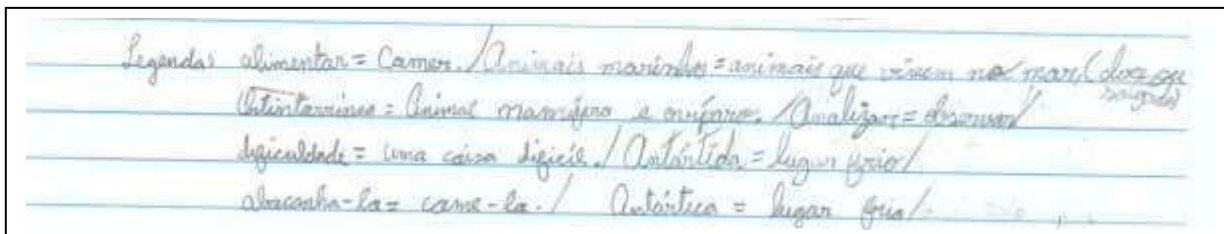
A criança tem uma pele muito fina e por isso qualquer machucado sangra divex em quando e também é uma faze que podemos nos divertir.

Na faze infantil a criança aprende as primeiras contas, exemplo: 4+4; 20+20; 40+7 e etc.

Dois grupos (“Kung Fu” e “Animais aquáticos”) apresentaram em seus textos diferentes estratégias para informar melhor seus leitores. Os grupos demonstraram a

preocupação de no final do texto registrar as fontes pesquisadas, e o grupo “Animais aquáticos” organizou uma legenda para comunicar o significado de alguns verbos utilizados, características de animais e de expressões.

Texto 2



Legenda: alimentar = comer. / Animais marinhos = animais que vivem no mar (doce ou salgada)

Onotorrinco = Animal mamífero e ovíparo. / Analizar = observar /
 dificuldade = uma coisa difícil. / Antártida = lugar frio /
 abocanha-la = come-lo. / Antártica = lugar frio

De um modo geral, avalio que todos os textos se adequaram à situação comunicativa vivenciada. O não estabelecimento de um modelo textual possibilitou que os grupos apresentassem escritas singulares e estratégias de interlocução diferenciadas. Apesar destas não integrarem as marcas composicionais de grande parte dos textos informativos, observei a presença de expressões, questionamentos, interjeições que objetivavam a comunicação com o leitor.

Todos os grupos apresentaram informações sobre o tema pesquisado a partir de materiais de consulta, entre eles, artigos de internet, enciclopédias e livro sobre o tema. Alguns grupos escreveram textos mais “livremente”, quer dizer, não se detiveram ao material de apoio para a produção, o utilizaram apenas como fonte de consulta. Outros grupos optaram pela retirada de muitas informações dos textos lidos, o que revelou produções finais um pouco menos autênticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, foi muito importante ter oferecido condições reais e um contexto de produção na qual a escrita desse tipo de texto correspondia às necessidades comunicativas específicas. A produção tinha um sentido e buscava um efeito perante seus leitores, a

comunicação de informações. A utilização de recursos linguísticos que ampliaram a interlocução com os leitores, a exposição de ideias ou do ponto de vista sobre o assunto e a explicação sobre o tema estiveram, de certa forma, presentes em todos os textos.

As atividades que precederam a produção escrita como, a leitura e os resumos orais de textos informativos, as escritas coletivas que objetivavam a publicação para a comunidade escolar, foram sequências de atividades que tiveram efeitos marcantes sobre as estratégias de escrita pelas crianças desse tipo de texto.

Entendo que projetos pedagógicos, que buscam aproximar o aluno do uso real da escrita devam ser provocados e sustentados por professores ao longo da escolaridade. São oportunidades escolares que possibilitam a produção de texto a partir da relação com o outro, e que envolve a imagem que fazem de si e do outro. O espaço da sala de aula pode ser capaz de transformar as relações sociais e as concepções de “aluno” e “professor”, a partir do exercício real da linguagem.

Ao longo de todo o projeto os alunos estiveram envolvidos com a produção, e precisaram administrar conflitos relacionados ao processo de escrita ou gerados por opiniões individuais divergentes. Alguns se apresentaram nos primeiros encontros e necessitaram de mediação docente para que fossem resolvidos. Em reuniões seguintes, o grupo conseguiu transformar os momentos de imposições pessoais por espaços de diálogo e de troca. Foi construído um espaço que fez de cada um e de mim, parceiros e co-participantes de uma atividade comum orientada por todos. Todo este trabalho só foi possível pela parceria estabelecida com os alunos e alunas e por ser um projeto guiado por vontades, desejos e pela voz de cada um, registrada em diferentes momentos.

Referências

- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade*. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KRAMER, Sonia. *A formação do professor como leitor e construtor do saber*. In: Moreira, Antonio Flávio (org) *.Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994

LEAL, L.de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorail, 2008.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. Os gêneros escolares_ das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada)

VAL, Maria da Graça Costa. Reflexões sobre práticas escolares de profuição de texto – o sujeito – autor / organizado por Maria da Graça costa Val e Gladys Rocha. –1 ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autentica / CEALE / FAE/ UFMG, 2008.

O DESENVOLVIMENTO GRADUAL DO SÍMBOLO NA CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIO-HISTÓRICA NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Rosa Maria Manzoni
UNESP/Bauru-SP-Brasil
romama@hotmail.com

SOUSA, Flávia Gabriela Maturana de
graduada em Pedagogia
UNESP/Bauru-SP-Brasil
FAPESP
flavia_maturana@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

A linguagem escrita na escola, de modo geral, tem sido mediada por práticas pedagógicas que privilegiam o ensino de forma mecânica. Partindo dessa reflexão, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar se o ensino da escrita na escola promove o desenvolvimento do simbolismo na criança visando a um ensino para uma escrita de “dentro para fora”, conforme o potencial formativo do ensino defendido pela teoria da psicologia sócio-histórica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica de base qualitativa, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, do interior do estado de São Paulo, na qual os momentos de contato com a linguagem escrita e sua produção, como também a mediação do professor nesse processo foram analisados à luz da psicologia sócio-histórica. A coleta de dados foi efetuada por meio de três instrumentos: observações, registro de atividades e gravações em áudio. No presente texto são apresentados alguns episódios de ensino da linguagem escrita. A análise desses episódios permitiu observar que a escola realiza o ensino da escrita inicial a partir de atos externos, sem incorporar os atos internos que a criança realiza no momento da aprendizagem da escrita, os quais se materializam nas diversas técnicas usadas como auxílio a essa aprendizagem. Identificou-se a necessidade de a escola organizar o ensino da linguagem escrita incorporando não só os atos internos, como também as técnicas que são de seus próprios mecanismos de escrita para compreendê-la, por meio da observação da escrita dos adultos, de outras formas de uso desta, e do que é ensinado em sala de aula, com atividades que promovam o desenvolvimento do simbolismo e que a explicitação verbal dos alunos sobre a sua curiosidade em relação à língua escrita pode ser um instrumento norteador das ações do professor, pois possibilita que este acompanhe o tipo de atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo.

Palavras-chave: Aprendizagem da linguagem escrita. Ensino. Teoria psicológica sócio-cultural.

Abstract

The written language at school, in general, has been mediated pedagogical practices that emphasize learning by rote. Based on this consideration, this study aimed at investigating whether the teaching of writing in school promotes the development of symbolism in child

aiming at a school for a writing of "inside out" as the formative potential of teaching advocated by the theory of psychology socio-historical. For this purpose, a survey was conducted empirical qualitative basis, with a class of 1st year of elementary school in a public school, in the state of São Paulo, in which the moments of contact with written language and its production, as well mediation of the teacher in this process were analyzed in the light of socio-historical psychology. Data collection was performed through three instruments: observations, activity log, and audio recordings. In this paper we present some teaching episodes written language. The analysis of these episodes has observed that the school performs the initial teaching of writing from external acts, without incorporating the internal acts that the child performs upon learning of writing, which materialize the various techniques used to assist this learning. Identified the need for the school to organize the teaching of written language incorporating not only the internal acts, as well as techniques that are writing their own mechanisms to understand it, by observing the writing of adults in other ways use this, and what is taught in the classroom with activities that promote the development of symbolism and the verbal explanation of the students on their curiosity about the written language can be an instrument to guide the actions of the teacher, because it enables that accompany this kind of mental activity that the student is performing with the content.

Keywords: Learning the written language. Education. Socio-cultural psychological theory.

Introdução

Vigotski procurou demonstrar, em suas investigações, que o ensino da escrita ocupa um pequeno espaço em sala de aula e que se ensina somente a traçar letras para, depois, formar palavras, como um ato mecânico, como uma habilidade essencialmente motora, mas não se ensina, de fato, a linguagem escrita, como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

De acordo com o autor, a linguagem escrita é atividade cultural e social e o seu ensino, desde os processos iniciais de sua apropriação, deve estar ancorado na produção de signos e sentidos construídos na interação. Para pensar sobre a linguagem escrita, Vigotski investiga o percurso da escrita infantil tomando como ponto de partida os gestos; os rabiscos; o brinquedo, sobretudo o jogo de faz de conta, e o desenho; as técnicas mnemônicas e a escrita propriamente dita.

Movidos por essa problemática, passamos a refletir sobre o processo de desenvolvimento da escrita inicial escolar na tentativa de identificar quais suas insinuações particulares (técnicas) que funcionam como signo auxiliar, isto é, como uma operação auxiliar, empregadas pelas crianças para atingir o estágio da escrita simbólica propriamente dita. Nesta esteira, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como se dá o desenvolvimento da escrita escolar, identificando e descrevendo as técnicas primitivas usadas pelas crianças como signo auxiliar para escrever, bem como insinuações particulares (referências de mundo) utilizadas como signo funcional auxiliar pela criança, que tornam

mais fácil aprender a escrita simbólica propriamente dita, além de identificar e descrever quais fatores podem levar a transição de um estágio da escrita a outro superior. Para isso, buscou-se suporte teórico em conceitos da abordagem da psicologia sócio histórica, mais precisamente na pré-história da escrita, postulada por Vigotski (2007) e no desenvolvimento da língua escrita, por Luria (1988).

Procedimentos Metodológicos

Para que uma investigação dessa natureza fosse possível, foi necessário realizar uma pesquisa que descrevesse como ocorre, na sala de aula, o trabalho com a linguagem escrita no processo de alfabetização, procurando investigar como as crianças aprendem a escrever, como se dá a transição de uma forma gráfica na outra no processo de aprendizagem da escritura. Esta pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental do sistema público de ensino de um município no interior do Estado de São Paulo. A turma era composta por 23 crianças, com idade de seis anos.

A observação sistemática foi feita num período de 3 meses, de 2 a 3 vezes por semana, sendo uma hora por dia, totalizando dezesseis dezesseis horas de observação. A partir dessas observações, as situações de ensino foram gravadas em áudio¹ e foram feitos registros em um diário de campo. Os episódios de ensino foram gravados nas aulas de Português, Matemática e Artes.

A seleção dos episódios de ensino analisados foi feita de acordo com os critérios objetivados no desenvolvimento gradual do *símbolo na criança, quais sejam: signo primário ou estímulo ou ostensivo; signo-símbolo; escrita-simbólica; o que configura a invenção da criança (quando o signo passa a adquirir sentido) e escrita simbólica propriamente dita*. Correlacionando a essa gradação simbólica, têm-se cinco categorias de escrita: *escrita indiferenciada* (pré-escrita; atos diretos, imitativos, processo autocontido); *escrita indiferenciada*, mas auxiliar da memória, com uma relação funcional com signos estáveis (signos primários ou signo estímulo ou ostensivo - traços mnemônicos); *escrita diferenciada* (conexão ente a produção gráfica e a sugestão apresentada pelo ritmo da palavra ou sentença – signo-símbolo – primeiro uso significativo de um símbolo gráfico), *escrita pictórica* (escrita por imagens); *escrita simbólica propriamente dita* (signo cultural).

¹ Os dados da pesquisa são apresentados em forma de transcrição da gravação em áudio. Como o propósito das transcrições não era o de análise linguística optou-se por transcrever a modalidade oral (fala das crianças e da professora conforme a forma escrita, apenas sendo fiel o modo com que as enunciações efetivamente ocorreram. Optar por uma transcrição fonética poderia tornar os dados ilegíveis aos não-familiarizados.

Escrita indiferenciada

Neste estágio de aprendizagem da escrita “a relação da criança com essa modalidade de língua é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo” (LURIA, 2001, p. 181). Essa fase da escrita simbólica correspondente à fase pré-instrumental da pré-história da escrita, a qual pode ser elucidada pelas seguintes situações de ensino (as situações 1, 2 e 3).

Situação 1

(A professora distribuiu uma cartela com diversas letras e as crianças deveriam recortar as letras e depois formar as palavras que estavam em outra cartela, representadas por figuras.)

[...]

58 PC: Primeiro ano, essa folhinha que eu dei a gente vai montar o nome do lobo. A primeira coisa que vocês têm que fazer é pintar o lobo. Depois que pintar o lobo, vai cortar, na linha, as letras que estão aí, e aí vamos tentar montar o lobo. Como que é o “lo”?

59 Cs: “l” e o “o”.

60 PC: Lobo, como é o “bo”?

61 Cs: “b” e o “o”.

62 PC: Isso. Vocês vão recortar a letra, colocar na mesa do jeito que vocês pensam que monta lobo e vai esperar eu dizer se está certo pra poder colar. Cada um com o seu, porque é pra fazer do jeito que você pensa. Monta, leia com o dedinho, e só cola depois que eu falar se está certo.

(A professora distribui as figuras e cartelas com as letras, e as crianças foram montando as palavras com seu auxílio).

Depois de um tempo, a professora começou a corrigir a atividade:

63 PC: Crianças, vamos lá. Como que é o “le”?

64 Cs: O “l” e o “e”.

65 PC: “ão”?

66 Cs: o “l”...

67 PC: Como que é o ão que eu ensinei? Olha aqui (mostrando a lousa)

68 Cs: o “a”, o “o” e o “til (~)”.

69 PC: Muito bem. Pode colar, pode colar. (passando de mesa em mesa).
(Jenifer veio pedir minha ajudar para fazer).

70 PP: Vamos lá, Jenifer. Que letra você acha que começa aqui, leão?

71 Jenifer: a letra “le”.

72 PP: A letra “l”? Então, pode colocar. Agora, qual vai junto com a letra “l” pra forma “le”?
(Jenifer mostrou a letra “e”).

73 PP: Que letra é essa?

74 Jenifer: “u”.

75 PP: “u”?

76 Jenifer: Não.

77 PP: Então, que letra é essa?

78 Jenifer: É, é. Não sei. Ahh é “e”

79 PP: Se eu juntar o “l” com “e” fica como?

80 Jenifer: “Le-ao-o”

81 PP: Mas só “le” fica Leão?

82 Jenifer: Não.

83 PP: Então, qual letra faltou aqui?

84 Jenifer: “o”.

85 PP: Lê pra mim.

86 PP: Qual a última letra da palavra Leão?

87 Jenifer: “a”

88 PP: “a”, por quê?

89 Jenifer: não sei.

90 PP: Como podemos fazer pra descobrir?

91 Jenifer: Não sei.

92 PP: Você acha que está na ordem certa?

93 Jenifer: sim.

[...]

Na situação 1, é passível de se observar que a criança tem dificuldade para diferenciar as letras. Ela começa a aprender a ler, conhece as letras “l”, “o” e “b” para formar a palavra “lobo”, conforme linhas 59 e 61. No entanto, não conhece outras letras, como a sílaba “ao”, de “leão”, conforme linhas 65 e 66. Somente depois que a professora mostrou a escrita na lousa (ato externo) é que as crianças acertaram as letras e o acento que constituem a sílaba “ao”. As linhas 70 a 93 também demonstram que a escrita é indiferenciada para a criança, nessa fase. A escrita é um processo autocontido, que envolve a imitação da atividade do adulto. As letras não têm qualquer função.

Apesar de a professora tratar de símbolos convencionais do alfabeto, estes equivalem a meros rabiscos para a criança (Jenifer). Essas letras são usadas de forma puramente externa, sem qualquer significado funcional. O fato de a criança saber quais as letras que constituem a palavra “leão” é consequência da ação da professora, que já havia corrigido na lousa, conforme linhas 63 e 64, mas, mesmo assim, Jenifer teve dificuldade de colocar as letras na ordem correta. O símbolo “leão” (l+e) e (a+o+til) foi construído externamente à criança (Jenifer), não foi criação da criança, ela observou a correção da professora e depois a imitou. Assim, as letras, nesse estágio, têm função análoga aos dos rabiscos indiferenciados da pré-história da escrita, fase pré-instrumental, já vivenciada anteriormente.

Situação 2

(As crianças estavam dispostas em círculo e a professora distribuiu uma propaganda para cada uma. O objetivo da atividade era que as crianças identificassem números, letras e fotos, que havia em cada propaganda.)

[...]

118. PC: [...] Gabriela, mostra o seu. Gabriela é uma propaganda do quê?

119. Gabriela: De tênis

120. PC: De uma loja de tênis. E tem número aí?

(Gabriela aponta algumas palavras da propaganda).

121. PC: Este aqui é número ou letra?

122. Gabriela: letra

123. PC: Onde é número, então?

124. (Gabriela não consegue encontrar onde estão os números. A professora então, aponta na parede os numerais que estão colocados)

125. PC: “Olha só, eu vou continuar e você vai tentar encontrar os números, iguais aqueles (na parede), você vai olhar, e quando encontrar vai circular, tá bom?”. [...]

Na situação 2, é possível observar que a criança em questão não faz diferença entre letra e número. Para ela, existem apenas desenhos que representam algo que deseja, mas faz nenhuma conexão entre esses símbolos e o conteúdo que estes representam; não compreende, ainda, a função social desses símbolos. Nos momentos de observação em sala, notou-se que a aluna não escreve; faz apenas rabiscos e círculos para representar o que deseja. Inferimos que, para essa criança, baseando-nos nos estudos de LURIA (2001), o ato de escrever é puramente intuitivo, uma brincadeira. E a professora não lhe esclarece a

importância e a função da escrita; apenas pede que a criança observe quais são os números e circule o que for igual na propaganda. Essa criança está no limite entre as formas primitivas de notação gráfica, de caráter pré-histórico e as novas formas culturais exteriores. De acordo com Luria (2001), as duas situações (1 e 2) demonstram que as crianças não ultrapassam a fase da atividade primária, não diferenciada.

Para essa ultrapassagem, é importante que se organize a prática pedagógica com atividades, brincadeiras, jogos que façam com que a criança diferencie os símbolos. Essas diferenças precisam ser percebidas pela criança, é preciso que a criança perceba que cada símbolo tem uma função social.

Situação 3

(As crianças deveriam procurar os colegas da sala que tinham a mesma letra inicial do nome. Uma das crianças foi até a mesa onde havia a lista com os nomes das crianças. Ela pegou um nome...).

[...]

1. **PP:** O que está escrito aí?
2. **Juliana:** Gabriela
3. **PP:** Como você descobriu?
4. **Juliana:** Pelo pensamento.
5. **PP:** Ahh! É isso mesmo que está escrito. E aqui?
6. **Juliana:** Gabriel.
7. **PP:** Por que você acha que é Gabriel?
8. **Juliana:** Porque é assim, é assim. (Passando o dedo nas letras)
(E realmente o nome era Gabriel).
9. **Juliana:** Tia Flávia?
10. **PP:** Oi, Ju!
11. **Gabriela:** Qual desses aqui é Mariana? (mostrando os nomes na lista)
12. **PP:** qual você acha que é?
13. **Juliana:** Este aqui. (apontando o nome correto)
14. **PP:** Isso, muito bem. [...]

Na situação 3, a criança não teve dificuldade para indicar o nome dos colegas da turma. Provavelmente, ela identificou os nomes porque a professora pede que cada dia uma criança distribua os crachás para os colegas, então, Juliana já havia tido muito contato com o nome dos colegas, sabendo identificar como era a escrita do nome de cada um. Podemos observar que, num momento, quando a pesquisadora pergunta a ela o porquê “Gabriel” está certo, ela responde: “porque é assim, é assim”, conforme linha 8, mas não sabe explicar o porquê da representação da palavra daquela forma. Essa resposta assemelha-se à da criança da pesquisa de Luria (2001), que não diferenciou seus “rabiscos” ao ser interrogada pelo experimentador a respeito do significado desses rabiscos, qual responde confiantemente “É assim que você escreve” (p. 149). Com respostas dessa natureza, fica evidente que a escrita é puramente imitativa do adulto.

Embora o significado funcional auxiliar ainda não tenha sido apreendido, a aluna distinguiu Gabriela de Gabriel. O interessante, aqui, é que a pesquisadora, quando pergunta à aluna como ela descobriu o que estava escrito, linha 3, a aluna responde: “Pelo pensamento”, conforme linha 4, se referindo a sua memória, algo que gravou, decorou e agora, ela se recorda num momento em que há a necessidade de utilizar aquilo que aprendeu. Há alguns momentos de aprendizagem em aula que a própria professora fala dessa forma com as crianças, ex: “Vamos buscar lá no pensamento [...]”. Então, a criança, provavelmente se apropriou da fala da professora para utilizar em momentos que se recorda de algo que foi aprendido.

Se a criança (Juliana) tivesse conseguido diferenciar os nomes “Gabriel” e “Gabriela” pela ausência/presença do “a”, respectivamente, esse signo (marca de gênero) seria signo-símbolo, pois apesar de a escrita dos nomes Gabriel e Gabriela ser uma forma externa, há alguns elementos desse sistema que permitem a criança à diferenciação. No caso, essa marca foi a de gênero, a qual funcionaria, então, supostamente, como signo auxiliar para a diferenciação de ambos os nomes. Mas não foi esse comportamento psicológico que ocorreu.

Embora a situação 3 tenha sido categorizada como estágio da escrita indiferenciada, inferimos que a criança dessa situação está num estágio mais avançado que as crianças das duas primeiras situações. A criança da situação 3 está num estágio intermediário entre a pré instrumental e o signo-estímulo, pois estabelece ostensivamente que há a existência de algo que a leva a distinguir Gabriel de Gabriela. Assim, na situação 3, a escrita ainda é não-diferenciada, mas encaminha-se para um estágio superior aquele em que funciona como um auxiliar da memória, tanto que realizou a distinção sígnica.

Desenvolvimento gradual do símbolo

O estágio da gradação simbólica configura-se como a transição dos “escritos” não diferenciados, mas que há uma relação funcional, para um estágio de escrita diferenciada. Esse grupo foi subdividido em quatro seções: *signo primário ou signo-estímulo*; *signo-símbolo*; *escrita simbólica propriamente dita*. Pretendemos mostrar com essa categorização, como ocorre o desenvolvimento do símbolo na criança que aprende a escrita inicial, na escola.

Signo primário ou signo-estímulo (ostensivo)

A fase do signo primário ou signo-estímulo é caracterizada por Luria (2001) aquela em que os “escritos” não são diferenciados, mas há uma relação funcional com sinais estáveis, como por exemplo, a posição com outros rabiscos topográficos (função auxiliar de

memória). Para discutir essa fase do desenvolvimento do símbolo, que integra o desenvolvimento da escrita na criança, foi recortada uma situação de ensino (a situação 4).

Situação 4

(Durante a mesma atividade da situação 2)

[...]

139 PC: Vamos, olha o da Beatriz ,agora! É propaganda de jornal ou não?

140 Cs: nãoo

141 PC: É o começo do jornal, olha só: “Jornal da comunidade”. E tem número aí? (Beatriz mostra a letra “O”).

142 PC: Esse é um número? Que número é este?

143 Beatriz: o zero.

144 PC: Este é numero zero, classe?

145 Cs: nãooo

146 PC: É a letra?

147 Cs: oooo

148 PC: Como vocês sabem que é a letra “O” e não o número “0”?

149 Gabriel: Porque a gente percebeu.

150 PC: Mas como vocês perceberam?

151 C1: Porque tá na palavra.

152 PC: Isso! É porque está no meio de uma palavra. Então, é a letra?

153 Cs: oooo

154 PC: Muito bem.

155 (Uma criança começa a explicar que a letra “O” tem um formato mais redondo e o número “0” mais fino).

156 PC: É né, mas se eles estivessem sozinhos, dá pra confundir? Dáá. Porque eles têm a mesma forma, né. Vamos procurar outro número então. [...]

Novamente pode-se observar a dificuldade de outra criança em diferenciar número de letra, conforme linhas 142 e 143. Durante o período de coleta de dados, a professora explicou pouco sobre a diferença entre a letra “O” e o número “0”. Ela mediou a aprendizagem desses símbolos por meio do instrumento da pergunta-resposta, que dá para distinguir a letra “O” do número “0”, se a primeira estiver no meio da palavra, conforme linhas 148 e 152. Com essa resposta, a professora desconsiderou o fato de que há palavras em que a letra “O” está no início, como em “ovo”, ou no final, conforme a mesma palavra. Ao contrário da professora, a criança simplesmente respondeu que sabe tratar-se da letra “O” “porque tá na palavra”, conforme linha 151.

Não bastando isso, a professora disse que os dois símbolos têm o mesmo formato, conforme linha 156. Consideramos inadequada a explicação da professora, pois, a criança continuou confusa, sem entender a diferença entre os dois símbolos e apontou outra característica que os distingue. É interessante que uma das crianças faz a observação que um dos símbolos em questão é uma letra porque está “dentro” de uma palavra. Essa criança, então, já compreende a diferença dos símbolos e provavelmente sua função representativa.

Essa identificação poderia ter sido muito bem explorada por meio de diálogos e troca de experiências entre alunos e professores; as crianças poderiam ser questionadas a respeito dos conceitos criados por elas, como, por exemplo a expressão “por que ta na palavra”,

conforme linha 151. Assim, seria proporcionado à aluna que confundiu os símbolos outro olhar sobre a situação, levando-a repensar e, conseqüentemente, criar suas próprias técnicas para poder compreender esse conteúdo, ao mesmo tempo em que ela entenderia o porquê das diferenças dos símbolos de uma forma que lhe fizesse sentido.

Para essa criança, o contexto dos símbolos (estar na constituição de uma palavra) serve de signo-estímulo, o contexto é uma sugestão de que se trata da letra “O” e não do número “0”. O mesmo acontece para a criança que faz distinção gráfica entre os dois signos. Nesse caso, o fator que serviu de signo-estímulo foi o formato dos símbolos.

Signo-símbolo

A fase da escrita correspondente ao signo-símbolo é aquela em que a escrita adquire significação e tem caráter mnemônico. O signo começa a adquirir significado para a criança a partir de determinados fatores, como forma, cor, número e tamanho.

Para elucidar essa fase do desenvolvimento da escrita na criança foram selecionadas três situações de ensino (as situações 5, 6 e 7).

Situação 5 (Ainda durante a atividade da situação 2, com o gênero propaganda)

[...]

161 PC: Vitor, mostra sua propaganda, agora, você sabe o que é?

162 Vitor: Não.

163 PC: Não? Vou ler então. Olha, está, escrito “Atacadão de serviços”, é um mercado. Você achou número aí? Tem um número aí que não teve em nenhum. Que número você achou? Número?

164 Vitor: Três.

165 PC: Três, muito bem. Número três, vocês acham que é o quê? O telefone, só o três?

166 Cs: Nãoooo

167 C1: É o preço.

168 PC: Pra ser o preço tem que ter o quê?

169 Cs: Os reais.

170 PC: Tem que ter o símbolo do dinheiro. Que mais que tem?

171 Cs: Novee

172 PC: Nove horas, muito bem. Agora, é a Yasmin. Que número você achou aí?

173 Yasmin: O preço.

174 PC: Tem vários preços, não tem? Do que são esses preços?

175 Cs: Uma lata, um limpador, uma roda, comida de cachorro.

176 PC: Quanto custa a roda?

177 C1: Um e noventa e nove.

178 PC: Quanto custa o limpador?

179 C2: Três e quarenta e nove. [...]

Na situação 5, aparece outro símbolo, que não é número, mas, também não é letra. A criança reconhece que o número que está na propaganda é o preço do produto, em função de este vir acompanhado pelo símbolo da moeda brasileira “os reais”. A professora confirma que o aluno acertou, mas não fala o nome correto do símbolo que seria “cifrão”, conforme linha 170. Pode-se perceber que as crianças dessa situação já fazem a diferença desses símbolos, e compreendem seu significado nessa situação, de acordo com a linha 169.

É interessante observar que, no momento em que a professora confirma que é o preço de um produto, a próxima criança identifica rapidamente que, em sua propaganda, também há valores de produtos. E juntas, as crianças identificam os produtos que estão à venda no folheto. Fazendo a relação dos símbolos (cifrão e número) com sua função social, que é passar ao comprador o valor do produto que ele procura. Nessa situação, o cifrão e a noção de número são os instrumentos funcionalmente empregados para “ler” o conteúdo da escrita. Esses fatores, somados com os de forma, tamanho e cor, são fundamentais para desenvolver a escrita na criança. Nesse caso, a escrita já se caracteriza como um meio de se recordar do conteúdo e não apenas um fim em si mesma.

Trabalhar gêneros com as crianças é uma decisão didática que possibilita, a um só tempo, o enfoque e a identificação de objetos, no caso o símbolo, permitindo a aprendizagem a partir de atividades complexas as quais vão ao encontro das representações de linguagem socialmente reconhecidas, como os símbolos, por exemplo. Esse procedimento contribui para o desenvolvimento da escrita na criança. A partir de contatos com diferentes símbolos, a criança começa a compreender que há muitas formas de representar sua fala, como gestos e brincadeiras, além de incorporar, nessas formas, o sentido. São através de atividades como esta que as crianças começarão a entender a função social da escrita, e o porquê de sua utilização.

Situação 6

(A professora trabalhou o gênero poema, e nesta aula fez revisão de conteúdo e, em seguida, leu outro poema)

[...]

1 PC: Vamos começar a acalmar porque a gente vai começar a leitura. O que nós estamos lendo esta semana?

2 Cs: Poesiaa.

3 PC: E como que escreve, como que ela é? Eu vou abrir numa página aqui e vocês vão me dizer se é poesia. Olha só, esta aqui é poesia?

4 Cs: Nãoo

5 PC: Por que não é poesia?

6 C1: Porque só tem grande. Só tem uma parte.

7 PC: E esse aqui, é poesia?

8 Cs: Éé

9 PC: Como vocês sabem?

10 C3: Porque tem um monte de texto, tem espacinho.

11 Gabriel: Porque quando não é poesia é um texto, e quando é poesia é meio cortado.

12 PC: Ahh, muito bem.

13 Kaio: Porque poesia tem uma linha de cada vez.

14 C4: Porque ele é pequeno.

15 PC: Olha só, ela falou que a poesia é pequena. Esta é pequena, mas existem poesias grandes também. Quem lembra quais foram as poesias que a gente já leu?

16 Cs: Do relógio.

17 PC: Do relógio. E a de ontem?

18 Cs: A cidade cheia de graça.

19 PC: Hoje a poesia que eu vou ler se chama “Infância”.

(A professora leu a poesia para as crianças).

20 PC: Vejam só, essa poesia rima igual a outra?

21 Cs: nãoo

22 PC: Tem palavras que rimam com a outra?

23 Cs: nãoo [...]

Na situação 6, observamos que as crianças anseiam em participar, descobrir como é estruturada uma poesia, elas trazem suas impressões, as diferenças que observam sobre ela, mas a professora não trabalha isto com as crianças. As crianças estão compreendendo como a poesia é escrita, e sua construção, mas ainda precisam de uma orientação, e não apenas de respostas positivas ou negativas sobre suas impressões. A professora não explorou o significado da resposta de uma criança ao ser perguntada por que o texto que a professora mostra aos alunos não é poesia, “Só tem grande, só tem uma parte”, conforme linha 6, bem como os momentos seguintes, em que as crianças falam sobre a estrutura do texto poético. Ela deveria ter explorado essas respostas, investigando o que as crianças sabiam das superestruturas textuais para responder dessa forma e qual o raciocínio que as crianças tiveram para chegar a esse tipo de solução para as perguntas feitas pela professora.

No caso da situação 6, novamente foi o fator tamanho do texto em questão e a forma como este está distribuído em estrofes, linha 11 e em versos, linha 13 que permitiu os alunos a distinguirem poema de narrativa em prosa. Portanto, a noção de tamanho e de forma é o signo-símbolo auxiliar funcional para essa distinção.

Assim, por meio das respostas das crianças, poderia ter sido trabalhado a construção composicional do gênero poema, bem como os seus outros dois elementos definidores (conteúdo temático e estilo). As próprias crianças estavam realizando este trabalho, essa investigação, mas foram interrompidas, pois a professora prosseguiu com a leitura, ao invés, de trabalhar melhor a fala das crianças.

Na situação 6, inferimos, por meio das manifestações das crianças, a necessidade que estas têm, nessa fase, de compreender o objeto de interlocução, pois ela gosta de investigar, entender como funciona o mecanismo para utilizá-lo. Se a criança não for instigada e não obter as respostas de seus questionamentos, ela poderá se acostumar a ouvir palavras sem relacionar o significado ao som.

Situação 7

(A aula era de Artes. No dia anterior, foi comemorado o Dia do índio, a professora deu um dedochê de índio para as crianças pintarem.)

[...]

19 C3: Também no dia do índio eu vou ganhar ovo. (fazendo confusão com a Páscoa que havia sido no início do mês)

20 PP: Ahh, na Páscoa você ganhou um ovo?

21 C: Nãoo, no dia do índio, eu ganhei um bem pequenininho.

22 PP: Ovo de galinha, então?

23 C: Nãoo

24 PP: Mas é na Páscoa que se ganha ovo de páscoa, não no dia do índio.

25 C3: Ahhh!

26 C1: Mas índio bota ovo, pin, pin, pin. (fazendo barulho e brincando com o dedochê, como se estivesse botando ovo)

- 27 C:** Professora, eu já passei o Caio. Olha onde ele está e onde eu estou.
- 28 PP:** Ahh não tem problema, o importante é fazer com capricho.
- 29** (As crianças continuaram pintando e começaram a recortar).
- 30 PA:** Oh, na hora de cortar a bolinha, que que faz? Lembra das máscara que a gente fez? Como que faz? Oh, dobra no meio, mais ou menos no meio, daí a gente vai cortar no risquinho, fica mais fácil.
- 31** (A sala começou a falar muito alto).
- 32 PA:** Olha só, está muita conversa nesta sala, eu vou começar a mandar alguém sair.
- 33** (As crianças fizeram silêncio por alguns segundos, mas voltaram a conversar).
- 34 Gabriel:** Olha só! Eu tenho uma moto.
- 35 Kaio:** E eu tenho um skate.
- 36** (Eles utilizavam do dedoche para brincar, criando histórias).
- 37** (Kaio exagerou e começou a fazer um barulho muito alto com a boca, imitando o de um skate).
- 38 PA:** Para de gritar Kaio, que ninguém é surdo. Seu amigo está do seu lado.
- 39** (A professora percebeu que todos já haviam terminado, mas o tempo da aula não. Então, disse que ia distribuir mais um dedoche (que era igual) para fazerem um casal, ou amigos). [...]

Nesta situação, é possível observar que as crianças recebem um objeto o qual já possui seu significado, mas elas o mudam. Isto acontece no momento em que a criança diz que Índio bota ovo, brincando com o dedoche e imaginando que ele está fazendo esta ação, conforme linha 26, e depois, quando as outras crianças utilizam também do mesmo instrumento (dedoche) para representar outros objetos, como moto e skate, conforme linhas 34 e 35. As crianças estabeleceram, para o dedoche, a função que desejavam. Essa situação é muito importante, pois comprova o que Luria aborda a respeito do desenvolvimento da escrita nas crianças, quando se refere aos signos e aos significados que as crianças estabelecem a eles.

A criança, tendo experiências em que utiliza de objetos para representar o que deseja, compreenderá a função de mostrá-lo de alguma forma, mesmo o objeto não sendo exatamente igual ou parecido com a representação concreta do outro que representa.

Essas crianças desenvolveram sua relação funcional com as coisas, pois preenchem as duas condições que Luria (2001) estabelece para que elas sejam capazes de escrever. A primeira condição é que elas mantêm uma relação com as coisas ao seu redor, de modo diferenciado, já que os objetos com os quais brincam representam algum interesse para a criança e estes só têm sentido enquanto auxílio para a obtenção de seus objetivos: representar moto, skate, a ação de botar um ovo. A segunda, o controle desses instrumentos.

Esse procedimento da criança é um indício de que formas intelectuais complexas de comportamento humano estão começando a se desenvolver. A criança começa a executar atos internos e, portanto, a utilizar as funções psicológicas especificamente.

Fator que configura a invenção da criança (signo-símbolo)

Quando a notação gráfica da criança começa a refletir o seu conteúdo, o signo passa a adquirir significado para a criança, Luria (1988) diz que isso representa a capacidade de invenção da criança, que é quando a atividade gráfica não-diferenciada adquire conteúdo

expressivo pela primeira vez. Para elucidar esse estágio foram recortadas duas situações de ensino (as situações 8 e 9)

Situação 8

(As crianças estavam fazendo uma atividade que consistia em relacionar o som das palavras.)

[...]

1 PC: Vamos ver a próxima atividade então? Temos as palavras, “bolo”, “bola”, “boneca” e “bota”. Nós vamos pensar no seguinte, agora. Que diferença... é o mesmo som de “BO” e “BÓ”?

(As crianças ficaram olhando, sem entender o que a professora quis dizer).

2 PC: “BO” e “BÓ” tem som difereenn...

3 Cs: tess.

4 PC: Eu falo “BOLO” (Bô) ou eu falo “BÓLO”?

5 Cs: boloo (Bô).

6 PC: O som do “bolo” é igual da bola ou da boneca?

7 C: bonecaa.

8 PC: Então, vamos ligar o bolo com a boneca. Como é o som de bola? “bóó”

9 Cs: “bóó”.

10 PC: É igual bota, então, vamos ligar bola com bota.

11 Gabriela: Olha que legal, olha que legal.

12 PC: Vamos escutar o Gabriel.

13 Gabriel: Ó, o menino está jogando futebol, daí ele tava...

14 PC: É sobre a atividade que você vai falar?

15 Gabriel: éé.

16 PC: Vamos ver.

17 Gabriel: O menino está jogando futebol, daí ele tava, daí ele foi por bota. Daí ele pegou a bota e pois. Daí uma menina tava brincando de boneca, daí pegou o bolo pra brincar de boneca.

18 PC: Gabriel, como que eu escrevi o “bó” de bota?

(Gabriel, responde meio sem graça, por ninguém ter comentado sua “historia” e relação com a atividade)

19 Gabriel: O B e o “ó”.

20 PC: E boneca?

21 Gabriel: O B e o “o”.

22 PC: É mesma coisa?

23 Cs: nãooo.

24 PC: As letras são iguais, mas o som é diferente.

25 Filipe: Deixa eu ver se eu entendi. A boneca tava comendo bolo. E a bota o menino colocou pra jogar futebol.

26 C: É teniss. (referindo-se ao uniforme que joga). Futebol, não se joga com bota, mas, com tênis.

27 PC: Eu quero ver quem é que vai comentar sobre o som. Fala, Luis.

28 Luis: A boneca, a menininha tava brincando de boneca, aí o menino foi lá e pegou a bola. Daí quando o menino tava pegando a bola, a mãe dele chamou assim ó: “O menino, vem, entra em casa, tem um bolo”. Ai, depois, ele falou: “aii, tem um bolo”.

29 PC: Tá. Quem sabe outra palavra que começa com BO, igual bolo?

30 Cs: bonecaa, boné.

31 CI: Bolaa.

32 PC: Bola tem som de “bo” ou som de “bó”?

33 Cs: Bóó.

34 PC: Como que eu escrevo bolo?

35 Cs: B e o O.

36 PC: e Bola?

37 Cs: B e o “ó”.

38 PC: Como é a letra “o”? e a letra “ó”? (desenhou duas vezes a letra o na lousa) É assim?

39 Cs: siimm.

40 PC: Então, é a mesma letra?

41 Cs: siimm.

42 PC: Então, ta bom. Agora, que terminou, vamos virar, aqui, comigo! (virando a página) Fecha a apostila assim (mostrando como as crianças deveriam deixar a apostila, e para elas reconhecerem se estavam na página certa). Olha só, na figura da palavra “bala” tem três palavras. Qual será que está escrito bala? Como é bala? Ba,Ba...

43 Cs: o B e o A.

44 PC: Deixa eu ver quem sabe circular a palavra que está escrito bala. Circula, mas não mostra pro colega, só eu quero ver; é segredo. Tem uma palavra bala só, não tem igual. Presta atenção.

45 PC: Qual que está escrito bala, Ingrid? Não mostra, não. Será que todo mundo vai acertar?

46 PC: Quem já achou “bala”, pode procurar onde está escrito “mala”. Quem terminou pode ir pra fila. [...]

A criança desde pequena brinca de escrever, anota palavras e lhes dá significados por meio de sua escrita. Com o tempo, com as transformações desses estágios de escrita, pela observação das escritas convencionais e com a interação com ações de adultos e outras crianças, a criança começa a perceber que precisa dar um significado para sua representação gráfica. É o que acontece na situação 8. A professora desenvolve uma atividade para apenas relacionar o som das palavras, mas alguns alunos sentem necessidade de dar significado para elas, não conseguem compreender a atividade sem que haja significado. A criança, nessa fase, precisa que a palavra tenha um significado para ela, pois ela não compreende a palavra fora do contexto, sem conexão com um significado.

Essa situação evidencia que a criança aprende a escrita a partir de atos internos, a partir da invenção própria da criança e, nesse caso, a escola ensinou a partir de atos puramente externos, preocupada no ensino-aprendizagem da forma gráfica da palavra. Esse procedimento que privilegia só a forma gráfica, sem estabelecer conexão com o seu significado, torna essa notação gráfica com função análoga à fase pré-instrumental.

É interessante que Gabriela, vide linha 11, achou “legal” o que a professora estava explicando porque, via de regra, ela apresenta dificuldade de fazer relação grafema/fonema nos períodos da observação. Inferimos que essa criança (Gabriela) está ainda numa relação puramente externa com a escrita. Segundo Luria (2001, p. 181), “a compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita”. A criança compreende que pode usar signos para escrever, mas não entende, ainda, como fazê-lo. Quando a professora deslinda o processo de junção de fonemas para formar a sílaba e a de sílabas para formar a palavra, a criança acha “legal”, linha 11. Contudo, para outros alunos, como Gabriel, Filipe e Luis, não é nada legal ficar só nesse esquema de ensino, porque estes estabelecem com a escrita uma relação interna, estes reclamam sentido para a escrita. Então, eles necessitam criar uma história com as palavras da professora, bola (futebol), bota, boneca e bolo, linhas 17, 25 e 28. O que eles fizeram tem tudo a ver com a atividade, tanto que usaram as mesmas palavras ditas pela professora. Eles já sabiam o que a professora estava explicando (por isso criou uma história) tanto que um deles (Gabriel), na linha 19, respondeu corretamente a distinção perguntada pela professora conforme as linhas 19 e 21 da referida situação de ensino.

A professora não só não aproveita a manifestação criativa dos alunos como também interrompe a reflexão de Filipe sobre a aprendizagem dos sons das letras, tendo como base a história criada por Gabriel (linhas 25 a 27). Mas, ao se dirigir a Luís pedindo-lhe que

comente o som, este também criou sua história, conforme linha 28. Novamente, a professora interrompe a enunciação com um “tá”, linha 29 e continua com a soletração, escrita puramente externa. Com essa prática, a professora privilegia a fonética em detrimento da semântica, linha 27, ensinando a escrita separando os sons da fala desvinculados de sua conexão com o pensamento, e sabemos que som e significado nas palavras são inseparáveis. Essa situação representa o ensino da escrita feito a partir da separação dos aspectos fonéticos e semânticos. Para Vigotski (2008), é no sentido da palavra que o pensamento e fala se unem em pensamento verbal.

Escrita simbólica propriamente dita

A escrita simbólica propriamente dita é a fase em que o sujeito produz a escrita com forma complexa de comportamento cultural, na qual ele tem condições de usar estratégias metalinguísticas. Para elucidar esse estágio da escrita, foram recortadas cinco situações de ensino (as situações 9, 10, 11, 12 e 13).

Situação 9

[...]

1 PC: Ontem foi Terça-feira, hoje, é?

2 Cs: Quaaaarta

3 PC: Eu quero ver quem vai me ajudar, hoje. Quero ver quem fica bem bonitinho pra me ajudar com a quarta-feira aqui. Vamos trabalhando ai, que eu vou escolhendo depois. Vamo, vamo.

4 (A professora coloca na lousa: quinta-feira, terça-feira e quarta-feira. Filipe identifica a palavra certa).

5 C: É esse aqui

6 PC: Não fala, Filipe. Gabriel, vem aqui, você. O Gabriel vai falar, eu sei que todo mundo sabe, mas ele vai adivinhar, agora.

(A professora pede que Gabriel identifique qual destas escritas é quarta-feira).

7 PC: Olhe, aqui, Gabriel, qual destes é quarta-feira?

8 Gabriel: Q, U

9 PC: Olha, aqui, a letra que começa, olha, aqui a letra que começa. Começa com que letra?

10 Gabriel: Q

11 PC: Com Q. Então, olha aqui, qual que não começa com Q? Você falou que começa com Q, então, qual não começa com Q, aqui?

(Gabriel aponta a Terça-feira)

12 PC: Isso, essa não começa com Q. (e apaga Terça-feira). Como é QUA?

13 Gabriel: O Q e o A

(Uma criança diz: UU)

14 PC: Isso, o Q o U e o A. Qual é, então?

(Gabriel aponta a palavra correta)

15 PC: Isso mesmo, quarta-feira.

16 Gabriel: Eu vi que tinha que ter o Q e o A, daí eu vi que tinha o U aqui e depois vinha o A. (Fazendo a relação fonema-grafema)

17 PC: Isso, porque sempre tem que ter a letra U, mas aqui tem a letra “i” né (se referindo à palavra quinta-feira)

18 PC: Isso, agora, olha aqui. É quarta-feira que vocês vão escrever.

(A professora volta a escrever na lousa. As crianças começam a conversar). [...]

Nesta situação, a criança, por meio da mediação da professora e dos colegas, consegue diferenciar a palavra “quarta-feira” de terça-feira e de quinta-feira. No início, ela já sabia que devia ter as letras “q” e “a”, conforme linha 16, as quais são primordiais para a referida distinção, pois “q” difere de “t”, assim, já eliminou a palavra “terça-feira” que não possui “q” em sua constituição. Depois que o colega falou que deveria ter a letra “u”, então, ele ficou entre as outras duas que iniciavam com o mesmo dígrafo /qu/. O próximo passo da criança foi observar a presença da letra “a”, de “quarta” que difere de “i” de “quinta”. Com

esse raciocínio, a criança consegue identificar a palavra “quarta-feira”, pois nesta haviam todas as letras mencionadas por ele e pelo colega da turma.

A criança dessa situação já diferencia os símbolos e signos, entende o que é letra e seus respectivos nomes, mas, ainda está num processo de conhecimento do uso destas, pois não compreende totalmente como usá-las, mas, já entende sua função social, no caso, representar o dia da semana.

Situação 10 (Leitura de uma poesia.)

- 40 PC:** Muito bem! Vamos escrever, então, como eu começo a escrever Infância? Iinfância.
41 Cs: iiii
42 PC: Isso, e pra ficar Innn. É o “n”. Infan...
43 C: o “f” e o “a”.
44 Gabriel: e o “n”.
45 PC: Infânci?
46 C: o “f” e o “i”.
47 PC: Neste caso, não é o “f” é o “c”. Infânciaa.
48 C: aaa
49 PC: Isso. Agora, vocês vão marcar o que fizeram a aula da educação física. E-du-ca-ção. Lembra que eu conversei como é o ão? Olha o ão aqui. Física, como escreve o “fi”?
50 Cs: o “f” e o “i”
51 PC: Isso. Lembra, agora, do “s” com som de “z”. Fisi...
52 C1: “s” e o “i”.
53 PC: Físicaa. Como é o “ca”?
54 Cs: O “s” e o “a”.
55 PC: ãnn? Como é o “ca” de casa?
56 Cs: O “c” e o “a”.
57 PC: Quem terminou, pega o caderno e põe embaixo da mesa.

Situação 11

(Foi distribuído uma cartela com figuras e as crianças deveriam escrever o nome da respectiva imagem.)

- 92 PC:** Agora, TUCANO, TU, eu coloco a letra?
93 Cs: uuuu
94 PC: Então, põe. CA, qual letrinha que eu falei que a gente coloca quando tem esse som de ã? Igual ANA?
95 C1: aa
96 C: O A e o N.
97 PC: Qual o som de ã??
98 Cs: aaa

As situações 10 e 11 são analisadas juntamente, pois, ambas contêm estágios semelhantes de desenvolvimento da escrita. A professora, quando escreve uma palavra com as crianças, sempre faz referência a outras já conhecidas pelas crianças para que estas se lembrem das letras, sílabas, por exemplo, “ca” de casa, conforme linha 55, da situação 10. O mesmo acontece no ensino do fonema /ã/, pronunciado da mesma forma que o primeiro “a” do nome “Ana”, já conhecido pelas crianças, conforme linha 94 da situação 11.

Nas duas situações, o ensino é feito de uma forma mecânica, e não há espaço para que as crianças questionem a professora, sobre o porquê de a escrita ser daquela maneira.

No caso da situação 10, não foi explorado o tema “infância”, fase de vida das crianças, em cujas enunciações poderia ter trabalhado o desenvolvimento do símbolo. Na questão da palavra propriamente dita, o signo auxiliar para identificar os fonemas da palavra “infância” é a remissão dos fonemas/sílabas das palavras já ensinadas pela professora que contenham os fonemas/sílabas da palavra que está sendo aprendida, no caso “infância”.

Na situação 11, no momento em que a professora recorda com as crianças qual letra representa o som “ã”, linha 94, ela não explicou porque o “a” tem esse som nasalado. Ela disse às crianças que o som de “ã” é “a”, sendo que a letra “a” representa o som de “ã”, juntamente com o acento “til”, mas não representa o som que é reproduzido. Isto pode confundir as crianças na hora de escrever. Na fala, há doze vogais, sendo sete orais e cinco nasais. Na escrita, há apenas cinco. Isso não foi explicado às crianças.

Fato curioso é que, alguns dias antes, quando da realização da situação 9, foi trabalhada a palavra “Infância”, na qual havia o som de “ân” na sílaba medial -fân, formada com a letra “n” em seguida da letra “a”. Provavelmente, a criança que disse que o “ã” da sílaba “Ca”, da palavra “tucano” se escreve com “a” e o “n”, conforme linha 96, se recordou do dia em que ocorreu a situação 9 e fez referência ao som nasalado e o signo representado naquele dia.

Situação 12

(Atividade: circular a letra G do alfabeto, no caderno, e procurar nomes que continham essa letra. Em seguida, a professora pede que os alunos escrevam nomes de crianças da sala que comecem com a letra G)

[...]

1 Gabriel: “Vou escrever “EU” porque sou eu mesmo que tenho o G no nome”.

2 Filipe leu GIOVANA, e disse que em GIOVANA estava escrito **VOA**, e leu GIOVANA, e também em GENARO, disse: “quase se escreveu **ARROZ**”.

3 Com as observações de Filipe as crianças começaram a observar o nome GIOVANA e também perceberam que podiam encontrar o nome ANA. [...]

Na situação 12, é possível observar a relação entre letras e sons. Filipe, quando leu “Giovana”, descobriu uma palavra “escondida”, isto é, uma palavra contida dentro da outra. A palavra “voa” “encontrada” dentro da palavra “Giovana”, conforme linha 2, requereu um comportamento altamente complexo, pois a descoberta de “voa” exigiu um esforço dobrado da criança, já que a formação da palavra em questão não seguiu uma ordem linear, como ANA, em GIOVANA. Antes, a formação, numa ordem não linear, da palavra VOA, contida em GIOVANA, foi obtida por um processo de desconstrução do signo GIOVANA: das letras em negrito, o aluno tomou o **V** medial da palavra que contém e colocou-o no início da palavra contida; tomou o **O** inicial desta e colocou-o no meio e manteve a posição final de A.

Isso é extremamente complexo para quem está sendo alfabetizado, demonstrando que “a escrita é uma função psíquica superior, que se realiza culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p. 144).

A criança foi capaz de realizar estratégias metalinguísticas, pois, produziu e entendeu a escrita, como forma complexa do desenvolvimento cultural. Para ela, a escrita é mais do que um mecanismo, ela possui uma função. A escrita, para essa criança, não tem apenas a função de representar uma palavra, mas de representar várias. Nessa turma, acontecem pouquíssimos momentos em que a linguagem escrita não é trabalhada mecanicamente. A criança em questão (Filipe) já sabe ler, e entrou para a turma observada, neste ano. O nível de desenvolvimento cultural dessa criança e seu ambiente contribuíram para que ela compreendesse a função da língua escrita de uma forma diferente da professora da turma. Filipe entende que utilizamos a escrita para comunicação social, e não somente na escola, ligando uma palavra com a outra, ou copiando as palavras da lousa. A criança, então, percebe que a escrita está além da codificação das letras.

Situação 13 (Atividade: Circular os objetos que começam com a letra “m”.)

[...]

1. PC: Como é “m” e “a”, “m” e “e”, “m” e “i”, “m” e “o”, “m” e “u”?

(E as crianças foram respondendo e repetindo com a professora. Jenifer ficou olhando para os colegas do lado, tentando copiar. Giovana ficou repetindo “mmmm” e depois “maaaa”. Enquanto circulava as palavras. Só dois alunos circularam todos objetos com “m”. A maioria circulou só os que começavam com “ma”. E deixavam os demais. Depois a professora passou olhando e avisando quantos faltavam. Após a intervenção da professora mais alunos reconheceram o som das palavras).

2. C1: “Parece que melancia é o M e o E” (disse uma aluna)

3. C2: “maçã é igual mão” (diz outro aluno)

4. (Filipe escreve “maçã” e diz: “tem que ter acentinho”). [...]

Novamente temos uma situação, em que são trabalhadas palavras soltas, sem sentido.

Acerca desta situação é interessante observar que, no momento em que as crianças vão procurar palavras para circular (que contém a letra “m”), elas circulam todas com “ma”, mas a maioria não circulam outras palavras que contém outras vogais na frente de “m”, como, por exemplo, “melancia”, linha 2. Isto se deve porquê, em sala, é muito trabalhada a soletração, e as sílabas com a vogal “a” aparecem com mais frequência nas atividades. Então, as crianças não se atentaram para as outras vogais, mas, somente para a vogal “a”. Após a professora passar pelas mesas avisando que faltavam algumas figuras, as crianças olharam com mais atenção e se lembraram de que havia outras palavras com “m”, com outras vogais.

Podemos observar também, uma situação em que a criança identifica o traço de nasalidade de “maçã” também presente em “mão”, conforme linha 3, e o caso de Filipe que sente a necessidade de representar o som diferente que há no final de “maçã”. Como ele não

se lembrou do “til”, utilizou o “acento agudo”, e finaliza dizendo: “tem que ter um acentinho”, conforme linha 4. Essas crianças aparentam estar mais avançadas em seu desenvolvimento cultural, comparadas as demais crianças da turma, pois já reconhecem a função das letras e, no momento, conseguem identificar os diferentes sons e sentem a necessidade de representá-los de alguma forma. O professor poderia fazer uma diferenciação de ensino para esses alunos, e até solicitar-lhes que auxiliem os colegas em alguns momentos de aprendizagem, para cooperar para o desenvolvimento dos demais.

Considerações Finais

A análise dos dados permitiu a inferência de que as crianças, mesmo num meio em que a escrita é ensinada de uma forma mecânica, utilizam de seus mecanismos próprios para compreendê-la. Esses mecanismos são os gestos, desenhos, objetos e histórias, criadas a partir de sua realidade, para dar significado aos seus pensamentos e ideias, para organizá-los e, por fim, atingirem o estágio da escrita propriamente dita.

As crianças não utilizam nenhuma técnica no estágio de escrita indiferenciada, pois trata-se do estágio da pré-escrita. A escrita, nesse estágio, não mantém nenhum significado à criança, esta apenas imita os “rabiscos” que viu ao se redor ou na lousa. Elas somente usam insinuações (técnicas) como signo para auxiliar a aprendizagem da escrita durante os estágios que compreendem o desenvolvimento gradual do símbolo na criança. Nesses estágios é que começam, paulatinamente, o uso de técnicas primitivas como signo auxiliar para a aprendizagem da escrita, as quais vão se distanciando, gradualmente, do signo primário até alcançar o domínio dos signos culturais. Basicamente essas insinuações materializam-se nas histórias criadas a partir de contextos das situações de ensino e de sua convivência social, bem como as representações do signo por meio de um objeto. As técnicas usadas como signo auxiliar identificadas são descritas em resposta ao primeiro objetivo específico.

A pesquisa permitiu identificar treze técnicas usadas pelas crianças na aprendizagem da escrita, quais sejam: o **contexto** e o **formato** dos símbolos; presença do cifrão, representação da moeda brasileira com o símbolo R\$; noção de número acompanhada do símbolo cifrão (ideia de valor); tamanho do texto e a forma como as informações estão distribuídas (estrofe e verso), para a compreensão da estrutura do gênero poema; a utilização de um objeto para representar vários significados (dedoche representando outros objetos, como skate, moto e galinha botando ovo); invenção de histórias (sentido da escrita) para o

ensino fonético de algumas palavras; a conexão entre escrita parte gráfica e sentido da palavra por meio de imagens; conhecimento prévio de algumas letras isoladas, tomadas como referência pela outro (conhecimento partilhado entre professora e aluno); conhecimento de letras e sílabas de outras palavras já estudadas que contenham na palavra a ser aprendida; memória sobre o que o professor já explicou anteriormente, cujo conteúdo é projetado para o contexto de novas aprendizagens (caso da palavra tucano); reconhecimento de uma palavra já estudada no interior de outra; reconhecimento do traço da nasalidade, e do acento diacrítico (til); a soletração e silabação no reconhecimento das letras e sílabas da palavra que está lendo/escrevendo.

Quanto aos fatores que habilitam a criança a passar de um estágio a outro, superior, de escrita são aqueles já apontados por Luria (2001), tais como: quantidade, tamanho e forma, a saber: formato dos símbolos (O/0; formato gráfico do poema em relação à prosa); reconhecimento de símbolos já consagrados, como o cifrão (R\$); a utilização de um objeto para representar outros; a necessidade de incluir o significado (semântico) pra significante (gráfica).

Destacamos que o que propicia a transição de um estado a outro é a integração do aluno em relações ao ambiente de aprendizagem, onde a criança, ao entrar em contato com diferentes formas de escrita, realiza atividade na modalidade de língua escrita. Juntamente com os colegas, irá criar novas técnicas, aperfeiçoando as que já possui e desenvolvendo novas formas de utilização da escrita convencional. Finalmente, quanto às insinuações particulares (referências de mundo) utilizadas como signo funcional auxiliar pela criança, no processo de desenvolvimento da escrita escolar é seu sistema de referência para auxiliá-la no processo de desenvolvimento da escrita, suas experiências culturais e sociais. Esses resultados apontam para a necessidade de se organizar o ensino da linguagem escrita com atividades que envolvem reflexão, que exigem das crianças a elaboração ativa do conhecimento e com situações-problema envolvendo a linguagem escrita de forma que sejam mobilizadas as ações necessárias à aprendizagem da escrita enquanto tal, que requeiram do aluno a atenção diretamente ao objeto de aprendizagem.

Referências

- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4 ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Artmed, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: pensamiento y lenguaje*. Madrid: A. Machado Libros,

2001. Tomo II.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Obras escogidas*. Madri: Visor e MEC, 1995. Tomo III

REVELAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: TENDÊNCIAS, DILEMAS E INOVAÇÕES

Rosane Fink
Mestranda em Educação
UFPR-PR-BRASIL
rosane_fink@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente artigo propõe focalizar representações de professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental, pesquisadas em uma escola municipal de União da Vitória – PR, partindo de suas representações como possibilidade de identificação e análise de atitudes, metodologias e práticas que desenvolvem, visando superar dificuldades, em busca de estratégias inovadoras para a alfabetização e letramento, considerando a inclusão dos alunos de seis anos no primeiro ano escolar.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Representações. Professores Alfabetizadores.

Abstract

This paper proposes to focus on representations of literacy teachers in the first year of elementary school, studied in a municipal school in União da Vitória - PR, from their representations as a possibility for identification and analysis of attitudes, methodologies and practices that develop in order to overcome difficulties in search of innovative strategies for literacy and literacy, considering the inclusion of students in the first six years of school year. Literacy, students in six years

Keywords: Alphabetization and Literacy. Representations. Teachers Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização se constitui em um problema até o momento não equacionado, no que se refere ao domínio dos professores quanto às aquisições necessárias aos alunos na primeira fase de letramento e escrita e início da escolarização. Esse quadro se agrava com a *Proposta de ensino de nove anos*, cuja antecipação do processo de entrada de crianças de seis anos na escola básica, implica em domínio dos alfabetizadores sobre os processos de transição dos alunos da Educação Infantil para o início da escolarização. As dúvidas e iniciativas ao desenvolver a alfabetização tem requisitado nas esferas da formação inicial e continuada e das propostas mais recentes de alfabetização, no que se refere ao auxílio do trabalho dos professores como alfabetizadores de alunos com seis anos, com vistas ao letramento.

Na presente abordagem propõe-se apresentar uma investigação sobre as representações e as influências que exercem nas práticas de seis professoras alfabetizadoras do primeiro ano da rede municipal de ensino de União da Vitória, à qual pertence a autora. Na vivência das professoras pesquisadas, as mudanças se fazem necessárias diante da angústia de observar as dificuldades dos alunos de seis anos considerando a importância do trabalho de base necessário ao primeiro ano escolar.

Os questionamentos e iniciativas observadas nas professoras pesquisadas, levaram a propor uma pesquisa que contemplasse as suas representações, levando em conta os aspectos fundamentais que caracterizam sua função alfabetizadora. Obter esses dados somente não levaria à análise pretendida, o que levou à opção por verificar, a partir das representações constatadas nos depoimentos, que domínios, práticas, atitudes e compreensões as professoras revelaram, buscando, com base em Hagemeyer (2006), identificar nessas práticas, as possibilidades de construção de novas lógicas de alfabetização e letramento.

Na análise dos processos observados, enfatiza-se as discussões e problematizações decorrentes da aplicação da Proposta de ensino de nove anos (1997), buscando clarificar as principais dificuldades discutidas pelas professoras diante do seu papel no início da escolarização de crianças de seis anos. Para caracterizar e complementar as análises sobre as possibilidades e necessidades percebidas na pesquisa, buscou-se o apoio teórico sobre o processo de alfabetização em Cagliari (1999), Vygotsky (1998) e Soares (1998).

A construção de um referencial teórico que alie os processos das representações das alfabetizadoras, às práticas de aquisição da leitura e da escrita, levou a buscar em Jodelet (2001) e Chartier (1990), (1991), (1994), os elementos de análise dos depoimentos obtidos, às

atividades, relações estabelecidas com os alunos e iniciativas de ensino com as crianças de seis anos.

Ao mapear as representações das professoras, considerando as influências de opiniões do senso comum, as crenças, o domínio de aspectos da lingüística e do letramento, e os avanços que apresentam ao desenvolver atividades didático pedagógicas de forma mais autônoma, foi possível identificar tendências, problematizações e iniciativas para a alfabetização de crianças de seis anos, possibilitando vislumbrar novas lógicas e caminhos para o processo de alfabetização e letramento com crianças de seis anos.

2 ASPECTOS DEFINIDORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A especificidade do objeto de estudo requisitou o apoio dos escritos de Jodelet (2001) que sistematizam aspectos fundamentais da Teoria das Representações Sociais. Os estudos de Chartier (1991) sobre a história das práticas de leitura, ancoradas nas suas formas de apropriação, usos e funcionamentos e as contribuições da sociologia do currículo apontadas por Forquin (1993), são utilizados para tratar a leitura e o letramento no espaço escolar, como resultantes dos processos simbólicos construídos pelos docentes. Os saberes e conhecimentos que fazem parte da sua profissionalidade são alicerçados na sua experiência, na sua história de vida, na sua formação específica e no currículo da escola, e na especificidade de suas trajetórias em práticas, como a de alfabetização.

Na perspectiva proposta, caracterizar as representações sociais dos professores, demanda analisar as mensagens, palavras e imagens mediáticas, nos discursos dos indivíduos, as quais se transformam *em condutas*. Para Jodelet (2001, p.22), a representação social pode ser definida como:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Ao longo da trajetória da profissão docente e mesmo antes de abraçar sua profissão, os professores constroem e desconstroem representações individuais sobre *o ser professor e o ensinar*. Criam uma representação de como deve ser o ambiente escolar e a função do professor, noções que se desconstroem quando de fato passam a exercer a profissão.

Chartier (1990) traz significativas contribuições para as reflexões sobre o processo representativo na alfabetização, ao vincular a representação à história cultural. As representações “podem ser entendidas como percepções do social, ideias que indicam o que seus autores pensam que a sociedade é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19). Por outro lado, afirma o autor que os objetos culturais, os sujeitos produtores e receptores da cultura, produzem práticas e representações que correspondem a modos de fazer e de ver de um determinado período e contexto historicamente situado.

Para identificar as representações das professoras alfabetizadoras, dessa forma, foram considerados os seus modos de pensar sobre: a teoria, a aprendizagem, o momento de reformas oficiais educacionais, a tensão entre sua formação racional técnica e os novos processos que lhe são exigidos na escola atual. Por outro lado, essas representações expressam a sua própria inserção nas práticas que desenvolvem, nas formas como vêm o aluno, a escola, a sua profissão e o conhecimento. Na forma individual ou coletiva as representações se formam a partir de visões comuns a um mesmo grupo, e podem ser influenciadas pelas imposições educacionais oficiais: leis, reformas, normas, resoluções, decretos, a exemplo dos programas de formação continuada ofertada em nível nacional, como o Pró-letramento¹ (2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (2012), que impõe novas requisições ao seu trabalho.

O estudo aprofundado das teorias de alfabetização, por autores que pesquisam os processos de aquisição da linguagem escrita e falada pelos professores, fornecem elementos para que se alie as representações (opiniões, crenças, valores) à análise dos conhecimentos e práticas que já possuem, considerando a busca de modificações de estratégias de ensino, atividades de escrita, oralidade e leitura interpretativa, como objetivos que têm início no primeiro ano e se consolidam na sequência da escolarização. A longo prazo, o processo da alfabetização e do letramento, projetam apropriações relativas à formação de cidadania, de sujeitos que fazem uso social da leitura e escrita na sociedade em que vivem.

3 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS LINGUÍSTICAS

¹ Curso de formação continuada ofertada pelo MEC através das secretarias municipais aos professores alfabetizadores desde 2007.

² Curso de formação continuada ofertada pelo MEC durante o ano de 2013, a todos os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano com bolsas de estudo no valor de R\$ 200,00 ao mês.

Diante da proposta de antecipação do início da escolarização, cabe discutir os processos de ensino de leitura e de escrita na alfabetização dos alunos que iniciam o processo escolar considerando a contribuição de autores que têm analisado as práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais desse processo.

Soares (1999) aponta as influências das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita preconizadas por Piaget (1971), e que provocaram mudanças significativas em relação à concepção sobre o que é alfabetizar. Essas influências interferiram em duas faces desse processo: a aquisição do sistema de escrita, como decodificação e apreensão de significados, e a utilização da língua em suas várias formas, na interação social, como reconhecimento desses significados para desenvolver habilidades de produção de textos. Vygotsky (1998), em seus pressupostos teóricos sobre a aprendizagem da escrita, descreveu essa apropriação como um processo cultural, de caráter histórico e que envolve práticas interativas.

Os avanços nas produções teóricas a respeito do processo de alfabetização, exigem do professor alfabetizador um repertório de conhecimentos relacionados à especificidade dessa aquisição. Nessa perspectiva, cabe destacar o papel do educador e do professor alfabetizador, como profissionais que necessitam de uma formação geral, mas também de domínios básicos específicos na sua formação continuada e em serviço. Para Cagliari (1999), alfabetizar significa ter conhecimentos técnicos, sólidos e completos: “ [...] para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (GAGLIARI, 1999, p. 130).

Diante da incumbência de alfabetizar crianças de seis anos, o professor alfabetizador desenvolverá uma intervenção didática que considere os interesses e a construção de conhecimentos linguísticos de apoio à inserção da criança no mundo letrado e a motivação para a leitura e a escrita nesta fase.

Nesses aspectos fundamentais, a preocupação de como devem ser os ambientes da alfabetização e da aquisição da leitura e da escrita, têm sido evocados nas propostas atuais de alfabetização. Motivar a criança de seis anos requer um ambiente prazeroso no qual o professor desenvolva um papel mediador, que utiliza estratégias diversas, atividades lúdicas e recursos que demandam o domínio de conhecimentos sobre a alfabetização e as formas corretas de seu emprego.

Como enfatiza Cagliari (1999), o acesso ao sistema de escrita através do processo de alfabetização, tem como pontos principais a apreensão dos mecanismos da leitura e da escrita.

A leitura é muito mais do que decodificar sinais, acentuando a interação que existe entre alfabetização e letramento.

Soares (1998, p.47), define a alfabetização como sendo “uma a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, sendo que o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que *cultiva e exerce as práticas sociais* que usam a escrita.” De acordo com a autora não basta aprender a ler e escrever, mas é preciso incorporar *a prática* da leitura e da escrita, para envolver-se com seus mais variados usos.

Para Chartier (1994, p. 13) “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”, o que faz afirmar a necessidade de instituir outras práticas de leitura diferentes do modelo apoiado no livro didático. Talvez, este seja um dos motivos que levou a escola a disponibilizar para os alunos, no recreio, revistas, livros e jogos de tabuleiros, organizados em cestos e prateleiras, tornando uma visão corriqueira a figura de alunos, sentados em bancos, no pátio, lendo ou folheando algum material.

Para que a leitura possa auxiliar no processo de alfabetização, é preciso que o professor alfabetizador promova situações ligadas ao desejo e à necessidade de se comunicar dos alunos, no sentido de que possam expressá-las livremente. Cabe ao professor identificar os aspectos do desempenho linguístico que serão necessários para enriquecer e sistematizar as várias circunstâncias pedagógicas necessárias à sequência das aquisições do letramento.

Para Goulart (2007), o brincar caracteriza a criança desta fase de ensino e deste modo as crianças criam cultura e conhecimento.

4 CONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Segundo Soares (2001, p. 18), importa destacar que o letramento extrapola a simples decodificação dos signos ou das letras, para propiciar a compreensão da mensagem subjacente que determinado conjunto de signos traz. Desta forma, diante da proposição do trabalho do código e do significado da língua, a interlocução do professor com textos, é fundamental. Como sujeito que garante em sua rotina pedagógica, a prática de leituras de livros de literatura, momentos diários de leituras compartilhadas e de leitura para seus alunos, a observação da leitura e da forma da escrita, a seleção de ilustrações, a discussão e as inferências no trabalho com a leitura, levam passo a passo, a propiciar o letramento.

Essa incumbência demanda maior preparo de subsídios teóricos e práticos, para maior clareza sobre a concepção de alfabetização que se requer às crianças de seis anos. Munir-se de um planejamento que possa balizar essa caminhada, e que não engesse o processo de pesquisa e criação de novas formas que motivem e levem à escrita e à interpretação do que se lê, tende a instigar o gosto de ler e de produzir a escrita no início da escolarização.

O primeiro ano do ensino fundamental requer uma nova concepção de ensino, um novo olhar e disposições que levem a lógicas novas de alfabetizar, que impliquem na reflexão e revisão de concepções e metodologias utilizadas nos anos iniciais da escolarização. Nessa perspectiva, apresenta-se a pesquisa já anunciada na introdução, para uma reflexão sobre os aspectos constitutivos de práticas de alfabetização na escola pública atual.

5 A METODOLOGIA DA PESQUISA E O GRUPO PESQUISADO

O trabalho de campo foi realizado em uma escola municipal da cidade de União da Vitória - PR, com um grupo de seis professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal do trabalho consistiu em identificar as representações das professoras que foram adquiridas durante as trajetórias vividas nos processos de alfabetização para verificar sua correspondência nas práticas que desenvolvem para alfabetizar.

Para realizar a investigação proposta, foi elaborado um questionário semi-estruturado com dez questões relativas às informações adquiridas sobre alfabetização e letramento bem como sobre as práticas de leitura, com base nas ideias de KRAMER (2003). Para a autora, torna-se necessário saber quais são os conceitos de alfabetização e a função social da leitura e escrita na contemporaneidade, bem como as formas de organização pedagógica das quais se utilizam os professores. Foram selecionados dois aspectos que fossem fundamentais ao professor que alfabetiza e que levassem as professoras a evidenciar suas representações em forma de opiniões, sentimentos e opiniões sobre:- Ser professor alfabetizador; -Que características deve ter o professor alfabetizador; - O papel da leitura para a alfabetização e o letramento.

A cada uma dessas questões foram elaboradas duas a três questões, selecionadas na forma de questionário semi-estruturado, que pudessem indicar correspondências com as representações evidenciadas pelas professoras. Nessa abordagem, foram selecionados os depoimentos relativos às práticas alfabetizadoras, que se mostraram comuns a mais de dois e

professores, e outras que surgiram como unanimidade, no que se refere aos procedimentos adotados. No grupo pesquisado, esses aspectos aparecem de forma a caracterizar nas representações, as práticas que se destacaram na pesquisa de forma significativa.

6 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES: PROFESSOR ALFABETIZADOR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os dois primeiros questionamentos: - *Ser professor alfabetizador e - Que características deve ter o professor alfabetizador*, buscaram instigar as professoras a falar de forma mais livre sobre suas convicções e opiniões com referência ao seu papel de alfabetizar, notadamente para verificar sua compreensão sobre as mudanças que lhe são requisitadas no mundo atual. As professoras falaram do amor e da dedicação pela profissão, evidenciando a noção sobre a função docente como doação ou missão, aliada à característica do professor alfabetizador, que para as professoras, é um trabalho complexo, no qual se deve ter consciência da responsabilidade de ensinar a criança do primeiro ano, como início do processo da escolarização.

Para Hagemeyer (2006), os professores passaram por vários processos formativos e papéis, e nos últimos 40 anos, responderam à função de ser agentes de conhecimento, facilitadores da aprendizagem, aqueles que dominam técnicas pedagógicas e psicológicas, que organizam o ambiente da aprendizagem, que oferecem compensações afetivas, entre outras tantas incumbências. As propostas oficiais e diretrizes curriculares, exerceram e exercem influências nas representações dos professores. Na década de 1980, a instauração de propostas curriculares críticas, exige a competência técnica dos professores, como aqueles que dominam os conhecimentos desveladores curriculares, cuja aquisição, propicia a emancipação dos alunos. Em momento mais recente, a noção de competência docente se modifica, no sentido de que desenvolverá nas áreas de ensino do currículo, habilidades e competências nos alunos da escola básica, como requisitos também necessários á sociedade do trabalho produtivo, como objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).

Assim, há reflexos dessas atribuições nas representações reveladas nas respostas das professoras, onde aparecem características referentes à “criatividade dedicação, paciência, competência, dinamismo, respeito ao ritmo do aluno”. As características pessoais, também aparecem atribuindo qualidades como: “ser alegre, determinado, perseverante, flexível, curioso, estudioso”.

Essas características se fazem importantes dentro de um contexto de mudanças, no qual o perfil do professor se modifica, conforme lembra Nunes (2003, p.132): “Estamos sendo cada vez mais obrigados a rever os modos pelos quais vivemos e as representações de nós mesmos, da nossa sociedade e da nossa educação”.

Diante da necessidade de mudança no perfil do alfabetizador verifica-se que na correspondência nas práticas, elas implicam em dinamismo e busca de conhecimento utilizando-se da criatividade e busca de novos métodos para atingir seus objetivos. Falaram em investimentos no aprofundamento teórico em relação aos novos conhecimentos sobre alfabetizar e letrar. Referiram-se também à necessidade da leitura e da atitude de pesquisa em suas práticas.

Destaca-se que as alfabetizadoras já reconhecem e consideram as diferenças de ritmos e culturas dos alunos, ao propor planejamento de atividades de forma diversificada e dinâmica como aproximação das novas culturas e necessidades de seus alunos. Buscam uma prática que defere dos métodos tradicionais, quando oportunizam aos alunos a demonstração de hipóteses de leitura e escrita, trabalhando com possibilidades lingüísticas variadas.

A ideia de *mediação* apareceu nas declarações referentes ao papel que as alfabetizadoras desenvolvem: “...ser mediador no processo das descobertas individuais dos alunos e ter um olhar mais carinhoso e cuidadoso para com o ritmo de percepções, descobertas e apreensões dos alunos”. Com relação ao papel mediador dos professores, Freire (1979), refere-se à ação docente como a base de formação escolar, que contribua para a construção de uma sociedade pensante, passando a estimular processos que levem os alunos a construir conceitos, valores, atitudes e habilidades que os levem a crescer como pessoas, como cidadãos.

Para Hagemeyer (2006), o professor como mediador tem a responsabilidade de agir diante das contingências da prática de ensino e aprendizagem. Afirma que o papel do professor é central no movimento de *mediação* entre as questões culturais mais amplas da sociedade e os alunos, entre os conhecimentos básicos escolares e suas necessidades cognitivas e formativas no mundo contemporâneo, a exemplo da inserção das crianças no mundo das mídias digitais.

As professoras alfabetizadoras também se referiram ao desafio do alfabetizador hoje, o de “levar a criança de seis anos para dentro do mundo do conhecimento”. Diante da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, cabe retomar algumas das concepções que têm determinado o tipo de práticas que os professores desenvolvem ao

alfabetizar. Não é mais aceitável que as crianças sejam submetidas a cópias, exercícios repetitivos, treinos de leitura que desconsideram “a convivência, o trabalho com a literatura, a dança, a música, o corpo e seus movimentos, a produção plástica, a natureza”. (KRAMER, 2003, p.65).

Para Goulart (2007), o brincar caracteriza a criança desta fase de ensino e deste modo as crianças criam cultura e conhecimento. A autora cita Lahire (2004) o qual afirma ser a escola um espaço de cultura e nessa perspectiva a aprendizagem infantil deve ser concebida no interior de processos e práticas que marcam a vida das crianças desde muito cedo. Para Vygotsky (1994), o desenho, o teatro, as histórias fazem parte do reconhecimento e apreensão do mundo adulto e do mundo que as cerca, pelos signos, sons e significados. A interação dos professores com as crianças para Goulart (2007) é fundamental. Refere-se ao restabelecimento dos laços afetivos, éticos, sociais que exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado pelos professores alfabetizadores nas escolas.

As professoras pesquisadas preocupam-se com a aquisição do sistema de escrita, utilizando-se de variadas metodologias para atingir os objetivos que valorizaram em suas representações. Destacaram em suas respostas, que a alfabetização é uma consequência de diversas atividades que se desenvolvem além da leitura e escrita, a ser desenvolvida através da expressão corporal (jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações) e do exercício da oralidade, que pode ser mediada pelo professor, levando a descobertas individuais. Referiram-se as professoras, a “proporcionar um ambiente alfabetizador (alfabeto, alfabeto móvel, livros de leitura, revistas, jornais, gibis, palavras, placas, cartazes, jogos de montar), que propicie o início das descobertas que levarão ao mundo letrado.

Em geral as alfabetizadoras apontaram para a utilização de recursos diversos (maior variedade possível de gêneros textuais, músicas, palavras, símbolos interpretativos), que poderão instigar as crianças levantar hipóteses, trabalhando com habilidades linguísticas que levem ao desenvolvimento futuro da função social da escrita em suas vidas.

Nas representações e práticas desenvolvidas pelas professoras verifica-se que há um consenso de que “a leitura amplia o vocabulário, contribui para a organização das ideias, conhecimento e o desenvolvimento de criticidade”. Essa percepção comprova que suas representações sobre a maneira como a leitura se faz presente na orientação da aprendizagem dos alunos, torna-se uma prática que demanda a busca de atividades que interessem os alunos e instaurem o hábito de ler tais como: gêneros variados, atividades lúdicas como dramatizar, imitar transformando a “*criança em sujeito ativo responsável pela própria aprendizagem*”.

7 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na formulação relativa a representações sobre o papel da leitura na alfabetização, as professoras expressaram em suas representações, tanto o reconhecimento da leitura como uma das bases do letramento, como mostraram sua dificuldade para incorporar práticas que levem ao letramento. As respostas demonstraram a preocupação com o “*despertar para ler, e para o prazer de ler*”. No entanto, percebe-se dois movimentos no grupo pesquisado. O primeiro movimento refere-se às professoras que dão maior ênfase para a forma como se lê, para a entonação utilizada, uso de sinais de pontuação e a percepção dos sons e símbolos, o que indica ainda procedimentos tradicionais relacionadas à leitura. Num segundo movimento percebe-se um avanço nas concepções sobre a importância da leitura para a alfabetização e quando se referem a momentos que objetivam a percepção das crianças sobre o bem estar de ler e ao ouvir e imaginar histórias, buscando levar ao interesse pela leitura como fonte de entretenimento e informação.

Destaca uma das professoras desse segundo grupo, que a leitura na alfabetização, é possibilidade de formação de *cidadãos*, que são capazes de compreender a escrita e utilizá-la de modo mais autônomo. Declara a professora que “*a leitura transforma a criança em um sujeito ativo, responsável pela própria aprendizagem*”. Outra professora destaca sua preocupação dizendo: “*procuro repassar a sensação prazerosa que a leitura proporciona ao se tornar uma companheira*”, aspectos que levam a constatar a leitura utilizada como fonte de prazer e geradora da construção social da escrita.

O contato com a leitura e diferentes gêneros textuais sob as mais diversas formas garantirá a criança a aproximação da cultura letrada. É no contato com o material escrito que as crianças observam e reelaboram seus conceitos sobre *para quê e como* as pessoas leem e escrevem. Cabe ao professor alfabetizador garantir os momentos de observação de códigos da escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento.

No primeiro ano do ensino fundamental, o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de leitura e escrita é um processo longo e requer dedicação. O planejamento nesse processo, torna-se um fio condutor das atividades de leitura e de escrita, que oportunizem aos alunos uma incursão no mundo da escrita, que não exclui o conhecimento e a escrita de palavras e frases contextualizadas, que situem para o aluno o alfabeto, bem como as várias formas de leitura que podem permear as vivências e

experiências das crianças de seis anos. Ao final do processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, a capacidade e habilidade de ler, escrever e interpretar textos com autonomia, devem ser avaliados de forma sistemática e com critérios que auxiliem as aquisições desse processo.

Para Hagemeyer (2006), o ensino e a formação na escola básica atual, diz respeito a considerar os novos interesses e motivações das crianças, gerados por novas conformações culturais, notadamente pela influência dos variados instrumentos de comunicação da esfera digital. As leituras estão nas diversas formas de comunicação do mundo atual, em filmes, vídeos, programações televisivas e também nas possibilidades de ampliação de conhecimentos, pela internet. Se há uma tendência à sintetização das formas de linguagem na comunicação, ampliam-se os recursos que podem ser utilizados pelos professores, para buscar o interesse de ler e a construção de noções de uma cidadania que se modifica no mundo contemporâneo.

8 CONCLUSÕES

Nas análises das representações das alfabetizadoras pesquisadas, ficou evidente que os professores em suas crenças e opiniões, mostram aspectos que os influenciaram relativos à formação e trajetória profissional e pode-se identificar avanços e alguns limites no desenvolvimento de suas práticas. As posições representativas e práticas evidenciadas foram assim agrupadas:

- A evidência de representações relativas a práticas tradicionais nas quais sentem segurança nos direcionamentos e que se organizam dentro de uma lógica de controle da aprendizagem, saberes e conhecimentos que estão alicerçados na sua experiência ao longo de sua trajetória profissional;
- Em suas opiniões, as professoras revelaram a consciência de que é preciso realizar uma prática diferenciada, mas a resistência natural em relação a modificações nos processos de aquisição da leitura e da escrita, diante das incertezas ao lidar com a criança de seis anos;
- As declarações iniciais sobre as representações dos professores revelam o trabalho do alfabetizador como uma missão, o revela a persistência da noção de educação como sacerdócio ou responsabilidade que compete somente ao coletivo dos professores; percebem a responsabilidade que têm em mãos, inserir os alunos do primeiro ano no mundo

da escrita e da leitura como início da escolarização, constituindo um compromisso social na escola básica;

- Há indícios da mudança do papel do professor, quando os professores falaram sobre o papel *mediador*, momento em que o professor sente a necessidade de mudar suas crenças, hábitos e pensamentos sobre a forma da construção de conhecimentos da leitura e da escrita, nesta fase do ensino.

As mudanças exigidas pela sociedade contemporânea apontam para uma nova concepção de alfabetização e uma reorganização do espaço escolar, para a necessidade as atividades da alfabetização. As professoras buscam novos conhecimentos, métodos e materiais didáticos, mas ainda se portam timidamente no contexto escolar, necessitando de maior interlocução e de diálogo, diante das necessidades da alfabetização no primeiro ano escolar. Goulart (2007), referiu-se à criança de seis anos que encontra-se em uma fase na qual precisam e devem brincar, sendo que deste modo criam cultura e também conhecimentos. As necessidades dos alunos do primeiro ano escolar, apontam para a busca de novas lógicas, sobretudo, na formação inicial e continuada dos alfabetizadores.

O professor contemporâneo está agora a rever constantemente suas representações sobre os modos de ensinar, e por conseguinte seus conceitos, concepções e práticas. Ser professor alfabetizador hoje pressupõe conhecer os processos de aquisição da língua falada e escrita, *porque* e *como* fazer esse trabalho. Alguns professores demonstraram sentir-se como uma peça chave para as aquisições da escolarização, por iniciar o caminho da escrita, da leitura com vistas ao letramento na escolarização. O aprofundamento teórico e o conhecimento sobre a criança com quem trabalharão são imprescindíveis nessa perspectiva, o que implica em mudanças de concepções e busca de inovação e novas disposições nas práticas cotidianas no âmbito escolar.

As propostas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada, bem como as ações das secretarias nesse processo, necessitam equacionamentos urgentes referentes à construção de novas lógicas de alfabetização e letramento, notadamente nas escolas públicas. As imposições de cursos tendem a não resolver as inseguranças de grupos de professores alfabetizadores, e torna-se necessário levar em conta as contribuições da pesquisa sobre a formação docente na alfabetização, para que os cursos possam se constituir em formação voltada aos interesses e necessidades dos professores alfabetizadores.

9 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.D. **Formação de professores e constituição de campos de estudos, educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p.174, set./dez., 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: os gêneros dos discursos. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRUNO, C.R.C.; FORTUNATO, S.A. de O. **A escola, o pedagogo e a formação do leitor**: para além da visão simplista de “apenas um ano a mais” no ensino fundamental. Anais do SIELP, v.1, nº1, Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAGLIARI, L.C. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Scielo, v. 5, nº11. São Paulo. 1991.

CHARTIER, Roger. **A história hoje**: dúvidas, desafios, propostas. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol 7, nº 14, 1994.

GOULART, Cecília. **Ensino fundamental de nove anos**: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. Língua Escrita. Belo Horizonte, n. 1, p.77-86, jan./abr. 2007.

HAGEMEYER, R. C.C. **Função docente e contemporaneidade**: fundamentando o processo das práticas catalisadoras, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (org). **As representações sociais**. Trad. de Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1991.

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (org). Brasília, 2007.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SÊGA, R. A. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**: anos 90. nº 13. Porto Alegre, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE OURO PRETO – MG

Rosângela Márcia Magalhães
Universidade Federal de Ouro Preto- Minas Gerais - Brasil
rosangelamagalhaes@uol.com.br

Hércules Toledo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto- Minas Gerais – Brasil
herculest@uol.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Este trabalho pretende investigar e discutir o processo de letramento no primeiro ano do (novo) Ensino Fundamental de 9 Anos, ampliando o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Metodologicamente, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio da observação de sala de aula de uma escola pública de Ouro Preto/MG. Dados já coletados apontam para práticas situadas de leitura e letramento literário.

Palavras-chave: alfabetização, letramento literário, Ensino Fundamental de Nove Anos

Ensino Fundamental de Nove Anos:

A educação Brasileira tem urgência de reverter o quadro de carências na formação da criança, em especial à maior autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento e a competência comunicativa eficiente para superar as variadas necessidades geradas pelas situações de interação. Nas últimas décadas vários aspectos têm influenciado o ensino de leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, contribuindo para novas propostas pedagógicas: o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os avanços teóricos na área de alfabetização e letramento e as mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas na contemporaneidade.

Vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a prática da língua escrita. Então, torna-se imprescindível diante das atuais exigências sociais, que o indivíduo saiba fazer uso do código escrito de maneira eficiente em diferentes contextos. Uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas para a educação brasileira foi a inserção de crianças de seis anos no primeiro ano da escolaridade obrigatória. Por isso, é necessário que sejam repensadas as práticas pedagógicas dos anos iniciais, garantindo a todas as crianças brasileiras com essa faixa etária o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Na contemporaneidade, o conceito de letramento tornou-se bastante abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, e está presente nos discursos dos professores, em documentos oficiais, em artigos de periódicos acadêmicos, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita.¹ Por isso, a partir deste “novo” Ensino Fundamental de Nove Anos, é relevante, investigar, analisar e ampliar o diálogo sobre o processo alfabetizador no 1º ano do Ensino Fundamental.

Esse estudo encontra-se em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir deste “novo” Ensino Fundamental de Nove Anos, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Para fundamentar essas questões recorreremos a

¹ De acordo com Soares (2004), o fracasso anteriormente declarado em avaliações internas à escola e focado na etapa inicial do Ensino Fundamental, resultando em elevados índices de reprovação, repetência e evasão, atualmente foi ampliado e se estende até o Ensino Médio, sendo denunciado em avaliações externas, como SARESP, SIMAVE, SAEB, ENEM e PISA.

pesquisadores que têm se dedicado a estudá-las, tais como Kleiman, Mortatti, Rojo, Soares, Street, Tfouni, dentre outros. Dessa forma, considera-se que pesquisas a respeito de fenômenos sociais e cognitivos como a alfabetização e o letramento são de suma importância e dão margem para vários outros estudos. Metodologicamente, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio da observação de sala de aula de uma turma de seis anos de uma escola pública municipal da cidade de Ouro Preto/MG, utilizando-se a abordagem de cunho etnográfico. A observação é uma estratégia que está sendo utilizada para coleta de dados com registros em diários de campo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

O objetivo deste artigo é discutir o conceito de alfabetização e letramento e suas especificidades, pois no Brasil, ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização. Além disso, apresentaremos alguns dados que nos remetem a uma prática situada de alfabetização na perspectiva do letramento. Variadas práticas e eventos de letramentos foram observados na turma pesquisada e neste texto enfatizaremos o letramento literário, ou seja, a importância da Literatura Infantil no Processo de Alfabetização e Letramento. Para fundamentar essas questões recorreremos a pesquisadores, que nas últimas décadas, têm se dedicado a estudá-las como Corrêa, Cosson, Kleiman, Machado, Mortatti, Paiva, Paulino, Rojo, Soares, Street, Tfouni, dentre outros.

No processo alfabetizador, deve ir do entendimento do funcionamento do código escrito à compreensão da sua funcionalidade nas práticas culturais e sociais. Por isso, é imprescindível a análise de aspectos relevantes às práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois *alfabetizar letrando* é proporcionar espaços críticos voltados para a leitura e escrita.

Alfabetização e Letramento: terminologia e conceitos

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, alfabetização significa: “ato ou efeito de alfabetizar e ensinar as primeiras letras”. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código

escrito, pois enquanto prática discursiva, “*constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.*” (Freire, 1991, p.68).

Ele defendia a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos lingüísticos, já lia o seu mundo. Soares (2005) indica Paulo Freire como um precursor do conceito de letramento, mesmo sem usar tal denominação, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

Conforme Soares (2008), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código lingüístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Trata-se de uma ação de decodificar o alfabeto e representar o som reconhecendo seu símbolo gráfico. Já o Letramento é “*o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento*”.

Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, ocorrem simultaneamente. É preciso alfabetizar “letrando”, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais. Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Além disso, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais. Desse modo, para Soares, é preferível conservar

ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles através das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e escrita, o conhecimento, e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema.

Refletindo sobre os significados de letramento Tfouni (2010) explica que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. A autora ainda refere-se ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Já Angela Kleiman (1995), no livro *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* diz que “podemos definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo essa autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Rojo, por exemplo, na coleção “*Explorando o Ensino*” (2010), ressalta que o termo “letramento” recobre os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, valorizados ou não socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais que direcionam contextos sociais diferentes (família, escola, trabalho, etc), em grupos sociais diversificados culturalmente. Pois, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Considerando-se que os alunos do 1º ano de escolarização obrigatória vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da

sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto.

Pode-se dizer que alfabetizar distanciando as crianças do mundo letrado é sonegar informações decisivas das diferentes áreas do conhecimento. Segundo Magda Soares (2002 p.17):

A língua está viva nos textos orais e escritos que foram e são produzidos. Ajudamos mais as crianças em processo de alfabetização, ao mostrarmos as duas modalidades, de linguagem verbal com suas semelhanças e também com as suas diferenças, do que se enfatizamos uma correlação forte entre elas. As crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes.

Por isso, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Diante disso, compete ao professor alfabetizador propiciar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e simultaneamente, considerar o ensino sistemático da leitura e da escrita.

Segundo Bakhtin (1997) já se tornou evidente que os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Também Bronckart (1999) afirmou que *“Conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.”* (BRONCKART, 1999, p. 48). Ou seja, a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, o que permite dizer que os gêneros textuais operam como formas de legitimação discursiva. E dentro desse contexto, utilizar o livro literário infantil como recurso pedagógico é proporcionar o encontro do alfabetizando com o mundo das letras, é prepará-lo para o descobrimento de um mundo diferente e inseri-lo nas práticas sociais de leitura e escrita. Em razão disso, o professor, como sujeito leitor, deve proporcionar e possibilitar nas práticas pedagógicas a realização de leituras que contribuam para uma construção de sentidos, abrangendo a multiplicidade de linguagens e preservando a ludicidade no contato das crianças com os textos.

A importância do letramento literário na alfabetização: o caso da Escola Municipal Rennê Gianetti

A escolarização possibilita aos alunos participar de eventos de letramento, ter o contato com diversos gêneros textuais, fazendo com que estes se reconheçam em uma sociedade letrada. Dessa forma, julgamos relevante o trabalho com de letramento literário, buscando levar os alunos a se constituírem como leitores eficazes, socialmente situados.

Os professores alfabetizadores, ao organizarem suas práticas pedagógicas, precisam dotar de intencionalidade e sistematicidade as ações que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita, pois defendemos a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Verificamos com a Literatura, mais especificamente com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

O termo letramento é definido por Soares como o uso social (produção/recepção) de textos diversos que circulam socialmente. Paulino (2001), a partir do conceito de Soares, define letramento literário da seguinte forma:

Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

Como se pode depreender, o letramento é um processo e várias agências contribuem para que o cidadão desenvolva esse processo, sendo a escola uma delas, provavelmente a mais importante, porque tem esta função precípua. Essa instituição deve formar cidadãos que compreendam que existem habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas, além de estratégias que podem ser aprendidas para se desenvolverem como leitores. Cosson (2009) adverte que nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. “Os livros [...] jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os

mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento” (COSSON, 2009, p. 26).

A partir das observações realizadas na sala de aula de uma turma de seis anos na Escola Municipal Rennê Gianetti, da cidade de Ouro Preto-MG. Os dados coletados apontam para práticas situadas de letramento literário. Dentre as várias observações que fizemos, descrevemos e analisamos aqui o projeto intitulado “Semana na Biblioteca”, desenvolvido por essa escola há dezoito anos e que tem como objetivo incentivar a leitura literária, oportunizando às crianças a vivência de situações de letramentos através da abordagem de diferentes manifestações literárias e proporcionando-lhes prazer e entretenimento na medida em que atende às necessidades de ludicidade, de aquisição de conhecimento e de formação leitora.

O projeto “Semana na Biblioteca” é desenvolvido todo mês de abril, em comemoração ao dia do livro. Ele é organizado e planejado conjuntamente pelos professores, funcionários e pais dos alunos da escola pesquisada. É interessante destacar como esta escola valoriza o espaço da biblioteca, procurando otimizar a utilização de seu acervo e a circulação da comunidade escolar nesse espaço.

A supervisora da escola, em reunião sistematicamente planejada, convidou toda a comunidade escolar e os pais dos alunos, para juntos elaborarem o projeto, escolherem as obras que seriam exploradas e de que maneira o evento seria desenvolvido. Após a apresentação dos objetivos do projeto, os participantes escolheram cinco obras, sendo que cada uma seria apresentada por um grupo em dias diferentes. Decidiram também que cada criança, depois das apresentações, ganharia um livro de Literatura Infantil como incentivo à leitura. Todas essas práticas foram previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolveu, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos multimídia mais adequados às histórias selecionadas; confeccionar os recursos selecionados como cenários, figurinos, músicas e máscaras.

Os produtos apresentados na “Semana na Biblioteca” são descritos abaixo. Os livros *Festa no céu* e *Festa no mar*, escritos e ilustrados por Lúcia Hiratsuca, foram apresentados por meio de uso de um vídeo confeccionado pelas próprias professoras. Elas escanearam as imagens do livro, inseriram vozes narrando a história, além de uma música que compunha o enredo. O livro *A Dona Baratinha*, de Ana Maria Machado, foi apresentado através de

encenação em que os atores eram as professoras e alguns alunos. O livro *Os três lobinhos e o porco mau*, de Eugene Trivinis, foi explorado e apresentado através de um teatro de fantoches de varas. Participaram dessa apresentação a diretora, a vice-diretora, a supervisora, cozinheiras e faxineiras da escola. O último livro trabalhado foi *Um reino muito devagar*, de Ana Maria Machado, e foi encenado pelos pais dos alunos e alguns ex-alunos da escola. Todas as apresentações foram muito bem cuidadas pelos seus agentes e o público se envolveu e interagiu com as personagens.

Após cada evento, a professora observada estimulava seus alunos a recontarem a história encenada na sala de aula, a fazerem inferências em relação ao enredo, cenários, personagens, cenas e espaços, preparando-os para a construção de significados e para a compreensão da realidade e da fantasia. Verificamos que isso permitiu aos alunos vivenciarem situações que a vida cotidiana talvez não lhes proporcionasse e estimulou o interesse pelo texto escrito, porque depois de cada encenação, as crianças queriam manusear o livro apresentado e pediam para levá-lo para casa com o objetivo de ler e recontar a história para sua família. Para Maia (2007), “[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa” (MAIA, 2007, p. 67). Na culminância do projeto literário, os alunos escreveram mensagens de agradecimentos a todos os envolvidos no projeto. Os que ainda não conseguiam escrever utilizaram desenhos para transmitir seus sentimentos.

Corroborando com os dados coletados nesta pesquisa, destacamos a discussão de Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004a, p. 56).

Nesse processo de aprendizagem das escolhas, de conquista da autonomia de leitura, a mediação do professor é de fundamental importância. Uma tarefa desafiadora na prática alfabetizadora é tornar o hábito de leitura (ou o gosto pela leitura, como muitos preferem)

uma prática prazerosa no cotidiano infantil. Isso, sem dúvida, depende da capacidade de análise do professor em relação aos textos disponíveis, pois esses textos devem possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos mais ampla, em virtude do caráter artístico da obra literária, na sua plurissignificação. A abordagem da literatura também passa por diversas outras linguagens, além da verbal - a plástica, a imagética, a musical, a corporal. Afinal, no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança constrói com o livro um relacionamento semelhante ao que tem com o brinquedo e a análise crítica do alfabetizador precisa preservar esta relação lúdica.

No artigo *Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético*, Corrêa e Machado sugerem atividades que levam a práticas situadas de letramento literário na escola:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;

2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;

3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que vêem nas imagens;

4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc.

Segundo Paiva (2003), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador”. Além disso, a pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido como que é sentido.

Considerações preliminares sobre a observação do campo

O processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e

significativas para as crianças na escola pesquisada. Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

Também se configura como importante elemento nesse ensino de leitura/literatura a mediação da professora pesquisada, pois a maneira como ela aprecia e trabalha o livro literário na sala de aula proporciona a constituição de um propósito de leitura, a fim de tornar o texto instigante para seus alunos.

Um professor alfabetizador, ao propor a leitura de textos literários, deve levar em conta suas especificidades, não o abordando com fins pragmáticos, utilitários ou como mero pretexto para atividades de aquisição do código escrito. O prazer de ler pode ser consequência de uma perspectiva de trabalho mais abrangente com a literatura. Como defende Soares, “prazer, o de ler como qualquer outro, não se ensina nem se pode impor, prazer descobre-se”

O aluno deve ser levado a entender que a literatura é complementar à formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Que ele tenha acesso a muitos livros de história e aprenda a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador.

Desejamos que todos os professores dos anos iniciais recorram à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil de qualidade, de modo que o trabalho pedagógico contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamental. *Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização e Linguagem*. Brasília, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

Língua Portuguesa: Ensino Fundamental/Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. il.(*Coleção Explorando o Ensino; v.19*)

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no ensino fundamental: Uma formação para o estético. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PAIVA, Aparecida Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Letramento Literário: por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. *Revista portuguesa de educação*. Ano/vol. 17, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004a. p 47-62.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. V.9, n.52.Jul./ago.2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed.-São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker *Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos*. Pátio, 29, 2004, p. 19-22.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. N° 25. Rio de Janeiro, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [1ª versão em 1998]

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. . [1ª versão em 1995]

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: MUDANÇAS E PERSPECTIVAS NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samanta Ferraz de Almeida
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal de Pelotas
Bolsista Pibid.
samantinhaferraz@hotmail.com

Orientadora: Prof. Dra. Gilceane Caetano Porto
Universidade Federal de Pelotas/RS/Brasil
CAPES

Eixo temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender a forma como o sujeito da pesquisa entende a legislação, os objetivos do EF (Ensino Fundamental) de nove anos, e os resultados alcançados pelo mesmo após um ano de trabalho, tendo em vista a inserção das crianças de seis anos a partir da lei n. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006. Para tanto o sujeito, uma professora de segundo ano, de uma escola pública respondeu a um questionário com dez questões referentes ao EF de nove anos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Cultura escrita. Inserção das crianças de seis anos.

Abstract

This study aims to understand how the research subject understands the law, the objectives of the EF (Elementary School) for nine years, and results achieved by even after a year of work, considering the inclusion of children six years from the law n. 11.274/2006 of February 6, 2006. For both the subject, a second-year teacher in a public school, answered a questionnaire with ten questions regarding EF nine years.

Keywords: Elementary school for nine years. Written culture. Inclusion of children six years.

INTRODUÇÃO

Este artigo toma como ponto de reflexão o Ensino Fundamental de nove anos, em uma escola na rede pública municipal da periferia de Pelotas, a qual apresenta altos índices de fracasso escolar. O sujeito da pesquisa foi a professora de uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Ela respondeu a um questionário aberto, que continha dez perguntas relacionadas ao ensino fundamental de nove anos e suas implicações no trabalho em sala de aula.

A fim de selecionarmos uma professora como sujeito da pesquisa, buscamos alguém que, no ano de 2011, estivesse lecionando em uma classe de segundo ano e que já tivesse tido experiência em turmas de 1ª série do antigo ensino fundamental. O critério para selecioná-la foi escolhido em função de estas duas modalidades de ensino apresentarem características diferenciadas e proporcionarem à professora a possibilidade de perceber diferenças entre elas, bem como a presença ou não de mudanças em sua prática pedagógica. Através da participação desta professora, buscamos identificar pontos positivos e negativos da inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental, e alguns aspectos relevantes a serem levados em consideração no que diz respeito ao conteúdo ensinado no primeiro ano.

INSERÇÃO DAS CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com o documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, foi feito grande esforço na ampliação do ensino obrigatório para nove anos de duração, vista a necessidade de o Brasil ampliar a escolarização básica. A Lei n. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, possibilita a inclusão de maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente aquelas de classes populares, já que a maioria das crianças de seis anos pertencentes às classes média e alta já se encontravam inseridas na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

Saveli (2008), por exemplo, discute a ampliação do EF de oito para nove anos como uma política de inclusão social, em que o Estado assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de seis anos.

Segundo o MEC (Brasil, 2007), o Ensino Fundamental (EF) de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam. As publicações do MEC explicitam que, no Brasil, a determinação legal de implantar progressivamente o EF de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

O objetivo do maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças mais longo tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, mais ampla aprendizagem. É evidente que a ampliação da aprendizagem não depende só do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz deste tempo. Entrar mais cedo na escola significa experimentar, de modo precoce, a cultura da escola e da escrita.

Segundo Kramer (2006, p. 15):

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem. Ela não deve ser excessivamente diferente do que a criança já tenha vivenciado anteriormente, mas uma forma de dar continuidade a suas experiências anteriores para que, gradativamente, ela sistematize os conhecimentos que já tem sobre a língua escrita. A criança, desde o nascimento, está em contato com a cultura escrita nos diferentes espaços pelos quais circula. Isto ocorre através do contato com diversos elementos, nos quais está a escrita, como *outdoor*, propagandas na mídia, em embalagens de alimentos, brinquedos, etc. Para as crianças que não frequentaram a educação infantil, deve ser levado em conta que elas talvez não tenham interagido com

práticas de letramento e, por isso, poderão ter um ritmo diferenciado em sua aprendizagem.

Na educação brasileira, ainda há professores que consideram que quanto mais cedo a criança entra na escola, mais cedo perde a ludicidade, deixa de brincar e isso não deve acontecer. As crianças não podem perder o direito de viverem sua infância, portanto, na escola, todos os aspectos relacionados à infância devem ser contemplados, respeitando as especificidades da faixa etária. O maior agravante, nessa situação, é que enquanto os sistemas públicos se veem nessa discussão, as crianças das escolas do sistema privado são duplamente favorecidas, pois encontram, no espaço doméstico e no espaço escolar, um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas.

São inegáveis os benefícios da entrada na escola aos seis anos, segundo Batista (2006, p.2):

Pesquisas vêm mostrando que uma entrada mais precoce tem repercussões na continuidade da escolarização. A criança que entra mais cedo na escola seja na educação infantil fundamental tende a alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde. [...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; se as crianças dos meios favorecidos são, na escola, como ‘peixes na água’ é porque se familiarizaram, em sua socialização primária, em ambientes fortemente influenciados pela cultura escolar e pelo mundo da escrita...

A nova política causa sérios impactos na cultura dos docentes e dos gestores, pois transforma a cultura escolar, carregando consigo também uma mudança de ordem estrutural. Um dos pontos positivos da mudança é que os professores criam uma expectativa positiva em relação à proposta de inovação do ensino. Essa política de cunho estrutural repercute, de maneira geral, em abertura de vagas; compra de mobiliário; construção de novas salas de aulas; reorganização curricular; reestruturação das práticas de alfabetização. Para que as crianças possam se familiarizar com a cultura escrita e desenvolver o gosto pela leitura, a escola precisa dispor de espaço físico, ter

brinquedoteca e biblioteca disponíveis, garantindo-lhe o direito ao brincar e à produção cultural.

Em relação ao EF de nove anos, deve-se considerar uma ação articulada entre a educação infantil e o ensino fundamental e pensar em novas práticas pedagógica, com claras alternativas curriculares e diferenciadas concepções de avaliação.

A PESQUISA

Participou da pesquisa a professora de uma turma de segundo ano, de uma escola pública, a qual atendia aos critérios estabelecidos para a investigação. A proposta foi colocar em questão as particularidades do EF de nove anos, visando, através da análise dos dados coletados e seus resultados obtidos, contribuir para a melhoria das ações docentes nesta instituição. Ressaltamos que, embora a escola em questão já esteja inserida na nova modalidade de ensino, de acordo com a professora, ainda há muitas dúvidas sobre este assunto por parte da comunidade docente e dos pais. Assim formulou-se mais um objetivo para pesquisa: esclarecer as dúvidas mais frequentes, percebidas na comunidade escolar.

O instrumento, questionário aberto, tinha as seguintes questões norteadoras: as diferenças entre a antiga primeira série e o atual primeiro ano; as mudanças na prática pedagógica a partir do EF de nove anos; a forma como o EF de nove anos está sendo inserido na escola; algumas constatações sobre a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após profunda análise do questionário aplicado, emergiu que, conforme a professora entrevistada, o atual primeiro ano, por não ter necessariamente que trabalhar as dificuldades ortográficas, possibilita maior espaço para vivências voltadas às atividades lúdicas. Pensando nisso, o conteúdo a ser aplicado, no primeiro ano, deve estar voltado para as especificidades das crianças de seis anos, preservando, principalmente, o tempo destinado ao brincar, uma vez que o primeiro ano não encerra uma fase, mas inaugura um ciclo que deve ser considerado como um todo, que abrange três anos, ao final dos quais a criança deve estar alfabetizada.

No que diz respeito à prática pedagógica, a professora considera que é necessário haver adaptações, de acordo com as necessidades das crianças, já que elas foram inseridas, no sistema de ensino, aos seis anos. É importante proporcionar, além de maior tempo para brincar, atenção especial a suas produções culturais e ao trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando.

Segundo Corsino (2006, p. 35):

Não há dúvida de que o planejamento da prática pedagógica é um instrumental fundamental para se garantir uma prática reflexiva e o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a aprendizagem da criança, ou seja, com a sua possibilidade de construir significados.

A professora considera que ainda faltam à comunidade escolar maiores esclarecimentos, pois, muitas vezes, há dificuldade em compreender o que deve ser trabalhado nesta nova modalidade de ensino. Atualmente, a maioria dos pais ainda não compreende que hoje a aprendizagem, nos anos iniciais, está totalmente articulada com o lúdico, diferente de alguns anos atrás, quando a criança passava a maior parte do tempo “presa” a atividades meramente mecânicas de escrita, rotineiras para a sua idade.

A professora entrevistada mostra-se muito consciente com relação ao EF de nove anos, pois ela entende que os professores precisam estar capacitados para desenvolver um trabalho coerente com a nova realidade, respeitando o desenvolvimento da infância. Entretanto, o que se percebe é que a escola encontra-se desconectada da vida das crianças, sendo, portanto, imprescindível pensar em novos currículos, conteúdos... Atualmente as crianças estão inseridas em contextos diversos, por isto é indispensável pensar em uma nova proposta para a escola, que objetive elaborar outras formas de desenvolver os conteúdos, os articulando com a realidade dos alunos e, dessa forma, os envolvendo qualitativamente com ambiente.

Pela análise dos dados, percebemos que é vital que professores e escola exponham para os pais ou responsáveis a maneira como o docente irá trabalhar,

explicitando, desde o início, o tipo de conteúdo a ser desenvolvido com a turma e a importância de se trabalhar de forma lúdica, durante o período de alfabetização. Deve ficar claro para todos que o EF de nove anos foi implantado justamente para que a criança possa ter maior tempo para se alfabetizar, se socializar, aprender de maneira lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco principal deste artigo foi compreender a forma como o sujeito da pesquisa entende a legislação, os objetivos do EF de nove anos, e os resultados alcançados por ela, após um ano de trabalho. Com base em nossos estudos e na pesquisa com a professora, evidenciou-se a necessidade de melhor adaptação do EF de nove anos na escola em questão, pois ainda existem muitas dúvidas por parte da comunidade docente e das famílias.

Conforme afirma Sarmiento (2001 p. 21) “há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mudanças no mundo do trabalho”. O autor ressalta quão distante está a relação entre as crianças e os adultos, devido a diversas causas, ele explicita os efeitos da "*convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mudanças no mundo do trabalho*" (2001, p. 16). Esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir. Entretanto, na realidade das classes populares, as crianças assumem responsabilidades que ultrapassam suas possibilidades. Este distanciamento prejudica o diálogo tanto entre os pais e as crianças quanto entre os pais e os professores e os pais ficam sem compreender o tipo de atividade de leitura e escrita vivenciada pelas crianças no ambiente escolar.

É indispensável compreender e saber lidar com as crianças como tal e não apenas como estudantes, considerando as necessidades específicas de sua faixa etária. Um dos focos principais do trabalho em sala de aula seria, por conseguinte, proporcionar a elas um ambiente alfabetizador atraente, garantindo condições adequadas para recepcioná-las e envolvê-las. Kramer (2007, p. 16) esclarece ser necessário garantir às crianças de seis anos o atendimento a suas necessidades de aprender e brincar, assertiva que vale não apenas para as crianças nesta faixa etária, mas para todas as que

estão nos anos iniciais do EF, embora seja muito comum haver ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental, como se elas fossem duas áreas completamente distintas, no entanto deveria sempre haver a integração entre ambas.

Visualizando a nova cultura escolar que está se formando com o EF de nove anos, Dietrich e Peres (2007) destacam que tal mudança pode ser vista como um espaço-tempo de mudar a escola, de modo que, crianças e professores se assumam como responsáveis pelo projeto político-pedagógico das escolas e por seus processos de ensino-aprendizagem.

Como futura educadora também me sinto responsável por este processo de inovação do ensino fundamental, visando principalmente aos benefícios que ele oferece aos educandos em fase de alfabetização, especialmente às classes populares. Torna-se indispensável, portanto, que estejamos sempre atualizadas quanto às políticas pedagógicas, em particular às relacionadas ao EF de nove anos, a fim de oferecermos uma educação atraente, inovadora e de qualidade a nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. (2006). *Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo á frente*. Boletim Universidade de Minas Gerais, ano 32, n. 1.522, 16 mar. In.: FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e Rumos. IN: Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) Brasília: MEC/ Secretária de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. CORSINO, Patrícia. *O Planejamento da Prática Pedagógica*. Letra Viva: práticas de leitura e escrita. Programa Salto para o futuro. TV Escola. Boletim 09, junho 2006, p. 29-35.

DIETRICH, M.D.; PERES, E.T. *Ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS: o projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação para alfabetização de crianças com seis anos*. Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna/SP, 2007.

FARIA, A.L.G., MELLO, S. A. (orgs): *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In.: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

SAVELI, E.L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008.

ZEN, MARIA ISABEL H. DALLA, XAVIER, MARIA LUISA M. XAVIER e TRAVERSINI, CLARICE SALETE. *Alfabeletrar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Fontes:

<http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25/02/2012.

<http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 25/02/2012.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO ALUNO COMO LEITOR: O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Sérgio Antonio da Silva Leite
Professor no Departamento de Psicologia Educacional
Faculdade de Educação da UNICAMP/ALLE

Sue Ellen Lorenti Higa
Mestranda em Educação
Faculdade de Educação da UNICAMP

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Recentemente, vários estudos voltados para as práticas pedagógicas passaram a enfocar um aspecto que até pouco tempo não era devidamente valorizado: a afetividade. Segundo Leite (2006), o atraso no reconhecimento da importância deste fator na sala de aula deve-se, provavelmente, ao predomínio de uma concepção dualista segundo a qual o homem caracteriza-se como um ser cindido entre razão e emoção. Para o autor, tradicionalmente, a razão caracterizou-se “(...) como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano. É possível reconhecer que, até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção (...)” (p. 16-17).

Consequentemente, os currículos e programas educacionais, além da maioria das pesquisas realizadas no campo da educação, valorizam prioritariamente a dimensão cognitiva do trabalho pedagógico, desconsiderando a influência dos aspectos afetivos.

Com o advento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais das dimensões humanas, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção.

Nesta direção, a teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, ressaltando a importância das relações interpessoais: a formação da consciência não se dá apenas na dimensão cognitiva, mas envolve também o aspecto afetivo, de natureza subjetiva. Evidencia-se, assim, que toda mediação cultural pressupõe impactos envolvendo aspectos cognitivos e afetivos. Logo,

quando se pensa que o processo educativo constitui-se de mediações e relações interpessoais, compreende-se que o reconhecimento da dimensão afetiva no processo de mediação e do desenvolvimento do sujeito é de grande relevância.

Para Vygotsky (1998, 1993), as emoções, manifestadas inicialmente como parte da herança biológica, aos poucos perdem seu caráter instintivo, dando lugar a um nível mais complexo - a afetividade. O autor postula que a afetividade tem um processo de desenvolvimento mediado pelos significados construídos sócio-historicamente, descartando hipóteses inatistas para explicar as características emocionais dos sujeitos.

Wallon (1968, 1978) foi outro teórico que trouxe grandes contribuições para a questão da afetividade. Na sua obra, distingue os conceitos de afetividade e de emoção: para ele, a emoção possui caráter biológico e se origina nas funções tônicas; entretanto, a afetividade, mais complexa, envolve, além da emoção, os sentimentos, de origem psicológica. O autor busca articular o biológico e o social, atribuindo grande importância às emoções na formação da vida psíquica, que, segundo ele, desempenha o papel de uma amálgama entre o social e o orgânico.

Nota-se, deste modo, que tanto para Wallon quanto para Vygotsky, o indivíduo não nasce psicologicamente determinado, necessitando de um processo de desenvolvimento em que são cruciais as histórias de mediação vivenciadas na/pela cultura. Portanto, os autores apresentam pontos em comum, ao assumirem o caráter social da afetividade. Soma-se o fato de os dois autores postularem que os processos cognitivo e afetivo relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Pesquisas recentes têm buscado delimitar o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor (Leite, 2006). Leite e Tassoni (2002) defendem que a afetividade está inserida em todas as decisões envolvidas no planejamento de ensino e assumidas pelo professor, sendo este o principal agente mediador, na sala de aula, entre o aluno e os objetos de conhecimento. Tal relação, dependendo da qualidade da mediação pedagógica, pode constituir-se positivamente afetiva ou não. Ou seja, a mediação pedagógica pode exercer um grande papel determinante nos movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os conteúdos e práticas escolares.

Neste sentido, a pesquisa pode revelar aspectos do processo de mediação pedagógica, desenvolvido nas escolas, que podem ser considerados facilitadores ou não da constituição dos alunos como leitores. Recentes estudos foram desenvolvidos nesta

direção: Grotta (2000) analisou histórias de sujeitos leitores, buscando compreender como se constituíram leitores e quais experiências de mediação foram significativas nesse processo; Silva (2005) investigou os significados construídos por alunos do ensino médio a partir das práticas de leitura escolar e suas marcas no processo de constituição desses jovens como leitores; Souza (2005) trabalhou com jovens que se caracterizavam como leitores de sucesso, procurando identificar o importante papel da mediação vivenciada por esses sujeitos no ambiente familiar.

A partir da perspectiva teórica assumida, compreende-se como relevante o estudo da formação do sujeito leitor considerando a qualidade da mediação pedagógica - ou seja, assume-se que a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito (no caso, alunos) e o objeto (a leitura) depende, em grande parte, da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes mediadores (no caso, o professor). Reitera-se que tais relações também são marcadas pela dimensão afetiva.

Segue-se, a síntese de uma pesquisa descrevendo o relato de um processo de mediação pedagógica, vivenciado por um grupo de alunos de uma primeira série de uma escola pública, que inicialmente promoveu um movimento de intensa aproximação com a leitura; no entanto, na série imediatamente seguinte, essas crianças vivenciaram um outro processo cuja repercussão foi um movimento oposto - de afastamento com relação à leitura. Os dados descrevem como isto ocorreu.¹

Sobre a pesquisa desenvolvida

A pesquisa tinha como objetivo inicial investigar a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica de uma professora e sua possível relação com o sucesso escolar dos alunos. Para tanto, buscou-se uma professora considerada bem sucedida no seu trabalho pedagógico, pelos seus pares. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2006. No entanto, sabendo que, no semestre seguinte, a mesma classe foi assumida por uma outra professora com características pedagógicas muito diferentes da primeira, os pesquisadores decidiram continuar o processo de coleta de dados durante o primeiro semestre de 2007, o que levou a ampliar os objetivos do estudo: comparar as possíveis repercussões das práticas pedagógicas das duas professoras – o que, neste

¹ Os dados referidos foram retirados da pesquisa realizada por Sue Ellen Lorenti Higa, denominada “A construção do sujeito leitor – duas histórias de mediação”, sob a orientação do autor principal deste capítulo e desenvolvida como parte das atividades de pesquisa do Grupo do Afeto/ALLE.

texto, são consideradas como processos afetivos de aproximação e afastamento na relação crianças – práticas de leitura.

Assim, os principais sujeitos foram as duas professoras. Inicialmente, Helena², de 44 anos, há 11 anos na educação infantil e há 3 no ensino fundamental como efetiva, cursando, na época, uma faculdade de Pedagogia; julgava fundamental o incentivo à leitura junto às crianças e considerava-se uma boa leitora. A segunda professora era Carmen, de 45 anos, formada em Pedagogia, há 20 anos no ensino fundamental; participava eventualmente de cursos de capacitação mas declarava-se não apresentar o hábito de ler.

Os alunos moravam nas proximidades da escola e suas famílias podiam ser consideradas pertencentes às classes média-baixa e baixa; não eram repetentes, tendo entre oito e nove anos de idade. As mães tinham entre 25 e 54 anos de idade e apenas duas trabalhavam. Formavam, na fase inicial da pesquisa, uma classe de primeira série do ensino fundamental, em uma escola municipal de um bairro periférico de um município do interior do Estado de São Paulo.

Os dados foram coletados através dos seguintes procedimentos: a) observação em sala de aula, com registro no diário de campo: eram realizadas 3 sessões por semana, com duração de 3 horas cada, quando se registravam as atividades desenvolvidas, o desempenho dos alunos, relações professor-aluno e aluno-aluno; b) entrevistas com alunos, quando se coletavam depoimentos gravados sobre as atividades desenvolvidas, com ênfase nos sentimentos e impressões das crianças; c) entrevistas com as mães, quando se coletavam informações sobre as práticas de leitura das crianças no ambiente familiar; d) entrevistas com as professoras, sobre suas concepções teóricas e suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

O resultado da análise dos dados foi a criação de 14 núcleos temáticos envolvendo todos os dados coletados. Na sequência, serão apresentadas sínteses que permitam uma caracterização das práticas de mediação pedagógica das duas professoras, com algumas observações das falas dos alunos e das mães. Essas referências são julgadas suficientes para que se identifiquem os dois movimentos a serem apresentados e discutidos: o de aproximação e o de afastamento na relação entre as crianças e as práticas de leitura.

² Todos os nomes são fictícios.

O movimento de aproximação - as atividades pedagógicas da professora Helena

Vários aspectos da mediação pedagógica, desenvolvida pela professora Helena, possibilitaram o movimento de aproximação entre as crianças e as práticas de leitura: os sujeitos afirmam que a professora Helena lia frequentemente em sala de aula e incentivava a prática da leitura pelos alunos.

“(...) Às vezes ela lia depois do recreio pra acalmar um pouquinho. Às vezes ela lia no começo, às vezes no final da aula. Todo dia tinha história. Sempre”. (Talita)

É possível perceber, nesses relatos, que a leitura da professora Helena agradava os alunos. Paulo lembra que a classe solicitava que a professora contasse histórias, mesmo quando não havia tempo suficiente: cada vez que ela lia, gerava-se o desejo de uma nova leitura, indicando que essa prática realizada pela professora Helena era prazerosa. Talita, em seu relato, descreve que a professora demonstrava grande prazer na leitura, o que facilitou que ela gostasse da professora. Fica evidente que o hábito da leitura não era seguido pela professora apenas como um ato mecânico e obrigatório. O relato abaixo reforça esta interpretação:

“A prof. Helena gostava de ler. Ela era mais apegada a ler. Porque todo dia no início da aula ela lia um livro diferente, ela lia...”. (Victor)

Quando indagados, os alunos diziam que a professora gostava de ler e o motivo principal que os fazia acreditar era que a própria professora lia quase todos os dias, demonstrando grande interesse na atividade.

A utilização de materiais de apoio, para garantir um ambiente lúdico, bem como o tom de voz da leitura, são ressaltados pelos sujeitos.

“Ela lia legal. Ela imita a voz dos personagens. Quando ela lia o livro da Chapeuzinho Vermelho ela imitava a voz”. (Débora)

No relato acima, a aluna refere-se ao modo como a professora lia, enfatizando a entoação dada pela professora, que lia interpretando diferentes vozes para cada personagem, garantido vivacidade à leitura e levando os alunos a se sentirem dentro do enredo. Nota-se, pois, que a leitura não era estática. A aluna Débora complementa, afirmando que prefere a leitura da professora à leitura de seus familiares, visto que a professora é mais divertida.

Outros modos de ler da professora garantiam, também, a apreciação dos alunos, como exposto a seguir.

“Uma vez ela contou história só com boneco! Sabe como é que é? Tinha o Lobo Mau, Os três porquinhos... É fantoche. Os três porquinhos, o lobo e as casinhas. Foi legal, porque foi interessante. A gente via! A gente não só lia uma história como via esta história na nossa frente. Era muito legal!”. (Thais)

“E teve um dia que ela foi contar uma história de terror né... Ela pegou e colocou um assim um lençol meio preto e acendeu uma vela pra fazer que a gente tava na história. A gente sentou tudo naquele pano preto... Foi diferente! Eu acho legal. Porque daí faz diferença do que ficar na carteira sentado”. (Talita)

Em diferentes momentos, os alunos relembram as atividades diferenciadas de leitura proporcionadas pela professora. Indica-se que a mudança do espaço físico das carteiras, a incorporação dos personagens por meio de fantoches ou bonecos e a confecção de materiais relacionados aos livros eram práticas da professora que aumentavam a motivação dos alunos para a realização da atividade.

Outra estratégia adotada pela professora era a escolha de livros mais longos, com enredo mais elaborado. No entanto, a professora dividia-os em capítulos para a leitura diária, garantido que a história pudesse ser apreendida pelos alunos, que ficavam curiosos e ansiosos com o desfecho da trama.

“E quando o livro era longo, a professora dividia e lia um pedacinho cada dia, daí a gente fica assim curioso pra saber o que que vai acontecer. Depois a gente descobre”. (Talita)

No seu trabalho pedagógico, a professora Helena buscava formas para que os alunos tivessem acesso aos livros no contexto escolar e a possibilidade de seu empréstimo. Vale ressaltar que a escola não possuía biblioteca; no entanto, a professora solucionou o problema do acesso aos livros com a adoção de três baús de livros e um baú de gibis. Todo o material ficava disposto no fundo da sala, ao alcance das crianças, como relatam os alunos a seguir.

“Quando não tinha nada pra fazer ela deixava pegar um livro e lia. Era hora da leitura. Eu gostava, porque todo mundo pegava e ficava quietinho cada um lendo seu livro, aí quando acabava um livro você pegava outro...Ela sempre deixava levar livro pra casa.”. (Rafael)

A opção da professora em deixar os livros dispostos, ao alcance dos alunos, tornava-os convidativos, sendo permitido que eles buscassem um livro sempre que estivessem livres das atividades. Proporcionava-se a liberdade para a realização de leituras não obrigatórias, uma vez que os alunos escolhiam com autonomia o que ler.

“A professora lia todo dia, mas quando não dava tempo de ler eu não achava tão ruim porque tinha o baú de livro e eu ia lá e catava um monte de livro quando terminava (a atividade). A professora deixava pegar o livro que quisesse. Escolhia qual que quisesse. Aí eu escolhia alguns que eu não sabia como é que era e uns que ela lia”. (Tatiana)

Todavia, os livros e gibis eram obrigatoriamente levados pelos alunos todas as sextas-feiras. No entanto, alguns alunos solicitavam o empréstimo dos livros ao longo da semana, obtendo a permissão da professora, que valorizava a prática.

“Eu já levei mais de doze livros pra casa. A pro deixava. (...) Cada criança levava dois!...Ah, eu gosto de ler no meu quarto, na sala, no quintal... (Alline)

“Eu nunca fui em uma biblioteca. Acho que ia ser diferente. Ah, eu ia ficar lendo. Pegava um livro e começava a ler.”. (Camila)

Observou-se que os alunos não emprestavam os livros apenas pela obrigação da atividade semanal, proposta pela professora, que pedia o preenchimento de uma ficha de leitura. Ao contrário, as crianças buscavam variados livros para leitura em casa. No relato acima, a aluna Camila ilustra uma prática comum no contexto da classe. Após a leitura do livro, os alunos pediam à professora o livro emprestado para levar para casa, mesmo não sendo o dia oficial do empréstimo. Ao longo das sessões de observação, notou-se que todos os livros lidos pela professora em sala de aula eram os mais procurados para o empréstimo. Além disso, a leitura da professora, juntamente com o acesso irrestrito e direto aos livros, certamente foram fatores decisivos para que os alunos realizassem os empréstimos dos livros.

Os alunos ressaltam o sentimento de confiança da professora em todos eles, quanto ao empréstimo dos livros e gibis, pois ela não temia emprestar-lhes, mesmo que fossem os seus.

“A professora deixava (levar livros emprestados) porque ela sabia que nós ia trazer. Ela confiava em nós”. (Paulo)

A mãe Flávia, ao informar que não possuía condições financeiras para comprar livros, relata que a professora dava alguns livros à sua filha, para incentivá-la a ler.

“A Helena dava bastante livro pra ela, vinha na capa, escrito! A Helena incentivava a leitura sim. (...) Levando livro pra casa, ela lia livro na classe. Acho que isso era um incentivo pra eles”. (mãe da Flávia)

Os relatos evidenciam que a professora Helena proporcionava e facilitava o acesso aos livros no contexto escolar, além de promover os empréstimos dos materiais

de leitura. Essa prática parecer ter sido fundamental para a constituição do aluno como leitor, visto que muitos deles só possuíam contato com os livros no contexto escolar, como se verá posteriormente.

O cuidado da professora, na disposição dos materiais de leitura, era parte de um conjunto de práticas pedagógicas assumidas pela professora Helena, que teve repercussões afetivas na relação dos alunos com a leitura, como se vê a seguir.

“(...) Eu comecei a gostar de ler, quando ela (professora) mandou eu ler lá na frente. Ela falou assim: A partir de hoje cada um vai pegar um livro e ler lá na frente. Aí, quando foi a minha vez, eu li. Gostei. Foi muito legal!”. (Guilherme)

“A professora sentava lá no fundo para escutar a nossa voz. Ela sentava lá no fundo. Daí (quando terminava a leitura) ela falava muito bem ou parabéns e aplaudia quem tava lendo. Eu gostava. Eu achava legal ler lá na frente, me sentia importante”. (Alline)

Nesses trechos, evidencia-se que o incentivo da professora para que os alunos realizassem uma leitura coletiva para a classe foi importante para promover a aproximação com a leitura. Cada dia, um aluno lia para a classe, podendo escolher o livro da leitura dias antes, de modo que pudesse se preparar para a atividade. Ao possibilitar a escolha dos livros da leitura, a professora procurava garantir que a leitura fosse prazerosa ao aluno; ao permitir que o aluno levasse o livro para casa, para preparar-se para a leitura, a professora tentava garantir que o aluno obtivesse sucesso durante a sua apresentação, o que, certamente, gerava um sentimento positivo nos alunos, como expôs Guilherme.

O relato seguinte, retirado da entrevista com a aluna Thaís, evidencia a relação afetiva positiva da aluna com a leitura e a importância que a professora teve para o estabelecimento desta relação. Nota-se que o livro já se constituiu em um universo de encantamento para a aluna, que diz ter aprendido a relacionar-se com ele, deste modo, através da professora.

“E se a gente lê, cada vez que a gente lê, a gente pensa que tá dentro do livro. Não só que a gente tá lendo a história, mas que a gente tá dentro da história. (...) A Helena me ensinou um monte de coisas. Eu gosto muito dela e sempre vou gostar. (...) E eu gostava de levar livro pra casa. Eu não parava de ler. Quando era pra assistir DVD eu ficava mais no livro do que assisti o DVD. Quando a professora deixou eu ler no dia seguinte pra classe, ai nossa! Eu não parei de ler! Quando eu saí da escola eu li, li, li! (Preparando-se para a leitura compartilhada do dia seguinte)”. (Thaís)

É surpreendente o relato da aluna que diz preferir os livros ao DVD, numa era em que a televisão é predominante, cada vez mais, no universo das crianças. É interessante também o tratamento que a aluna dá à leitura, como algo que vicia, demonstrando que, quando começava a ler, não queria mais parar. O relato sugere que a aluna desenvolveu uma relação afetiva positiva com a leitura e que essa relação foi mediada, em grande parte, pela professora.

Além do incentivo proporcionado pelas próprias leituras da professora e pelo empréstimo, a professora realizava projetos a partir dos livros lidos em sala de aula e organizava gincanas que valorizavam os materiais de leitura. Na caça ao tesouro, ao colocar livros junto com as balas e bombons, a professora tentava valorizar a figura do livro, atribuindo-lhe o status de tesouro. Os relatos abaixo ilustram a repercussão dessas práticas pedagógicas para a relação dos alunos com a leitura.

“Um dia ela (professora Helena) fez uma caça ao tesouro daí a gente leu um monte de livro lá. É que ela falou pra gente antes e cada um fez um grupo, aí tinha um mapa que a gente procurava (o tesouro), daí tava escondido pela escola toda. Daí foi assim: a gente achou e tinha livro, pipoca doce, bala. A gente leu (o livro que estava na caixa do tesouro) pra classe. Cada um leu uma parte e os que não sabia ler mostrava as ilustrações. Ah, foi muito legal, divertido. (...)” (Douglas)

“Acho que o livro que eu mais gostei foi “A Colcha de Retalhos”, porque assim, a gente fez aquela atividade na classe e faz de conta que a gente tá dentro do livro, a imaginação. Eu gostei muito daquele livro. E quando eu levava o livro pra casa, às vezes eu lia pra minha mãe, às vezes eu lia sozinha ou pro meu irmão. Era legal levar os livros que a prô já tinha lido na classe pra ler lá na minha casa”. (Talita)

Nos relatos dos alunos, percebe-se que os projetos criados a partir dos livros foram marcantes para os alunos, assim como o relato de Talita, que falou da sua preferência pelo livro “A Colcha de Retalhos”, em meio a tantos livros. Este livro marcou muitos relatos, pois foi um dos livros que a professora selecionou para desenvolver um projeto pedagógico. Uma das atividades foi a confecção de uma colcha de retalhos, pelos próprios alunos, que, depois de pronta, pôde ser estendida na roda de leitura da classe. Sentados sobre ela, os alunos ouviam outras histórias. Este projeto envolveu não apenas os alunos e a professora, mas também os pais, que doaram retalhos de tecidos para a confecção da colcha. Para que os pais entendessem a proposta da confecção da colcha, os alunos levaram o livro para casa e contaram-lhes a história.

Eleni, a mãe de Ariane, atribui a relação positiva da filha com a leitura à mediação da professora Helena, elucidada no trecho a seguir.

“A Ariane pegou amor ao livro depois que passou a estudar (com a prof. Helena). E nem no pré que eles contam historinha, a Ariane pegou tanto amor quando foi pra primeira série. Eu acho que é o jeito da Helena. Dela ser muito dedicada. O jeito dela contar história. Porque história você não pega o livro e a criança escuta se quiser. Você tem que contar, tem certas coisas que a criança não vai entender e você tem que explicar. (...) A Ariane falava que ela contava as historinhas e fazia gestos”. (Eleni, mãe)

Outras mães referiram-se à importância da professora para que seus filhos construíssem uma relação positiva com a leitura.

“Às vezes na hora do recreio ela não ia brincar, ela pegava os livros e ia ler com a professora. Ela fala que gostava de ler para a professora, porque a professora elogiava, ajudava ela ler.”. (Joana, mãe)

“Quando a Alline levava livro pra casa, ela lia várias vezes. Tinha uns que ela falava: “Este aqui, a professora leu e eu que ajudei ela ler na classe!”. (...) E era tão importante a professora confiar neles, deixar trazer os livros pra casa”. (Ivone, mãe)

Percebe-se, nesses relatos, que o trabalho de incentivo à leitura, realizado pela professora Helena, repercutiu nas situações extra classe, sendo que vários alunos passaram a realizar essa atividade no ambiente doméstico.

Com relação às atividades de escrita, observou-se que a professora não seguia o livro didático, criando suas atividades, na maioria das vezes, a partir dos livros de literatura infantil. As atividades de escrita envolviam, geralmente, textos de temas livres ou reescritas dos livros lidos individualmente, em duplas ou coletivamente na lousa. A seguir, alguns relatos fazem referência às atividades de escrita no contexto da sala de aula da professora Helena.

“Eu gosto mais de fazer atividade que tá relacionada com uma história, porque inventar eu não acho legal. Mas, tipo, reescrever de uma história eu acho legal.” (Ariane)

“(...) O texto cada um dava uma idéia. (...) Aí a professora gostou da minha idéia né, e colocou no livro, aí eu fiquei contente. Mas ela gosta (da opinião) dos outros, da minha, de todo mundo”. (Guilherme)

Os relatos acima referem-se às atividades de criação dos textos coletivos, em que, a partir da leitura de um livro, a classe, conjuntamente, fazia uma reescrita, de acordo com suas interpretações, ou criava uma nova história, modificando-se

completamente seu enredo. Essa prática de escrita foi descrita como prazerosa pelos alunos, visto que escreviam algo que lhes fazia sentido. A escrita assumia, nessas atividades, a função de registro. Buscavam registrar por escrito uma história de que gostavam ou ainda modificá-la.

É interessante notar, nos dois relatos, que a professora, escreva no momento dos textos coletivos, fazia as alterações, sempre que necessário, para adequar os textos às normas da escrita ortográfica. Assim, durante a elaboração dos textos coletivos escritos na lousa, a professora explicava algumas convenções, a partir das orações produzidas pelos alunos.

A professora optou por materializar alguns dos textos coletivos em formato de livros. Segundo a mãe de Ariane, Eleni, a produção dos livros foi essencial para incentivar o ato de ler e escrever de sua filha.

“Ela (professora Helena) fez um livro mostrando as figuras em movimento. Então acho que foi isso que incentivou a pegar amor pra ler. Acho que foi isso. Ela (prof. Helena) contando os livros e montando as histórias... A Ariane se sentiu orgulhosa quando ela abriu o livro e foi mostrando as casinhas de palha, de tijolo. Se movimentando, né...”.
(Eleni, mãe)

A escrita colocava-se em função de algum objetivo, sendo sua prática sempre contextualizada. Parece claro, também, para os alunos e as mães, a importância das práticas de leitura para a composição escrita.

“E quando a professora lia um livro e depois mandava fazer uma atividade eu achava muito interessante fazer a história, desenhar, pintar. (...) Fazer a história de um livro é muito legal.... Porque sempre que eu leio uma história, eu tenho uma idéia pra escrever. (...)”.
(Douglas)

“Descobri uma coisa nela (Talita) que eu não sabia (sorri). Descobri que ela tem facilidade para escrever. Ela pega pra escrever e ai eu falo: Nossa, não acredito que foi ela que escreveu! E foi ela que escreveu mesmo! Mas acho que foi com a ajuda da leitura ... Acho que isso ajudou ela a desenvolver a escrita ”. (Dalva, mãe)

O dever de casa mostrou-se uma atividade diária nesta classe. Os relatos selecionados elucidam o estilo desta prática.

“Tinha dever de casa todo dia, mas não era difícil. Imagina! Ela fazia tudo na hora, alguma coisa ela perguntava... Era tudo bem fácil de entender. Vinha tudo explicadinho pra eles”. (Dalva, mãe)

“Eu conseguia (fazer o dever de casa) porque era tudinho fácil. Do jeito que ela explicava na classe”. (Ariane)

Segundo as mães e os próprios alunos, as atividades de dever de casa eram bem explicadas pela professora e semelhantes às atividades que faziam na classe, não gerando dúvidas durante a realização. Outro aspecto considerado pelas mães e as crianças foi a quantidade de dever de casa e o conteúdo a ser desenvolvido, como relatado abaixo.

“Era bom porque ela (prof. Helena) fazia umas atividades diferentes pra ele (filho) que precisava de reforço. Ela passava bastante (atividade). Bastante assim, que dava pra fazer. E tudo era explicadinho na folha, porque a gente que vai ajudar a fazer.”. (Flávia, mãe)

Percebe-se que as crianças não reclamavam das tarefas porque não havia quantidade exagerada de exercícios, além de serem atividades que as crianças tinham condições de realizar sozinhas. Acrescenta-se que as atividades eram variadas e contemplavam o trabalho desenvolvido em sala de aula.

É surpreendente a avaliação das mães com relação ao trabalho da professora Helena, como demonstra o relato abaixo.

“Ai, eu gostei bastante do jeito dela (Prof. Helena), muito mesmo. Eu acho assim que ela era mais amorosa com as crianças, ela dava mais atenção e isso ajudava bastante, porque as crianças gostavam dela, não tinha aquele medo. Isso ajudava muito... E a Camila gostava muito de vir pra escola. Pelo jeito da professora mesmo(...) Ah eu acho também que ela gostava muito de dar aula.”. (Joana, mãe)

Segundo esse relato da mãe, a postura da professora Helena refletia no aprendizado, pois as crianças iam à escola sem medo. As mães ainda ressaltam que a professora parecia realmente gostar de seu trabalho, como relata Dalva:

“O que fez do trabalho dela um trabalho bom... Ah, foi a dedicação dela. Ela é muito dedicada... Compreensível... Eu falei pra ela, ela foi um anjo na vida nossa! Ela é ótima. Acho que ela é iluminada. Ela é uma professora assim que... acho que tem um dom. Tem professora que dá aula e não gosta de trabalhar. Ela não. Ela tem uma luz nela, eu acho que ela dá aula porque gosta, eu acho que ela é uma pessoa iluminada. (...). Ela sabe tratar.... Lá é tudo criança carente né, de pai, de mãe, de vó. E com ela, a criança se sente acolhida (...) Ela incentiva tanto a criança (...) se não tiver incentivo acho que ela (aluna) ia fica parada né, não ia deslizar o tanto que ela deslizou”. (Dalva,mãe))

Dalva caracteriza a professora Helena como uma pessoa muito compromissada e dedicada ao seu trabalho e diz que ela parece ter um dom para a profissão, tamanha a sua admiração pela professora.

O movimento de afastamento – atividades pedagógicas da professora Carmen

A história da mediação pedagógica desenvolvida pela professora Carmen, com relação à leitura, foi radicalmente diferente, provocando um gradual movimento de afastamento das crianças com relação a essas práticas, como se verá a seguir:

(...) ela (professora Carmem) leu só no primeiro dia.. é um livro de estudo (Livro didático de Língua Portuguesa).” (Tatiana)

“Ela (professora) não lê muito não. Quando tem alguma atividade de português, tipo de interpretar o texto, a professora não lê o texto com a gente. Depois só que ela lê, às vezes, ou então é cada um que tem que lê um pedaço”. (Débora)

De acordo com os relatos dos alunos e das mães, a professora Carmem não tinha o hábito diário de ler em sala de aula: a professora havia realizado apenas uma leitura, ao longo do primeiro bimestre, e o material utilizado para a leitura foi um texto do próprio livro didático de língua portuguesa, adotado pela professora; raramente lia os textos da atividade, como apontou o relato da aluna Débora. Os alunos também dizem que a professora parecia não gostar de ler, devido à frequência com que lia na classe:

“Um dia só que ela pegou um livro, sabe aquele de língua portuguesa, e leu uma (história) pra nós. Acho que ela não gosta de ler não”. (Ariane)

Pode-se inferir que a professora não tinha o hábito de ler em sala de aula e atribuía a responsabilidade da leitura aos pais. Observou-se que, quando lia, a professora priorizava os textos do material didático por ela adotado, não se utilizando de livros, gibis, revistas, jornais ou outros suportes de textos.

Além disso, os relatos sugerem que a professora Carmem lia os textos não demonstrando entusiasmo com a atividade:

“Ela lê e fica só parada...ela manda abrir o livro na página e tem que ler (junto com a professora). Tem dia que tem que copiar texto do livro. (...) A professora Carmem lê sempre com a voz grossa. Sempre com a voz brava dela. Eu acho que é diferente, porque eu já me acostumei mais com o jeito do outro ano, mas agora já to acostumando também. (...) Parece que ela não gosta de ler e manda a gente ler. Mas eu leio, porque na primeira série a gente lia lá na frente, então eu já to acostumado”. (Victor)

Para Victor, a professora Carmem parecia não se preparar para as leituras, porque abria aleatoriamente uma página do livro e lia sem qualquer interpretação, entoação, sequer movimentando-se pela sala. Para o aluno, faltava à interpretação as diferentes entoações de voz durante a leitura. Além disso, a professora lia o início do texto e sempre pedia para um aluno prosseguir, o que representava para ele o desejo de a professora fugir da leitura.

Também para Giovani, a professora não gostava de ler:

“A professora do segundo ano acho que não gosta de ler nem um pouco. Porque ela lia assim: com-te-no-a-mor (leitura pausada e sem fluência)... Eu também acho que ela não gostava de ler porque ela lia assim desanimada, não conseguia, parece que não conseguia ler pras crianças!” (Giovani)

Giovani salienta ainda que a professora também não lia as perguntas das atividades- mais um indício para o aluno de que a professora não gostava de ler. Outros relatos revelam que a professora Carmem, além de ler pouco, não se preparava previamente para as leituras que realizava, dificultando a compreensão dos alunos.

“Ela leu um (texto) que era bastante longo, era história dos negros, dos escravos. Aí ela mandou fazer a reescrita. Foi difícil, porque a história era longa e ela não passou nada, ficou ameaçando a gente que ia tirar nota ruim. Ia tirar nota baixa.” (Talita)

Para Talita, a professora, além de ameaçá-los para que prestassem atenção à leitura, não lia com muita fluência, o que dificultava a compreensão do texto. A aluna queixa-se do fato de somente a professora ler para a classe. As mães também expressaram suas opiniões quanto ao modo de ler da professora Carmem. O relato de Dalva ilustra as opiniões das mães:

“E a leitura dela não é igual da Helena não. Pelo amor de Deus. Ela leu na reunião (risos). Só que, pelo amor de Deus... A Helena lia calma. Era gostoso de escutar. Ela não. Ela grita, ela fala baixo... Ela dá umas paradas lá” (Dalva, mãe)

Percebe-se, portanto, que além de pouco ler em sala de aula, quando lia, a professora Carmem não se mostrava prazerosamente envolvida na atividade. Os alunos relatam sentir falta de um outro modo de leitura, com que estavam acostumados.

Outra mudança importante, relatada pelos alunos, refere-se ao acesso aos livros, que passou a ser dificultado, como se observa nos relatos abaixo:

“Eu tô (sentindo falta do baú de livros) porque neste segundo ano, nós já é apegado a ler, só que agora não tem livro pra ler quando chega lá.

Quando termina atividade, nós tem que pegar o livro (de língua portuguesa) e achar uma página pra ler. Eu acho chato.” (Giovani)

“Os livros a gente não mexe muito.(...) E o baú de livro não tem mais. (...) Ela tem livro no armário. Acho que ela só tem alguns (livros) daí é ela que entrega qualquer um”. (Talita)

Nota-se que, além de a escola não ter biblioteca, o acesso aos livros não era facilitado, pois ficavam trancados no armário da professora. Quando os alunos terminavam as atividades, a professora pedia que lessem algum texto do próprio livro de português. Os alunos sentiam falta do baú de livros, pois preferiam ler as histórias dos livros de literatura infantil. Todavia, a professora disponibilizava alguns gibis para a leitura; no entanto, ela é quem distribuía ao aluno, não lhe dando a chance de escolher o exemplar, como afirma Ariane:

“Agora não tem livros na classe(como na primeira série). Ela tem, mas é só pra fazer a leitura de quem tá ruim. Ela não deixa (os livros) com a gente! Ela guarda tudo no armário dela com cadeado. Se a gente quer pegar ela fala assim: “Não é pra pegar, só quando eu for fazer leitura!” (imita voz). E quando termina a atividade às vezes ela até deixa a pessoa pegar um gibi, só que ela que dá, nós não pode escolher. Eu acho ruim porque assim, eu quero pegar um livro do meu jeito (ênfatiza a palavra meu) que eu gosto (ênfatiza a palavra eu). Mas não, ela quer pegar do que ela gosta (ênfatiza a palavra ela). (...) Pra quem tá ruim ela deixa emprestar o livro. Pra Talita, por exemplo, ela não deixa, porque a Talita já é boa”. (Ariane)

No relato anterior, Talita diz preferir escolher o que vai ler, não concordando com a postura da professora. O relato de Ariane afirma que a professora tinha livros apenas para fazer a leitura de “quem está ruim”, não deixando os demais pegarem os livros. A leitura desvinculava-se do papel prazeroso que assumiu anteriormente, passando a ser um castigo para o aluno “ruim”. Observa-se, pois, que o acesso aos livros tornou-se muito restrito no cotidiano da segunda série.

A história de mediação vivenciada pelos alunos provocou inevitáveis repercussões na sua relação com a leitura: os dados sugerem que os modos de mediar a leitura, por parte da professora Carmem, produziram um distanciamento na relação dos alunos com a leitura:

“Agora eu parei um pouco (de ler) porque é muita correria. Ela manda copiar coisa do livro e não dá pra terminar na classe e ela manda terminar em casa. Daí não dá pra mim lê”. (Talita)

“Ela (prof. Carmem) sobrecarrega muito eles e até quem gosta de ler, que nem ela, não tá tendo tempo pra ler. Acho errado isso. Aí a mãe do Victor falou: Por que você não faz que nem a Helena: empresta cada semana um livro? Aí ela falou que tem o livro de português com texto pra ler. Você acha que a criança vai querer ler? Não vai. Ela fica o dia inteiro com aquele livro. A Talita não vai querer ler. Porque até ela que gosta de ler, não tá lendo mais. Tá muito cansativo”. (Dalva, mãe)

Nos dois relatos, mãe e filha acreditam que a professora sobrecarregava muito as atividades, não garantindo tempo para que os alunos lessem. Para Talita, tornou-se mais importante fazer a cópia das lições do livro de português do que realizar as leituras, antes apreciadas, pois temia as “broncas” da professora. Outro fator que, segundo as mães, dificultou no processo de formação do leitor, foi a ausência de empréstimo dos livros.

“Este ano não tem empréstimo. Eu achava bom (o empréstimo) porque a Tatiana adora ler. Precisa brigar com ela para ela parar, porque ela levava o livro para cama, e invés de dormir ela ficava lendo..., ela gosta de ler. Só que em casa, tem horas que não dá, porque os livros que já têm eles já leram tudo. Não dá para comprar sempre. Acho importante a escola emprestar. Na minha época que era assim, tinha biblioteca. E é legal que coloca responsabilidade neles: Ó, você não vai estragar que o livro é da escola. Então era legal isso daí. Acho legal.” (Mari, mãe)

“Ah, diminuiu (a intensidade da leitura em relação ao ano anterior), pela professora mesmo. Acaba diminuindo, perde o interesse. Se você já nem pode trazer o livro pra casa, como que vai ler?”. (Joana, mãe)

Ao negar o empréstimo dos livros aos alunos, a professora Carmem tirava-lhes a possibilidade de ler novos livros, novos assuntos. Deste modo, era responsabilidade apenas da família o acesso dos alunos aos livros. As mães relatam que os alunos perderam o hábito de ler, pois não queriam ler os mesmo livros e elas não podiam comprar novos livros. Flávia acrescenta sua opinião:

“Agora não tem mais os livros. Faz diferença, que nem em casa, ele vai pra escola de manhã, normalmente ele chega, almoça e vai assistir TV, fica a tarde inteira. Se trouxesse um livro pra casa ele ia ter interesse de ver a história. Tentar ler. E também se eu comprar acho que ele não vai ter interesse porque fui eu que comprei. Se fosse o livro da escola ele sabia que ia ter dois dias pra ler, ia ter responsabilidade”. (Flávia, mãe)

No mesmo sentido, os alunos também relatam seus sentimentos acerca da leitura:

“E agora na segunda série a professora não deixa pegar livro. Não estou gostando nada. Porque eu gosto de levar livro, gibi, escolher

diferente. Agora eu nem tô lendo. Ah, perdi a vontade. Porque os livro de casa é repetido, repetido, repetido, daí eu fico cansado. Sempre os mesmo livro... Eu tô achando muito chato ler deste jeito”. (André)

“Eu gostava de ler na primeira série, tentava copiar a professora. Mas na segunda série a professora nem gosta de ler pra gente e quando a gente lê ela só fica de olho pra ver a gente errar as palavra e dar bronca. Se eu pudesse escolher eu não ia mais querer ler lá na frente não. Dá vergonha de errar , os outros vai rir se eu ficar errando e a professora briga”. (Victor)

Os alunos indicam que perderam a motivação para ler na classe, pois a leitura era avaliada a todo o momento, além de seu conteúdo não ser atraente. Para os alunos, o fato de ler sempre as mesmas coisas tornou-se cansativo e, por isso, não se motivavam para ler em casa, como expuseram as mães. Assim, infere-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Carmem, relacionadas à leitura, não contribuíram positivamente para a formação do sujeito leitor; ao contrário, provocaram um movimento de afastamento, levando os alunos a se desmotivarem para as leituras.

Com relação às atividades de escrita, observou-se a preocupação da professora Carmem em seguir um único livro didático, objetivando completá-lo até o final do ano. Por isso, as atividades de escrita eram todas retiradas do livro, sem espaço para elaborações vinculadas ao cotidiano ou questões suscitadas pela classe. No mesmo sentido, os alunos não podiam responder as questões no próprio livro; por isso era comum a cópia no caderno, como se observa nos relatos abaixo.

“Tá muito cansativo (as atividades). Acho que o livro tem umas coisas bem puxada pra eles. Bem puxadas. E ela tá seguindo tudo (todos os conteúdos do livro). E tem uns desenho difícil pra copiar e tem que passar tudo pro caderno... E ela quer que faz tudo com lápis de cor. Tudo colorido no caderno.... Se errar... Eu sei que ela cobra umas coisas assim que eu acho que não tem nada a ver”. (Dalva, mãe)

“Às vezes ela passa coisa que não tem título e é estranho pra gente, aí a gente fica perguntando pra ela, porque não tem título...Outro dia ela ameaçou a gente ... Ela achou no livro três páginas cheinha de coisa pra copiar, daí ela ameaçou todo mundo: se conversar ia fazer aquilo lá. (...) tem que ser do jeito que ela quer”. (Talita)

Os dados indicam que a prática da cópia estava presente diariamente na classe e que, segundo Talita, era instrumento de ameaça da professora para controlar a indisciplina. Para a mãe Dalva, as cobranças de algumas tarefas por parte da professora eram infundadas. A mãe de Camila também atenta para a quantidade de exercícios que

a professora exigia, que, segundo ela e a filha, era exagerada, como se observa na seqüência.

“Com a professora Carmem está bastante diferente. A Camila chora, reclama que ela passa muita coisa. Eu acho um pouco de exagero. Acaba não gostando. Depois não quer vir” (à escola). (Joana, mãe)

Tatiana também reclama de copiar tarefas do livro de português e diz acreditar que esse tipo de atividade era sugerida pela professora, para que esta tivesse mais tempo livre para conversar com as demais docentes da escola:

“A professora não faz brincadeira. Só coisa séria na aula. Mudar as carteiras ela não faz. (...) Sabe por que a professora Carmem só dá as coisas pra gente copiar do livro? Porque aí ela pode ficar lá conversando com as professora na porta, fica falando mal das criança. Toda vez a professora Carmem fica conversando com as professoras na porta e esquece das crianças... Enquanto ela conversa a gente copia tudo a página do livro de português, daí faz a interpretação e os exercício que tem lá.”. (Tatiana)

A partir dos relatos acima, infere-se que a professora desenvolvia atividades com a escrita centradas, basicamente, no livro didático adotado, o que muitas vezes era criticado pelos alunos: reclamavam por já terem o domínio de determinado conhecimento, ou por terem que copiar uma quantidade excessiva de textos.

Da mesma forma, os sujeitos relatam que ou a professora não dava lição de casa ou dava tarefas em excesso, como se observa abaixo:

“Ou ela nem dá dever ou ela dá muito. Ela não sabe distribuir as coisas, eu acho. (...) E ela passa o dever e não explica. Às vezes tem coisa que nem eu sei. “O que será que é pra fazer nisso?” Ela não explica e fica por isso mesmo... Tem coisa que a gente não sabe, não entendeu! (...) No dia do índio, olha o absurdo que ela fez: Ela deu dever que era pra procurar na internet, tirar, imprimir sobre o dia do Índio. Eu tenho computador, mas não tenho impressora. Ela deu até o nome do site (Google). Não queria saber, tinha que levar. Mas a maioria que tem computador não tem impressora. E quem não fizer o dever ela pega no pé... A criança tem que se virar! Tinha que procurar já pro outro dia”. (Dalva, mãe)

A partir dos dados, infere-se que a lição de casa não tinha uma repercussão prazerosa para os alunos, que reclamavam do excesso e da natureza das atividades. Ao ver os filhos negando-se a fazer as tarefas, muitas vezes era a mãe quem realizava a atividade para que o filho copiasse, a fim de evitar a punição da professora.

Sobre os movimentos de aproximação e afastamento: algumas conclusões

Os dados aqui apresentados suportam, plenamente, o pressuposto teórico já exposto, segundo o qual a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor é um dos principais determinantes da relação que se estabelece entre o aluno (sujeito) e as práticas de leitura (objeto). Tal relação também é de natureza afetiva, conforme já demonstravam os estudos desenvolvidos pelo Grupo do Afeto (Grotta, 2000; Tassoni, 2000; Leite e Tassoni, 2002; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Barros, 2004; Silva, 2005; Souza, 2005 e Leite, 2006). Em outras palavras, a qualidade da mediação docente é um fator crucial no estabelecimento da relação afetiva, podendo variar num contínuo, cujos limites podem ser caracterizados pelos sentimentos de paixão e ódio – aproximação e afastamento - desenvolvidos pelo sujeito, em relação ao objeto.

Os resultados apresentados permitem inferir que a professora Helena desenvolveu continuamente práticas pedagógicas que valorizavam a formação do aluno como leitor. Todavia, constatou-se que a professora Carmen, que posteriormente assumiu a sala de aula, não deu continuidade ao trabalho de valorização da leitura; ao contrário, produziu um movimento de afastamento entre as crianças e as práticas de leitura.

Foi possível identificar algumas das principais diferenças entre as práticas pedagógicas das duas professoras. A primeira delas, certamente, refere-se às práticas de leitura desenvolvidas pelas duas professoras em sala de aula. A professora Helena lia diariamente em sala de aula, demonstrando grande prazer e variando continuamente os textos, o que levou os alunos a interpretarem que a professora gostava desta atividade. Por outro lado, os dados revelam que a professora Carmem, por ler pouco em sala de aula, era interpretada pelas crianças como uma pessoa que não gostava dessa prática. Perceber o tipo de vínculo existente entre a professora e as práticas de leitura parecer ter se constituído um fator muito importante na determinação do tipo de relação que se estabeleceu nos dois momentos da história dessas crianças com relação à leitura. Neste sentido, percebe-se a importância da prática diária de leitura para a classe: pode-se afirmar que, de início, é através dos olhos da professora que as crianças lerão livros ou outros portadores. No caso específico da professora Helena, sua relação afetiva com a leitura contagiou seus alunos, como Wallon (1968) ensina, incentivando-os para a prática na escola e no ambiente familiar.

Os dados sugerem que a leitura em voz alta, realizada pelo professor, é um momento importante para incentivar o gosto pela leitura, principalmente se a professora demonstrar paixão por essa prática, lendo textos de forma estimulante e envolvente.

Além da tentativa de desenvolver o hábito da leitura diária em sala de aula, pode-se inferir que um outro fator decisivo que diferenciou os dois processos de mediação pedagógica desenvolvidos foi o modo de ler das professoras em sala de aula. Os dados revelam que a professora Helena lia e interpretava as personagens, fazendo entoações de voz distintas, movimentando-se e percorrendo a sala ou ainda utilizando-se de recursos materiais como fantoches, ilustrações ou criação de cenários, que garantiam um ambiente lúdico durante a leitura. A professora Carmem, diferentemente, lia sempre de forma estática, sem alterações de entoação e materiais de apoio.

Os dados sugerem que é de grande importância o modo como um texto é lido. No caso do estudo citado, a professora Helena envolvia-se completamente durante o ato de ler, o que possibilitou aos alunos perceberem a intensidade de sua paixão na realização desta tarefa, como relatou o aluno Guilherme: “... Ela gostava de ler, ela sorria”.

Um terceiro fator que diferenciou sensivelmente o trabalho das duas professoras, foi o acesso que as crianças tinham aos livros no contexto escolar e a possibilidade de empréstimo. A escola envolvida não possuía biblioteca; portanto, o que determinou o acesso aos livros foi a iniciativa das professoras. A professora Helena solucionou a dificuldade com a adoção de baús de livros e gibis, que disponibilizou no fundo da sala para todos os alunos. Segundo os relatos, os alunos ficavam livres para escolher os livros a partir de seus próprios critérios, mas, uma vez por semana, eram obrigados a escolher um exemplar para ler em casa; todavia, os dados indicam que o empréstimo de livros passou a ocorrer diariamente, sem que a professora cobrasse esta atitude.

Diferentemente, a professora Carmem optou por não manter o empréstimo. Temendo que as crianças estragassem os livros, trancou-os em seu armário, disponibilizando como material de leitura apenas o livro didático de Língua Portuguesa, que apresentava alguns textos nas últimas páginas, os quais eram indicados como sugestões de leituras. Alguns gibis ficavam sobre a mesa da professora e ela própria escolhia para entregar aos alunos, sendo que eles não podiam levá-los para casa, exceto em um contexto, relatado pela aluna Ariane: “... é só pra fazer a leitura de quem tá ruim.” Neste contexto, o livro associa-se às crianças que apresentam dificuldades na

leitura, não sendo disponível para todos. Percebe-se, pois, que, nas duas salas de aula, o acesso aos livros tomou características diferentes, com funções diferenciadas e, certamente, com impactos diversos, sendo desnecessário ratificar que, na escola, o acesso ao livro deve ser estimulado e democratizado, ação que, no presente caso, lamentavelmente, ficou a critério individual das professoras.

Os dados indicam que possibilitar amplo acesso aos livros foi um importante determinante na relação afetiva que se estabeleceu, durante a primeira série, entre as crianças e as práticas de leitura. O incentivo constante da professora Helena para que os próprios alunos escolhessem os livros, a permissão para que os levassem para casa, o espaço concedido para a realização de leituras e a valorização constante do livro geraram nos alunos uma crescente satisfação na realização do ato de ler, seja na escola ou no ambiente familiar.

No mesmo sentido, o trabalho da professora Helena com projetos literários foi marcante para os alunos, que se lembravam com detalhes dos livros mais trabalhados em sala de aula. A partir do incentivo da professora para o empréstimo constante dos livros, foi possível observar que os alunos habituaram-se a emprestar os livros com autonomia, escolhendo sempre mais de um exemplar por semana, ultrapassando a meta inicialmente proposta pela professora.

Todavia, na segunda série, observou-se uma sensível diminuição na frequência das leituras, em virtude da grande quantidade de cópias que a professora exigia que fossem feitas em casa e, principalmente, pela falta de novos materiais de leitura. Como a professora não permitia o empréstimo dos livros, os alunos relatam que estavam cansados dos próprios livros, já lidos repetidas vezes. Também na sala de aula foram drasticamente alteradas as condições de leitura, a qual passou a ser avaliada pela professora e os alunos frequentemente ridicularizados quando erravam.

Além das diferenças já identificadas entre as práticas pedagógicas das duas professoras, os dados apontam vários outros aspectos também relevantes. Entre estes, destacam-se as atividades de escrita que as professoras desenvolviam. Helena, por exemplo, após pedir que os alunos lessem um texto, atribuía-lhes como atividade escrita uma tarefa na qual deveriam descrever suas opiniões sobre o livro, ao passo que Carmem fazia cobranças de interpretação de textos, na qual as respostas eram as transcrições de trechos do mesmo. No primeiro caso, a leitura deveria ser crítica, podendo o aluno dialogar com o texto, opinar sobre o mesmo, criar diferentes versões

do livro, caso a original não os agradasse; no segundo momento, calava-se o aluno, que simplesmente reproduzia o autor.

Com relação ao material pedagógico, observou-se que a professora Helena não seguia um livro didático único, formulando suas aulas a partir de questões colocadas pelos alunos ou temas presentes na mídia. Carmem, no entanto, apresentava um compromisso com um único livro didático que assumia para cada disciplina, tendo como objetivo finalizá-los no último bimestre. Em virtude do compromisso estabelecido com o livro assumido, não podia “perder tempo” com outras atividades.

Todavia, é necessário ressaltar que o objetivo deste trabalho não é simplesmente comparar e avaliar diferentes práticas pedagógicas, culpabilizando as formas de mediação da docente que não atenta para uma prática qualitativa focada na formação do aluno como leitor. Certamente, a mediação pedagógica do professor é crucial no trabalho educacional que se desenvolve na escola, como os dados demonstram.

Contudo, não se pode esquecer que as práticas do professor, em parte, relacionam-se ao seu processo de desenvolvimento profissional, que inclui sua formação inicial, as suas experiências de educação continuada e o próprio trabalho desenvolvido nas escolas em que atua. Vale ressaltar que a professora Carmem formou-se há quase vinte e cinco anos e, em decorrência de não se atualizar, mantém posturas compatíveis com a formação tradicional recebida. Entretanto, a professora Helena, que havia feito o magistério há mais de quinze anos, na época realizava sua graduação em pedagogia, tendo contato com propostas educacionais mais avançadas.

Silva (2002) alerta para o fato de que o magistério, enquanto trabalho e profissão, vem sendo constantemente desfigurado e desvalorizado. Com a redução dos salários, o autor diz que o professor viu-se obrigado a tornar-se um “dadeiro de aulas”, sem tempo para atualizar-se, deixando ele mesmo de tornar-se um leitor competente, não raras vezes. A falta de infra-estrutura nas escolas também é fator explicativo para a desvalorização da qualidade do ensino. Assim, resalta-se que o problema da qualidade da mediação pedagógica das professoras não é questão isolada que pode ser explicada simplesmente com a culpabilização da professora.

Entretanto, uma questão inevitavelmente se coloca: como, em uma mesma escola, compartilhando condições semelhantes, duas professoras trabalham com propostas pedagógicas tão divergentes? Desta indagação, resulta-se a defesa da importância de um projeto político pedagógico coletivo da escola que valorize, por

exemplo, a formação do sujeito leitor. Os dados da pesquisa indicam que, nesta escola em questão, o incentivo à leitura ficava a critério de cada professora, que atuava isoladamente, quando, na realidade, sabe-se que o processo de constituição do aluno como sujeito-leitor, semelhante aos principais objetivos educacionais, desenvolve-se a longo prazo, de forma gradativa, dependendo de vários fatores, dentre os quais destaca-se a existência de diretrizes teórico-pedagógicas comuns subjacentes ao trabalho de todo o grupo docente, o que implica em uma forma de organização coletiva na escola. Entretanto, nota-se que cada professora assumia uma meta a ser alcançada, balizada por propostas individuais circunscritas apenas ao seu período letivo, sem, no entanto, atentar para a formação global dos alunos no decorrer do processo de escolarização.

Para Leite (2006b), a ausência do trabalho coletivo na escola é reflexo do domínio das concepções fordistas e tayloristas de organização. De acordo com Heloani (2003), a lógica taylorista, que defende a decomposição do trabalho em atividades individuais, tem um outro alvo: a própria gestão da subjetividade do trabalhador. Deste modo, para este autor, a dominação da subjetividade da classe trabalhadora pelo capital serve como meio para aplacar os conflitos sociais. Na mesma direção, o autor postula que o fordismo caracteriza-se por ser um instrumento que disciplina o trabalho, impondo um padrão de conduta aos trabalhadores, a partir de fundamentos que garantem a eficiência de seus princípios.

Compreende-se que ainda é possível encontrar propostas de formação docente e estruturação de instâncias educacionais sob os princípios taylorista e fordista, com a subjetividade dos educadores dominada pela lógica liberal, destituídos do pensamento crítico e transformador, servindo, portanto, aos interesses dominantes. Ressalta-se que tais teorias continuam contribuindo igualmente para a manutenção do trabalho individualista que ocorre na escola, fragmentando a ação do planejamento educativo.

Em contrapartida, reconhece-se a urgente necessidade de um trabalho coletivo com a formulação de um projeto comum que vislumbre todo o processo educativo, superando a lógica taylorista-fordista de que o todo é a simples soma das partes produzidas individualmente (Leite, 2006b). Neste sentido, Leite (2000, 2001 e 2006b) vem defendendo a organização coletiva nas instituições educativas. O autor ressalta que este modo de organização não é um processo natural: depende de planejamento e estratégias que exigem uma coordenação eficiente que atue para facilitar o processo de organização docente. Afirma a necessidade de que ação e reflexão estejam imbricadas

no processo educativo, sendo este planejado no e pelo coletivo dos docentes, distanciando-se dos modelos de atuação isolados e individualistas, como se observa neste trabalho.

Portanto, a partir dos aspectos aqui discutidos, reafirma-se a importância de um projeto político pedagógico da instituição escolar que valorize a formação do leitor, envolvendo todos os membros da escola - um trabalho organizado coletivamente. Ressalta-se a urgência do compromisso coletivo de todos os agentes envolvidos na esfera escolar, que possibilite: a possibilidade de os professores exercerem, continuamente, a reflexão crítica de suas práticas, compartilhem suas experiências com os demais educadores envolvidos no processo, possibilitando a busca conjunta de melhores alternativas e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Enfim, reconhecerem-se, de fato, como sujeitos históricos, que vivem em um mundo que não é inexorável e compreenderem a condição de *inacabamento* do ser humano.

Refuta-se, portanto, a ideologia da docência como dom ou condição natural, ressaltando-se a necessidade de o professor lutar coletiva e politicamente a favor de sua dignidade enquanto professor, visualizando a melhoria da escola e, conseqüentemente, dos seus alunos. Da mesma forma, defende-se a presença de um projeto político pedagógico coletivo, que valorize as práticas de leitura e, simultaneamente, a qualidade da mediação do professor, como essenciais para o sucesso do processo de constituição do leitor na escola.

Finalmente, os dados aqui referidos chamam a atenção para a dimensão afetiva presente na relação do sujeito com a leitura. Sugerem que há práticas pedagógicas que favorecem ou dificultam o desenvolvimento do hábito da leitura dos alunos, sendo os professores um dos principais responsáveis pela organização de situações de leituras na sala de aula, cujos efeitos repercutem dentro e fora dela. Os dados também indicam que o professor comprometido com a leitura, que vivencia o ato de ler em seu cotidiano, valorizando-o e demonstrando relacionar-se afetivamente de modo positivo, torna-se uma forte referência para o aluno.

Desta maneira, entende-se que a qualidade da mediação, realizada pela professora Helena, foi determinante para que os alunos se aproximassem da leitura de modo positivo, criando vínculos afetivos com este objeto de conhecimento, através de experiências motivadoras de leitura no contexto escolar. Pode-se inferir que os alunos internalizaram uma série de sentimentos positivos associados à leitura, contribuindo

para uma relação bem sucedida. Entretanto, posteriormente, a ausência de condições favoráveis de mediação pedagógica e, mesmo a inclusão de condições desfavoráveis, mudaram radicalmente a relação que havia se estabelecido entre as crianças e as práticas de leitura. Isto sugere que o excelente trabalho desenvolvido pela professora Helena, durante toda a primeira série, não foi suficiente para que a leitura se constituísse como uma atividade intrinsecamente motivadora, que possibilitasse aos alunos uma relação autônoma com relação à mesma. Isto demonstra que formação de leitor não é tarefa simples e nem se reduz a apenas um ano de trabalho sistemático isolado de professores de boa vontade: exige planejamento coletivo a longo prazo, discussão contínua das práticas desenvolvidas e, certamente, aprimoramento teórico dos professores.

Se tais condições forem garantidas, aumentam-se as possibilidades de que a escola aprimore-se como instituição efetivamente democrática, promovendo movimentos de aproximação entre os alunos e os objetos culturalmente importantes e necessários para o exercício da cidadania – como é o caso das práticas sociais de leitura.

Referências Bibliográficas

BARROS, Flávia Regina de. *A relação sujeito-objeto: diferentes histórias de mediação*. Trabalho de conclusão de curso. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2004.

FALCIN, Daniela Cavani. *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 2003.

GROTA, Ellen. *Processo de Formação do Leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

HELOANI, José Roberto. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *Alfabetização e Letramento- contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Ed. Komedi, 2001.

_____. *Desenvolvimento Profissional do Professor: Desafios Institucionais*. Em: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S. e SADALLA. A. M. A. F. (Orgs.) *Formação de Professores - discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.

_____. *O Processo De Alfabetização Escolar: Revendo Algumas Questões. Perspectiva*, Florianópolis, V.24, Nº 2, P.449-474, Jul/dez 2006 b.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira. Cristina M.. Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em: AZZI, Roberta Gurgel & SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SILVA, Lílian Montibeller. *Memórias de Leitura: A constituição do leitor escolar*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2005.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. *A mediação da família na constituição do leitor*. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. *Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: UNICAMP, 2003.

TASSONI, Elvira Cristina M. *Afetividade e Produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas*. Madri: visor, 1993, v. 2.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Edições 70, 1968.

_____. *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

O MÉTODO FÔNICO “ALFA E BETO”: O QUE DIZEM SOBRE ELE, PROFESSORAS DE UMA REDE MUNICIPAL?

Silvia de Sousa Azevedo Aragão
Mestrado em Educação Universidade Federal de Pernambuco Brasil
silvias.a@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização e ensino fundamental

Resumo

Para conhecer o que alfabetizadoras pensavam sobre o “ALFA e BETO”, entrevistamos professoras de uma rede municipal, onde aquele programa era usado. Detectamos que as mestras criticavam a proposta por: a) desconsiderar os saberes dos docentes; b) tratar os aprendizes como sujeitos passivos; c) apresentar artificialmente a língua e d) enfatizar tarefas fonêmicas que nem mesmo elas conseguiam resolver. Questionamos, assim, a adoção de pacotes que anulam a autonomia de docentes e alunos.

Palavras-chave: alfabetização, método fônico, programa Alfa e Beto.

Abstract

To know what they thought about the literacy "ALFA and BOBBY", interviewed teachers of a municipal network, where that program was used. We detected that the master criticized the proposal: a) ignore the knowledge of teachers, b) treating learners as passive subjects c) artificially introduce the language and d) emphasize phonemic tasks that they could not even solve. Questioned, thus adopting packages that override the autonomy of teachers and students.

Key words: Reading Instruction, Phonics, Alfa e Beto program

1-Referencial teórico:

O ensino da alfabetização continua sendo um tema bastante debatido nos últimos anos. As discussões giram em torno de temas como “qual é o momento mais adequado para iniciar o processo”, “de onde é necessário partir”, “quais conhecimentos estão em jogo e quais precisam ser priorizados”, assim como “quais são as melhores estratégias de ensino para alcançar os objetivos”.

Alguns dos posicionamentos em relação a esses temas podem ser percebidos nos diferentes programas de alfabetização adotados por redes de ensino. Assim, vale questionar até que ponto esses programas consideram a realidade escolar, os conhecimentos e anseios dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Tendo em vista esse contexto, o presente trabalho buscou discutir o que professoras de um município diziam sobre o programa ALFA e BETO: como elas se tornaram professoras do programa, qual metodologia elas identificavam no material, quais as dificuldades enfrentadas, que aspectos positivos viam naquele material e como o avaliavam.

Na tentativa de situar historicamente a nossa discussão, identificamos que, durante muito tempo, o ensino da alfabetização esteve associado a dois grandes grupos de métodos: analíticos e sintéticos. De acordo com Araújo (1968), tais métodos são classificados conforme a natureza do elemento linguístico usado no processo de leitura e os processos mentais envolvidos.

De um lado encontramos os métodos analíticos, que envolvem a memorização de partes maiores como palavras, sentenças e contos, para em seguida decompor tais unidades em parte menores. Eles são a *palavração*, a *sentenciação* e o *método de contos* ou *global*. Por outro lado, temos os métodos sintéticos, que são caracterizados por partirem das partes menores da língua; são eles: *alfabético*, *silábico* e *fônico*. O método fônico, especificamente, consiste na transmissão gradativa e controlada de informações sobre como fonemas se relacionam a letras correspondentes. Em suas versões clássicas, implica treinar o aluno na pronúncia de fonemas isolados, o que, segundo Morais (2006, 2012) provocaria uma desnecessária sobrecarga cognitiva.

Dentre as principais críticas formuladas em torno de tais métodos, identificamos a visão empirista que reduz a aprendizagem do sistema de notação alfabética a uma simples associação de letras a sons. Ocorre, ainda, a ênfase na memorização, reduzindo a leitura, supostamente, a uma decodificação. Além disso, eles são apresentados através de materiais

descontextualizados da vida do aprendiz, desconsiderando as situações de leitura e produção de textos reais.

Vale destacar que a aplicação desses métodos nem sempre esteve associada à exigência de uma formação profissional. Os procedimentos de ensino em jogo, muitas vezes direcionados por manuais com “passo a passo”, não requereriam uma formação específica, por conta de sua “fácil aplicação”. Seus defensores, conforme Araújo (1968), afirmavam que, além de serem de “fácil uso e lógicos em suas sequências”, os métodos fônicos contribuiriam com o adulto que não dispõe de uma formação para aplicá-lo. Percebemos, neste contexto, a redução do papel do professor a um mero aplicador de tarefas.

A influência de tais métodos esteve presente durante a maior parte da história da educação brasileira nos últimos dois séculos. Somente em meados da década de 1980, tornaram-se crescentes os questionamentos em torno do ensino de alfabetização que apregoavam (MORTATTI, 2000), tendo em vista os altos índices de reprovação na primeira série, atual 2º ano, a crescente discussão em torno do analfabetismo funcional e devido ao advento de teorias relativas à psicogênese da escrita e ao letramento.

A teoria da psicogênese possibilitou a conceituação da escrita como um sistema notacional, que possui regras que precisam ser compreendidas. Ferreiro destaca que na apropriação da escrita “as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer que as crianças re-inventam esse sistema” (FERREIRO 1985). Além disso, a teoria contribuiu na reflexão sobre as etapas conceituais experimentadas pelos aprendizes, possibilitando identificar quais hipóteses são vivenciadas por crianças e adultos em processo de alfabetização. Sendo assim, tal teoria contribuiu para que, no processo de ensino, fosse possível tentar respeitar a individualidade de cada aprendiz, considerando o seu estágio de desenvolvimento.

A discussão sobre o letramento, por sua vez, também trouxe contribuições muito importantes, pois possibilitou a reflexão de que a alfabetização precisa ocorrer considerando práticas sociais variadas de leitura e escrita. Assim, são cada vez mais frequentes os discursos sobre a importância de “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998), ou seja, proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das práticas sociais em torno aos gêneros textuais escritos. Identificamos, contudo, que, a adoção do método de ensino influencia na ênfase ou não na perspectiva de alfabetizar letrando. A ênfase de alguns métodos sobre o treino das

relações grafo-fônicas acaba promovendo uma limitação do contato com a diversidade textual que circula na sociedade.

Ainda no âmbito da psicolinguística, vários estudos vêm examinando a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização. A partir da década de 1980, o avanço em torno dessas discussões possibilitou a compreensão de que a consciência fonológica não poderia ser restrita a uma capacidade uniforme, mas precisava ser concebida “como um conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros” (Morais 2006, p. 61), sendo seu funcionamento metafonológico, considerando que possibilita a ação consciente sobre segmentos sonoros (sílabas, rimas, e fonemas). A partir desta perspectiva, passou-se a considerar que as habilidades fonológicas possuem diferentes graus de complexidade, podendo ser dominadas em diferentes momentos do processo de alfabetização (antes, durante e depois).

Leite e Moraes (2012), ao realizarem um estudo longitudinal com 40 crianças de duas escolas municipais de Recife, aplicaram diferentes tarefas de consciência fonológica e identificaram que as habilidades silábicas apareceram de forma mais significativa desde o início do ano, principalmente as de separação de palavras em sílabas e contagem de sílabas nas palavras. As habilidades nas rimas, apesar de apresentarem pouco desenvolvimento no início do ano, mostraram significativo avanço, no decorrer do mesmo. As habilidades que envolviam a consciência fonêmica, no entanto, apresentaram baixo desempenho durante todo ano, principalmente as de segmentar e contar os fonemas das palavras. Segundo os autores, as crianças mostravam que, geralmente, pensavam em letras ou sílabas. Resultados semelhantes podem ser encontrados nos estudos de Mousinho e Correa (2009) e Moraes (2004, 2010).

Aragão e Moraes (2012), por outro lado, realizaram um estudo com quinze alunos que se encontravam numa hipótese de escrita alfabética e que, no ano anterior, haviam estudado em turmas onde o método fônico era aplicado. As crianças realizaram diferentes tarefas de consciência fonêmica. Ao comparar o desempenho dos alunos, os autores observaram que houve rendimento superior na identificação e produção de palavras a partir da escuta de fonema. Porém, apesar de já apresentarem uma hipótese alfabética de escrita, os alunos mostraram bastante dificuldade em todas as demais tarefas. As análises qualitativas das verbalizações, considerando os acertos e erros dos aprendizes, revelaram, também, que, eles tendiam a pensar sobre letras ou sílabas e nunca sobre fonemas.

As evidências das pesquisas descritas chamam a atenção para a importância de reconhecer a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização, mas apontam sobre a necessidade da reflexão sobre quais habilidades, de fato, parecem importantes para o avanço dos alunos. Além disso, elas possibilitam o questionamento da relevância de um ensino que priorize o treino da pronúncia de fonemas isolados.

Considerando estudos sobre as práticas dos professores, encontramos o de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), que realizaram uma pesquisa na perspectiva participativa, etnográfica e qualitativa com 9 professoras de alfabetização da rede pública de Recife; houve a observação de 10 aulas de cada professora, ao longo do ano letivo. O objetivo era analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizavam na etapa de alfabetização inicial, tendo como foco o ensino da notação alfabética. Foram identificadas práticas sistemáticas de ensino, as quais priorizavam, diariamente, atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, e práticas assistemáticas, cujo foco principal era a leitura e a produção de textos.

Interpretamos que as professoras em suas práticas de ensino, não traduzem, tal como a teoria da transposição didática enfatiza (CHEVALLARD, 1991), os modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrições. Conforme Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), as professoras fabricam as suas práticas, ou seja, “...é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam aquelas orientações do *savoir savant* e dos textos do saber” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). E, como reflexão, esses autores chamam a atenção de que o desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras pode constituir obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que possibilitem o ensino e o êxito dos aprendizes.

Assim, considerando o cenário abordado, apesar de reconhecermos os avanços nas discussões sobre o processo de alfabetização, e os questionamentos feitos aos métodos tradicionais, atualmente encontramos evidências de resquícius e a retomada desses métodos. Assim, iremos nos deter, a partir de agora, em discutir o programa ALFA e BETO, que é o foco da presente pesquisa.

A partir de informações obtidas no site “ALFA E BETO” (2013), o programa foi criado em 2006 e, de acordo com as informações do manual do professor, ele busca “A alfabetização de crianças das primeiras séries do ensino Fundamental, podendo também ser

utilizado com êxito para alfabetização de crianças com aprendizagem defasada”. (OLIVEIRA, 2008, p.7)

Quanto aos materiais, é possível identificar uma variedade de manuais para o professor, acompanhados de CDs, materiais para uso individual dos alunos, materiais para uso coletivo e livros teóricos direcionados aos professores. Dentre eles, podemos citar para uso pelo aluno: *Livro Aprender a Ler e Grafismo e Caligrafia: letra cursiva*; além de saquinhos com alfabeto móvel. Para uso coletivo: cartazes, dois bonecos nomeados como “ALFA” e “BETO”, *Testes, Mini Livros* e um livro gigante, nomeado *Leia Comigo*. Enquanto que para o uso do professor existem: *Agenda, Manual de Orientação, Manual do Livro Aprender A Ler e Manual De Consciência Fonêmica*.

A orientação é que o uso de materiais ocorra de forma rigorosa, a partir de uma rotina pré-estabelecida. O professor deve organizar a programação em função do livro *Aprender a Ler*, devendo ser organizada para um conjunto de 8 a 10 dias letivos, período em que o docente precisa realizar todas as atividades previstas em uma lição do livro (*Aprender a Ler*) e as demais atividades que constituem o programa de ensino (OLIVEIRA, 2010).

Quanto aos fundamentos, Oliveira (2008) afirma que o programa está pautado em conhecimentos científicos oriundos da Ciência Cognitiva da leitura com base “nos conhecimentos teóricos e práticas mais avançadas e utilizadas nos países mais desenvolvidos” (OLIVEIRA, 2008, p. 07). Tal justificativa está presente no decorrer de todo o manual, e mostra a desconsideração em relação às produções científicas realizadas em nosso país, além da busca de legitimidade em resultados produzidos a partir de outros países, provavelmente vistos como “mais desenvolvidos”.

Ao conceituar a alfabetização, o autor afirma que a criança precisa “conhecer as letras, conhecer o valor sonoro das letras (fonema) e ler e escrever com relativa fluência” (OLIVEIRA, 2010, p. 08). Observamos que o programa se baseia no método fônico, valorizando o ensino e a aprendizagem dos fonemas isolados. Assim, é possível identificar uma redução do processo de alfabetização à codificação e decodificação, desconsiderando a complexidade dos processos cognitivos envolvidos.

Além disso, Oliveira (2007) afirma que, ciente das limitações quanto à formação dos professores, o programa busca favorecer a ausência de formação “adequada” para ser um professor alfabetizador, dizendo: “Ciente dessas limitações, o Programa Alfa e Beto oferece uma estratégia de orientação em serviço que permite a esses professores, mesmo com

deficiência de formação, atingir resultados razoáveis com os seus alunos” (OLIVEIRA, 2007, p. 9). E, para completar, o autor coloca como condição para o sucesso que o professor precisa: “seguir fielmente as orientações e práticas propostas pelo programa” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Em um estudo envolvendo a análise documental de livros de alfabetização, dentre eles o *Aprender a Ler*, do ALFA e BETO, Silva C. (2012) buscou identificar as concepções teórico-metodológicas adotadas expressas nos diferentes manuais. Segundo a autora, o livro apresentava proposições mecanicistas, associacionistas e enfatizava as correspondências fonográficas, além da leitura de textos cartilhados. Também segundo Silva C. (2012), o perfil de professor abordado neste manual era de um sujeito tarefeiro e o aluno era visto como um sujeito passivo diante da sua aprendizagem.

Outra pesquisa importante realizada nesse âmbito foi a de Silva N. (2012), que buscou analisar como professores que participam do programa “Alfa e Beto” praticam o ensino de alfabetização. Para tanto, foram realizadas observações não participantes em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru-PE (cinco aulas em cada turma), como também foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com as docentes daquelas turmas. Quanto aos resultados, a autora identificou que as professoras, em muitos momentos, desvinculavam-se da proposta do programa e, quando tentavam cumprir o prescrito, esbarravam em dificuldades como a própria pronúncia dos fonemas e desvinculavam-se da proposta de alfabetizar-letando.

Desta forma, considerando que os professores no dia a dia fabricam as suas práticas pedagógicas e, tendo em vista, tal como as pesquisas aqui apontadas, que eles transcendem aquilo que é posto como orientação “oficial”, investigamos o que professoras que fazem parte do programa Alfa e Beto tinham a dizer sobre ele.

2- Descrição da metodologia e análise de dados

Na presente pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos como primeiro recurso metodológico a entrevista semi-estruturada, por acreditarmos que nos permitiria uma interação mais direta com nossos informantes e a possibilidade de ajustarmos nossas indagações e pedidos de esclarecimentos ao fluxo de fala das professoras envolvidas. Observamos também, durante cinco jornadas letivas completas, as aulas de cada uma das três professoras participantes, porém esses dados não serão discutidos neste artigo.

Nossas informantes foram três professoras que lecionavam em turmas do 1º ano. Procuramos docentes que buscavam, de fato, colocar em prática as prescrições e materiais do programa ALFA e BETO, algo que muitas tinham dificuldade em realizar (por exemplo, por não conseguirem desenvolver as tarefas que exigiam a pronúncia de fonemas isolados). O perfil de formação e de experiência profissional delas pode ser observado no quadro abaixo 1.

Quadro 1: Formação e atuação profissional das professoras:

	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 3
Curso de nível médio	Normal médio em 2004	Magistério em 1988	Magistério em 1983
Curso de nível superior	Pedagogia em 2011	Pedagogia em 1992	Pedagogia em 2002
Pós-graduação	Coordenação e gestão pedagógica (em curso)	Planejamento Educacional em 2002	Coordenação pedagógica em 2006
Tempo de experiência no magistério:	10 anos	18 anos	25 anos
Tempo de experiência na alfabetização:	2 anos	9 anos	6 anos

Vê-se, portanto, que as três possuíam em comum a formação em magistério, pedagogia e pós-graduação. Apesar disso, observamos que o período de obtenção dos títulos variou bastante. Ademais, vimos que todas as professoras estiveram atuando no magistério por no mínimo 10 anos, o que consideramos um tempo razoável na função docente, embora nem sempre estiveram atuando como alfabetizadoras; por ocasião da pesquisa, tinham entre 2 e nove anos de experiência nessa etapa de escolarização.

Transcritas as entrevistas, realizamos a análise temática de conteúdo das mesmas (BARDIN, 1977), buscando evidências sobre como as professoras percebiam o programa em relação aos seguintes temas: i) sua inserção no ensino de alfabetização com o Alfa e Beto, ii) o julgamento da proposta de alfabetização daquele método, iii) dificuldades enfrentadas para utilizá-lo em suas turmas e iv) qualidades do programa e contribuições para o trabalho das alfabetizadoras.

3- Análise das entrevistas

3.1- A inserção no ensino de alfabetização com o Alfa e Beto:

Inicialmente, procuramos identificar como as professoras haviam se tornado professoras do programa e também como elas avaliavam as formações voltadas para o programa.

Observamos, assim, que a professora 1, ao chegar naquela rede municipal, encontrou o programa em funcionamento. Além disso, ela já havia tido contato com o mesmo em outra cidade, e por isso não teria apresentado dificuldade na adaptação: *“Ah! Pra mim não foi nada assustador, porque eu já sabia. Já tinha familiaridade com o projeto.”* (professora 1)

Quanto às formações, ela destacou que, além de terem tido poucas, elas não contribuíram para o trabalho com o método: *“As formações não traziam, de fato, o método de alfabetização que era a proposta do programa. Só apresentavam os livros, diziam como era, a quantidade de vezes que devia ser usado na semana e pronto!”*(professora 1)

A professora 2, ao contrário da professora 1, já se encontrava no município, em turmas do 1º ano, quando o programa foi implantado. Ela estava no alfa e Beto por que, na realidade, gostava de trabalhar no 1º ano: *“Eu gosto de alfabetizar. Porém, na época que eu fui pegar a alfabetização foi...coincidiu de ser Alfa e Beto.”* (professora 2)

Quanto ao processo de formação, assim como a professora 1, para ela ocorreram poucas situações de formação continuada, mas afirmava que os CDs, que faziam parte do programa, ajudavam: *“O cd mostra, ok? O cd mostra. Só que a gente lá vivenciando talvez fosse melhor. Mas acho que o cd mostra. Dá para aprender com o cd.”*

A professora 3, assim como a professora 2, encontrava-se em turmas do 1º ano, quando o programa foi implantado. Porém, de todas, foi ela quem apresentou maior insatisfação diante da inserção no programa: *“Eu fui obrigada. Não foi... como é que eu posso dizer?, ele não foi um convite. A gente não foi convidada. A gente foi obrigada. Nós fomos todas obrigadas a aceitar o programa que eles queriam. Foi imposto.”*(professora 3)

A ênfase na palavra “obrigada” ressalta a insatisfação da professora diante da imposição.

Assim como as demais mestras, ela considerou que as formações não foram suficientes: *“As formações que tiveram, no início, não supriam a necessidade do professor. Não supria! Porque nós que fizemos o magistério e pedagogia, nós aprendemos por grafemas e não por fonemas.”* (Professora 3).

O posicionamento das professoras evidencia que nenhuma das três recebeu um convite ou foram consultadas sobre o seu interesse em participar do programa. Além disso, as três

disseram que não houve muitos encontros de formação no decorrer do ano. E, ao avaliarem, os poucos realizados, elas destacaram que não foram suficientes para o trabalho com o método fônico.

3.2- O julgamento da proposta de método daquele programa

Buscamos, também, examinar como as professoras identificavam o método expresso no programa.

A professora 1 afirmou que o programa expressava o método “metafônico” e que ele ajudava os alunos a prestarem atenção nos sons: *“Então, assim, é um método que faz com que você pare para ouvir o outro, pra poder você saber que tipo de som tá sendo pronunciado, que tipo de letra tá passando para você, né?”*.

Ela também acreditava que o método ajudava na organização da rotina das aulas:

“Que ele traz uma forma de você organizar sua aula, sua alfabetização, do início do ano até o final, de forma com que não se perca, né? Porque uma das dificuldades que eu tive, logo quando eu comecei a alfabetizar, foi isso. Eu não sabia direito onde colocar as outras disciplinas, onde encaixar direitinho. E às vezes o método acabava se perdendo.”(professora 1)

Percebemos, assim, a valorização da rotina estabelecida pelo programa, o que pode estar relacionado à sua adaptação em turmas de alfabetização, considerando o pouco tempo de atuação neste grupo (2 anos).

Apesar disso, a professora 1 apontava para a necessidade de associar o material com atividades extras: *“O professor não necessariamente... não precisa se prender totalmente àquele material. Ele pode também trazer novas coisas também.”(professora 1)*

A professora 2, por sua vez, considerava que havia “uma mistura do tradicional com o construtivismo”:

“Existe um pouco do tradicional no Alfa e Beto, como existe também no construtivismo, na hora que a gente está questionando a criança, levando ela a refletir sobre a questão do texto, quando eles pedem para que eles identifiquem o título do texto, personagem, quem faz parte da história. Eu acho que isso também está no construtivismo. Eu acho que é uma mistura.” (professora 2)

É possível identificar que a professora associava o programa à corrente de ensino, diferenciando o que considerava tradicional ou construtivista. Em sua fala, ela não conseguiu associar o programa ao método fônico. Além disso, procurou valorizar aquilo que considerava

fazer parte do construtivismo, para tanto, destacou a exploração de habilidades de compreensão leitora como a identificação de informações explícitas nos textos.

A professora 3, assim como a professora 2, associou o programa a uma corrente de ensino, mas complementou, fazendo muitas críticas:

“Tradicionalíssima, arcaica. Porque existe o tradicional, mas ele não, é arcaico, pré-jurássico! É! Tradicional pré-jurássico! Eu sou sincera. Porque, pelo amor de Deus, cobrir? Cobrir? Identificar som medial? A criança precisa ler, precisa de motivação! Palavras que não existem? Onde, onde se viu trabalhar palavras que não existem com os alunos?”(professora 3)

Ao destacar as atividades de cobrir, a professora chamava a atenção para uma característica dos métodos tradicionais, especialmente os sintéticos, que é a prática do traçado das letras como pré-requisito para a alfabetização. Encontramos, também, o uso de palavras inventadas, que é justificada pelo programa, como sendo uma atividade importante para o desenvolvimento da fluência (OLIVEIRA, 2010). Ressaltamos, no entanto, que atividades como essas, refletem a concepção de escrita como código e a desconsideração dos usos sociais da língua.

Identificamos, assim, que a professora 1 foi a única que reconheceu a presença do método fônico, enfatizando o objetivo do trabalho com os “sons”. Além disso, ela mostrou valorização quanto à rotina do programa, porém, logo em seguida, apontou para a importância do professor não reduzir a sua prática ao que propõe o material.

As professoras 2 e 3, por outro lado, caracterizaram o método como “tradicional”, mas, ao detalharem suas falas, revelaram certas distinções: A professora 2, apesar de reconhecer a característica “tradicional” do programa, procurou valorizar o que nele considerava “construtivista”, reduzindo tal teoria à exploração de estratégias de leitura, enquanto a professora 3 enfatizou as características tradicionais do método, explicitando, inclusive, bastante insatisfação no trabalho com o programa.

3.3 Dificuldades enfrentadas para utilizar o programa em suas turmas

Ao discutir as dificuldades enfrentadas, a professora 1 enfatizou que o programa era cansativo:

“Mas eu acho ele, assim... cansativo, no sentido de você estar repetindo o som da letra, fazendo esse exercício constantemente. Então, cansa bastante a voz da gente. A gente fala muito né? ...Então a única coisa que eu acho bastante cansativo, mas que eu acho que é válido é a repetição do som da letra.” (professora 1)

Assim, apesar de valorizar a organização do programa e a pronúncia dos “sons”, essa professora destacou uma característica que é própria dos métodos tradicionais, a valorização da repetição e, no caso do método fônico, o cansaço que a repetição dos fonemas pode provocar.

Fica evidente que a tentativa de seguir o programa tornava a prática da professora cansativa. Além disso, observamos que a presença da repetição, desconsidera a escrita enquanto um sistema notacional, conforme defende Ferreira (1985).

Além disso, para a professora 1, a proposta não refletia a realidade da turma:

“Ela vem com uma proposta que não traz uma realidade que tá dentro da sala de aula. Então você tem que pegar esse programa e tem que colocar ele de forma que ele se enquadre na realidade de sua sala de aula. Porque se não, ele vai se tornar chato pra você, para os alunos.”

A denúncia da ausência de preocupação dos organizadores com as características da realidade dos alunos e professores é evidente. Assim, mesmo diante da orientação de seguir o programa, a professora defendeu, como em outros momentos, a adaptação. Percebemos que ela buscava a autonomia, mesmo diante de imposições.

A professora 2, por sua vez, disse: *“A minha dificuldade de trabalhar com sons, que sinto, que eu já falei para você. Que eu tenho que é os fonemas.”*

Ela declarava dificuldade em fazer as atividades de segmentação de fonemas, o que confirma que tais habilidades fonêmicas, em um nível explícito, não são de fácil aquisição sequer para adultos bem letrados (MORAIS, 2012).

A professora 3 por fim, apontava, de um lado, a desconsideração dos saberes dos professores e, por outro, dos saberes dos alunos:

“Eles não deram abertura para isso e você, quando você não pode falar, eu acho que você se sente meio inútil, certo? Meio inútil. Sua opinião não conta. Então, eu acho que isso é um absurdo. Eu também acho que eles poderiam ter visto o nível de construção de conhecimento de cada professor. Levar em consideração o nível de conhecimento do professor, de construção do conhecimento, um nível de até aperfeiçoamento que cada um tem, né?” ... Eles poderiam, assim, também uma coisa que eu acho horrível também é não... não respeito em si com os alunos. Os alunos precisam disso? Precisam desse programa para se alfabetizar? Isso é bom para as crianças? Não é bom para as crianças!” (professora 3)

A insatisfação da professora, mostrava como a imposição fragilizava a sua identidade como profissional.

Observamos que, a dificuldade do trabalho com os fonemas apareceu entre as professoras 1 e 2. Enquanto a professora 1 destacou o cansaço, a professora 2 enfatizou a dificuldade de pronunciar os fonemas.

Além disso, identificamos que a desconsideração do contexto, dos saberes dos alunos e dos professores, apareceu entre as professoras 1 e 3.

3.4- Qualidades do programa e contribuições para o trabalho das alfabetizadoras.

Para encerrar, questionamos às professoras sobre possíveis qualidades do programa e procuramos detectar, quais contribuições elas identificavam em relação às suas práticas.

Ao abordar as qualidades do programa, a professora 1 destacou:

“Ele não é um bom programa de alfabetização. Ele... por ele não é. Porque ele traz tudo muito engessado. Ele traz tudo muito assim... você tem que seguir esse passo, seguir esse, depois é aquele e fazer... então, assim, eu acredito que o professor, ele não deve só se reduzir só a ele.”

Constatamos que a professora, apesar de ter valorizado, anteriormente, a organização da rotina, questionava o engessamento do programa. Sua fala confirmava aquilo que o próprio manual orienta: que o professor precisa seguir rigorosamente os passos prescritos (OLIVEIRA, 2008). No entanto, fica claro que ela não concorda em reduzir-se a esse papel.

A professora 2 fez elogios e críticas: *“É. Algum proveito... ele é bom. Ele não se pode dizer excelente, porque eu acho que não existe nenhum programa excelente. Tem todas as suas falhas. Tem material bom? Tem. Tem material que precisa ser melhorado? Precisa! Eu digo é aquele do mini livro é a questão do contexto, mas é uma coisa boa! É um recurso a mais. A coletânea tirou, não foi da gente a coletânea? Mas aquela coletânea do Alfa e Beto eu acho excelente!”* (professora 2).

É interessante notar que exatamente o material que a professora considerava “excelente”, foi retirado do programa em 2012. Os *Mini Livros*, já citados, eram caracterizados por apresentarem textos semelhantes aos que havia nas antigas cartilhas e possuírem, como principal objetivo, o desenvolvimento da fluência na leitura, através do treino, mediante a repetição, conforme orienta Oliveira (2010). A crítica que a professora fez em relação ao contexto, pareceu dizer respeito à artificialidade dos textos presentes neste material. Acreditamos, porém, na necessidade de maior investimento em pesquisas que avaliem a qualidade dos materiais apontados.

Já professora 3 disse: “*Então, em relação a esse programa o que eu tenho a dizer é que ele não deveria existir. Ele não deveria existir. Infelizmente, não atenderam nosso apelo no início.*”.

Verificamos que, de forma geral, as professoras não apontaram muitos aspectos positivos. Identificamos, durante a entrevista, que, apesar de em alguns momentos indicarem alguns pontos positivos (como a valorização da rotina, da pronúncia dos “sons”), o que prevaleceu foram as críticas, principalmente em relação à ausência de consideração dos sujeitos que faziam parte do processo de ensino-aprendizagem.

4- Considerações finais

Constatamos que a imposição do programa aos professores, em conjunto à orientação sobre a necessidade de seguir fielmente as orientações, evidenciaram o que Silva C. (2012) identificou no manual do livro *Aprender a Ler*: o programa desconsiderava a construção da prática pedagógica e dos saberes dos professores. Observamos assim, a negação absoluta da autonomia profissional.

Numa perspectiva completamente diferente, concordamos com Goigoux (2002), para quem, na prática pedagógica, a associação entre os saberes sobre como os alunos aprendem e a construção de saberes pelos professores na prática, faz grande diferença no processo de ensino e aprendizagem, já que possibilita um olhar e um fazer específicos, considerando as características singulares, as fases de desenvolvimento de cada aluno. Acreditamos que as orientações que reduzem a prática do professor a uma mera execução de tarefas não podem garantir o atendimento à diversidade presente entre os alunos.

Os dados também mostraram que o programa apresentaria uma concepção de aprendiz passivo, que aprende a partir da repetição. Os aspectos destacados, denunciam a imposição de estratégias de ensino que indicam a desconsideração da escrita como um sistema dotado de propriedades que precisam ser reconstruídas na mente do aprendiz (FERREIRO 1985) , simplificando a aprendizagem da escrita a um processo de associação entre grafemas e fonemas. Além disso, a proposta não condiria com a discussão sobre a importância da alfabetização na perspectiva do letramento, já que enfatiza práticas artificiais de contato com a leitura e escrita. Pudemos identificar isso, por exemplo, nos depoimentos das mestras que remetiam à ênfase da leitura de palavras inventadas e ao uso de textos artificiais.

Sobre a ênfase na repetição, gostaríamos de ressaltar a pronúncia dos fonemas, que é o grande foco do programa. Para as docentes por nós entrevistadas, parecia bastante questionável que habilidades metafonêmicas tão difíceis (para as próprias professoras), que ademais tornavam suas práticas cansativas (e pareciam, em alguns momentos, impossíveis de ser colocadas em prática), fossem priorizadas e consideradas como requisito na alfabetização de crianças.

Como interpretar, então, a insistência de certos autores e grupos de estudiosos sobre o treino da articulação de fonemas e o seguimento de sequências didáticas rígidas como fatores obrigatórios para o êxito na alfabetização?

Vivemos, desde meados dos anos 1980, aquilo que Soares (2003) denominou “desinvenção da alfabetização”. Segundo essa autora, a ênfase da teoria da psicogênese nos processos cognitivos do aprendiz teria ajudado a disseminar a falsa ideia de que não precisamos de metodologias para alfabetizar. Numa perspectiva parecida, Morais (2012) observa que, em nosso país, a negligência em relação a tais metodologias teria sido alimentada pela hegemonia dos estudos do letramento, que alimentariam a crença de que, tão só por participar de práticas de leitura e produção de textos, as crianças “espontaneamente” aprenderiam o sistema de notação alfabética. Num cenário como esse, parece-nos compreensível que certos “programas”, reedições de velhos métodos, se apresentem como a tábua de salvação para as dificuldades de nossas escolas em alfabetizar. Os depoimentos das professoras que entrevistamos sugerem, contudo, que pode ser muito desrespeitadora e perniciosa a adoção, por nossas redes públicas de ensino, de pacotes miraculosos, que buscam a padronização e que enxergam, num material engessado, a solução dos complexos problemas de ensino-aprendizagem que continuamos vivendo no campo da alfabetização.

4- Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G; FERREIRA, A.T.B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, N.38, p. 252-264, mai-ago 2008.

ARAÚJO, M. Y. **Iniciação à Leitura**. Bahia: Virgílica de BH, 1968.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Porto: Edições 70, 1977.

CHEVALLARD, Y. **La transposición Didáctica**. Barcelona: Aique, 1991

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, 138: 125-134, 2002

INSTITUTO ALFA E BETO: IAB . 2013. Disponível em: < <http://www.alfaebeto.org.br/>>. Acesso em: 09. 05. 2013.

LEITE, T. S. R. **Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 39, nº 3, p. 193-206, setembro, 2004.

_____. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo horizonte, V.12, n. 70, p. 59 à 67, jul./ago. 2006.

_____.A Psicologia, o Ensino e Aprendizagem na Alafabetização.In: MORAIS, A.G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização**. Centro de Educação – Recife, 2010.

_____.**Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MOUSINHO R, CORREA J. Habilidades linguístico-cognitivas em Leitores e não-leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2009 abr-jun; 21 (2): 113-8.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto: Manual da escola- 5 ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2007.**

OLIVEIRA, J. B. A. OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual de orientação- 8 ed.** – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de alfabetização de crianças: manual de orientação- 9 ed.** – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

SILVA, C. V. **O livro didático de alfabetização: o manual do professo e sua relação como o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2012.

SILVA N.N.T. Práticas de alfabetização de professores participantes do programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE. **Anais do 2º. EPEPE (Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco)**. Caruaru, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____ A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v.9 n.52:1-21, jul./ago. 2003

A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Simoni de Salles Cunha Silva Almeida
Escola Municipal Professora Leci Caldeira Scherner-PR-Brasil
simoniscsalmeida@gmail.com

Eixo temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Este trabalho busca nos fundamentos da Neuropsicologia uma nova proposta para resgatar a aprendizagem da leitura, principalmente com crianças que apresentam desenvolvimento insatisfatório, visando recuperar habilidades básicas voltadas para a compreensão e aquisição da leitura. Foram aplicadas atividades psicomotoras associadas à consciência fonológica e confirmou-se estatisticamente a hipótese de estimulação da maturação das funções cerebrais com positivas mudanças no comportamento dos alunos.

Palavras chave: consciência fonológica, psicomotricidade, aquisição da leitura.

Abstract

This study seeks in the fundamentals of Neuropsychology a new proposal to restore children's ability to learn how to read, mainly of those who present insufficient development. The objective is the recovery of basic skills related to reading acquisition. Psychomotor activities related to phonological awareness were applied. Statistical analyses confirmed that stimuli for maturation of brain functions positively affected students' learning capability.

Keywords: phonological awareness, psychomotricity, reading acquisition.

INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas, profissionais da educação continuam discutindo as mesmas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem ligadas ao processo de aquisição da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Embora estejam sempre surgindo novos caminhos, teorias e metodologias para a alfabetização, os resultados não atendem às necessidades da sociedade e continuamos com um alto índice de reprovações nos primeiros anos da escolaridade.

“A escola não muda! Continua-se trabalhando do mesmo jeito e com a mesma metodologia de anos atrás”. Este é o comentário geral em relação ao problema. Procura-se achar uma justificativa, porém não se analisa profundamente o assunto para se compreender suas origens de forma que este quadro seja modificado para que o problema seja amenizado.

A fase inicial do ensino fundamental, que é da alfabetização, em que se forma a base que acompanhará a criança e permitirá o seu desenvolvimento pleno ao longo da vida, necessita agora de uma mudança que garanta melhores resultados.

Sabe-se que a escola não é a única responsável pelo processo de aprendizagem. Outros fatores como alimentação, estrutura familiar e equilíbrio emocional também influenciam e causam mudanças negativas ou positivas, e estes, quando provocarem mudanças positivas, serão estímulos necessários para o desenvolvimento motor e intelectual. Mas isso não ocorre em todos os níveis da nossa sociedade. A experiência na rede pública mostra uma realidade bem diferente. Alunos que chegam à escola com grande defasagem em todos os aspectos do seu desenvolvimento fazem com que a aprendizagem fique comprometida. Além disso, encontramos também profissionais que não estão preparados para sanar as defasagens das crianças. Busca-se apoio terapêutico, mas a falta de estrutura da saúde pública não dá conta de todos os atendimentos necessários.

Considerando a situação existente nas escolas públicas, esta pesquisa busca recuperar o processo da aquisição de habilidades para a aprendizagem da leitura, através dos fundamentos da neuropsicologia. Esta ciência estuda as relações entre o cérebro e o comportamento humano (neurologia e psicologia) voltando-se, principalmente, para área da cognição humana, ou seja, para o funcionamento das funções mentais superiores. Com maiores esclarecimentos sobre este funcionamento, é possível buscar caminhos a fim de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Atividades psicomotoras podem, de uma

forma eficaz, auxiliar na educação e na reeducação das crianças nos anos iniciais, a fim de permitir a construção de novas rotas de aprendizagem, facilitando o processo de alfabetização.

Durante a leitura, o cérebro trabalha em perfeita harmonia e embora ocorra divisão de tarefas entre os hemisférios direito e esquerdo, é extremamente necessária a comunicação entre eles, para que se completem as funções integrativas, que englobam significações equivalentes entre os conteúdos verbais e não verbais.

O hemisfério direito processa os conteúdos não verbais, como experiências, atividades da vida diária, imagem, orientações espaço-temporais e atividades interpessoais; enquanto o hemisfério esquerdo processa conteúdos verbais, através dos quais se realiza a comunicação, o pensamento e a conceitualização (Fonseca,1995).

Ao executar atividades psicomotoras simultaneamente com atividades que envolvem a linguagem, a criança estará aperfeiçoando conexões neuronais específicas e estimulando a integração funcional dos hemisférios direito e esquerdo.

Para este trabalho, atividades motoras voltadas para consciência postural através da tonicidade corporal e do equilíbrio, associadas a atividades rítmicas e fonológicas foram utilizadas para auxiliar no processo.

OBJETIVO GERAL

Demonstrar a necessidade e a eficácia do trabalho psicomotor associado à consciência fonológica, como forma preventiva, atendendo a todos os alunos, a fim de desenvolver habilidades que facilitem o processo de aquisição da leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar, através dos dados obtidos pelo teste TCLPP (Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, CAPOVILLA e SEABRA, 2010) o grau de competência da leitura de acordo com seu nível de escolaridade, as diferenças entre o grupo de alunos considerando com bom rendimento e o grupo que apresenta dificuldade na leitura;
- Interpretar os dados do teste neuropsicológico cognitivo, tanto quantitativa quanto qualitativamente, analisando e comparando os grupos testados com intervenção e sem intervenção;
- Inferir o estágio de desenvolvimento da leitura;

- Estimular a aprendizagem da leitura, através de atividades psicomotoras, associando movimentos corporais psicomotores à consciência fonológica, propiciando a estruturação de novas conexões cerebrais, favorecendo a ampliação de novas rotas para esta aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A motivação inicial deste trabalho foi a observação de que um grande número de alunos matriculados no 3º e 4º anos de uma escola da rede municipal de São José dos Pinhais – PR necessitava de aulas especiais de reforço, voltadas para alfabetização, por ainda não conseguirem ler e escrever. Esses alunos já possuíam uma ou mais reprovações em seus históricos escolares, e ainda assim não apresentavam desenvolvimento no processo da leitura e continuavam com outras dificuldades, como falta de compreensão da palavra ou texto lido, falta de atenção, disgrafia, problemas de aglutinação de palavras e falta de organização do pensamento. Alguns desses alunos não dominavam o mecanismo da leitura, apenas memorizando palavras simples pela exposição ao longo dos anos escolares.

Para que a aprendizagem se processe é necessário que os sistemas receptivo, de integração, e expressivo estejam funcionando de forma integrada. Segundo Fonseca (1995), o sistema perceptivo tem sua origem no desenvolvimento motor.

A psicomotricidade compreende a consciência e o domínio corporal que são responsáveis pela recepção dos estímulos e pelas respostas do corpo a estes. Quando estimulados e combinados entre si, os aspectos motores, sensoriais, perceptivos, cognitivos e afetivos, presentes no desenvolvimento psicomotor, levam à aquisição das competências indispensáveis à aprendizagem.

Segundo estudos de Capovilla e Seabra (2010), o aprendizado da leitura acontece por três rotas: a logográfica, a fonológica ou alfabética e a lexical, sendo a rota fonológica a mais utilizada neste período inicial da alfabetização.

A consciência fonológica é a capacidade de perceber e expressar que a palavra é formada por sequência de sons e esta é uma habilidade necessária para a compreensão da leitura. É pela rota fonológica que a criança realiza as conexões entre letra e som para a construção e compreensão da palavra, principalmente, das palavras desconhecidas.

Conforme Consenza (2011), a decodificação grafofonológica, localiza-se na área de Wernicke, na região tempo-parietal e na área de Broca, região frontal, enquanto a área de forma visual da palavra encontra-se na região occipito-temporal.

O mesmo autor esclarece que:

Durante a leitura os estímulos visuais são levados pelas vias ópticas até o córtex cerebral. Depois de percebida pelas vias corticais da visão, a palavra pode passar por duas vias para a decodificação. Na primeira, ocorre um processo de montagem grafofonológica, que converte letras em sons, envolvendo as regiões frontal e parieto-temporal. Na segunda via, que termina na região occipito-temporal, a palavra é conhecida de forma global por um processo de identificação direta. (CONSENZA, 2011)

Ambas as vias convergem para área de Wernicke, e o autor também reforça que a via lexical só se consolida após o aumento da habilidade de decodificação fonológica, além de destacar resultados de trabalhos com técnicas de neuroimagem funcional, em que se revela que as crianças com dificuldade de leitura não apresentam ativação das áreas posteriores do cérebro enquanto leem, e afirma que o treinamento fonológico é necessário para melhorar a habilidade da leitura.

Os resultados de testes com disléxicos, na pesquisa sobre a dislexia do desenvolvimento de Capovilla e Capovilla (2007), mostraram que houve menor ativação de todas as áreas relacionadas à leitura, principalmente da área de Wernicke relacionada à compreensão da fala, da área de Broca (produção da fala), do lobo parietal inferior (importante para evocação de sequências fonológicas) e nenhuma ativação da ínsula (repetição da fala), sugerindo severa dificuldade em evocar sons de fala internamente, bem como em analisá-los e compará-los. Sua pesquisa concluiu que grande parte dos disléxicos de ortografia alfabética, como a língua portuguesa, apresenta distúrbios fonológicos.

Capovilla, Miyamoto e Capovilla (2002) descrevem a relação entre a disfunção vestibular e a dificuldade de aprendizagem, mostrando que uma grande porcentagem das crianças com distúrbios de processamento vestibular apresenta deficiência de linguagem, com baixos escores de integração visomotora e de leitura fluente. O sistema vestibular, os proprioceptores e o cerebelo são responsáveis por funções como tônus muscular, postura, equilíbrio corporal, coordenação óculo-manual e orientação espacial. Segundo os autores, este sistema parece ter grande envolvimento nos processos de aprendizagem escolar.

Considerando as pesquisas que apontam alguns problemas específicos, tanto na área da Psicomotricidade quanto na área cognitiva, como a consciência fonológica, existentes em crianças com comprometimento na alfabetização, a proposta deste trabalho é despertar o aprendiz da leitura com melhoria da atenção, percepção e memória, através da prática de

atividades que coordenam a motricidade corporal com ênfase no equilíbrio, no tônus postural e coordenação motora, associadas ao trabalho com atividades do desenvolvimento da consciência fonológica.

Fonseca (2011) refere-se ao esquema de Luria, neuropsicólogo russo, que esquematizou o funcionamento do cérebro dividindo-o em três áreas distintas que se conectam de forma integrada. Neste modelo, encontram-se as Unidades Funcionais (UF). A 1ª UF é responsável pela manutenção do estado de vigília e pela atenção; a 2ª UF envolve a codificação, ou seja, análise, síntese, armazenamento e recuperação das informações; enquanto a 3ª UF, destina-se à elaboração e organização de estratégias para planejamento, execução e controle das ações.

Desta forma, atuar na 1ª Unidade Funcional diretamente no Sistema Reticular Ativador, com conseqüente estimulação de neurotransmissores, através das atividades motoras, visa resgatar as funções básicas de atenção, percepção, memória a longo prazo e memória operacional, para o melhor funcionamento da 2ª Unidade Funcional, responsável pelo processamento das informações fundamentais para a aquisição da leitura e escrita, principalmente as áreas 39 e 40 de Brodmann, respectivamente, responsáveis pela compreensão da palavra escrita e da palavra falada. Desta forma, busca-se a estimulação da região parieto-temporal, onde ocorrem os processos citados e o processo similar à percepção auditiva da palavra, porém ativada pela informação visual, incentivando o avanço da consciência fonológica.

Gonçalves (2010) esclarece que para Luria o comportamento é resultado da coordenação de diferentes áreas cerebrais funcionando em integração, e afirma que o equilíbrio e a tonicidade formam a organização motora, base para estimulação da atividade mental superior.

Segundo a autora, os estudos de Wallon, Ajuriaguerra, Fonseca e Luria são concordantes na importância das experiências vivenciadas durante os sete anos iniciais da vida da criança para a construção de um sujeito psicomotor adaptado ao meio. Neste período, são estabelecidas as conexões que permitirão o “poder fazer”, localizado no sistema reticular e responsável pela interação com o meio e a atenção, o “querer fazer”, localizado no sistema límbico e responsável pelas emoções e motivação, e o “saber fazer”, localizado no córtex cerebral, responsável pela cognição e memória. O resultado destas ações é a aprendizagem.

Segundo Riechi (2002), reforçando as funções da 1ª Unidade Funcional de Lúria, proporciona-se o desenvolvimento da regulação da atividade cerebral e suas funções de planejamento mental, tenacidade e atenção. Estas são funções básicas para o processamento da leitura.

Fuentes (2008) esclarece que as emoções reguladas pelo sistema límbico, localizado nas regiões corticais mais primitivas, subcorticais e no tronco encefálico, envolvem três aspectos: sentimento, comportamento caracterizado pelo ato motor e ajustes fisiológicos. Goleman (2012), em suas pesquisas sobre a inteligência emocional, reforça a importância da percepção das experiências e os sentimentos relacionados a elas, para as avaliações, positivas ou negativas, posteriores, estabelecendo diretrizes decisivas.

METODOLOGIA

Para participação neste projeto, foram selecionados 32 alunos do 3º ano, com histórico de repetência, notas abaixo da média e ainda apresentando dificuldades no processo de alfabetização, segundo critérios da avaliação diagnóstica realizada pela pedagoga da escola. Destes alunos, 30 não possuem diagnósticos ou laudos de distúrbios, embora já tenham passado por diferentes especialistas. Apenas dois são considerados alunos de inclusão, por já terem frequentado classe especial.

Uma característica comum à maioria dos alunos com dificuldades na aprendizagem é a questão familiar, que contribui consideravelmente, pela falta de comprometimento com as necessidades das crianças. Efetivamente, 11 alunos obtiveram permissão para participar e compareceram aos encontros frequentemente, muito embora, as famílias não acompanhassem nem se envolvessem nas atividades. Permaneceram sem intervenção 19 alunos, devido à não autorização por parte da família ou por não comparecerem aos encontros. Dois alunos iniciaram o trabalho, mas foram transferidos para outras escolas. Além deste grupo, também foram selecionados 32 alunos que apresentavam as maiores notas dentro das turmas do 3º ano, com médias variando entre 7,5 e 9,0.

Foi aplicado, em ambos os grupos, o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) de Capovilla e Seabra (2010). Este teste é um instrumento psicométrico e neuropsicológico cognitivo para avaliação da leitura silenciosa, e serve para caracterizar a natureza da dificuldade de cada criança.

O teste é constituído por itens formados por uma figura e um elemento escrito, que pode ser uma palavra apropriada ou não à figura ou uma pseudopalavra. Esta é uma sequência de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas sem significado, podendo também, se assemelhar ou não à palavra apropriada à figura. Estas semelhanças podem ser visuais ou fonológicas. Cada item possui suas características próprias e para interpretação é necessário considerar, segundo os estudos, as estratégias de leitura (logográfica, fonológica ou lexical) que podem ser usadas pela criança para a leitura de cada item. Há sete itens a serem avaliados: CR (Corretas Regulares), palavras ortográfica e semanticamente corretas e grafonemicamente regulares; CI (Corretas Irregulares), palavras ortográfica e semanticamente corretas e grafonemicamente irregulares; VS (Vizinhas Semânticas), palavras ortograficamente corretas mas semanticamente incorretas; VV (Vizinhas Visuais), pseudopalavras ortograficamente incorretas e com trocas visuais; VF (Vizinhas Fonológicas), pseudopalavras ortograficamente incorretas e com trocas fonológicas; PH (Pseudopalavras homófonas), pseudopalavras ortograficamente incorretas mas homófonas a palavra semanticamente correta; e PE (Pseudopalavras Estranhas), pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranha, tanto fonologicamente quanto visualmente. Para melhor compreensão, a Tabela I, a seguir, mostra dois exemplos de cada item.

Tabela I - Exemplos de figuras e elementos escritos do TCLPP

ITEM	FIGURA	PALAVRA OU PSEUDOPALAVRA
CR	BATATA FADA	BATATA FADA
CI	BRUXA TÁXI	BRUXA TÁXI
VS	ÔNIBUS ÁRVORE	TREM TERRA
VV	CABEÇA CADERNO	CAEBÇA CADEPMO
VF	ABELHA BONECA	HAPELHA PONECA
PH	HOSPITAL PÁSSARO	OSPITAU PÁÇARU
PE	MEIA TIGRE	FOTIS JAMELO

A fim de serem avaliadas quantitativamente as diferenças de desempenho entre os grupos nos testes de leitura aplicados, foi empregado o teste estatístico de Wilcoxon-Mann-Whitney. Este, identificando os resultados numéricos apresentados, visa a comparação entre os grupos, verificando se os alunos de um grupo tendem a ter resultados iguais, maiores ou menores que os alunos do outro grupo.

Inicialmente, foram testados alunos na média e alunos abaixo da média escolar. Estatisticamente, foi detectada relevante diferença entre os dois grupos em todos os itens, exceto nas pseudopalavras homófonas (PH), que requer o uso da rota lexical, confirmando assim, através dos resultados obtidos, o diagnóstico da escola. A Figura 1 apresenta as médias dos resultados obtidos pelos grupos no teste TCLPP na avaliação inicial.

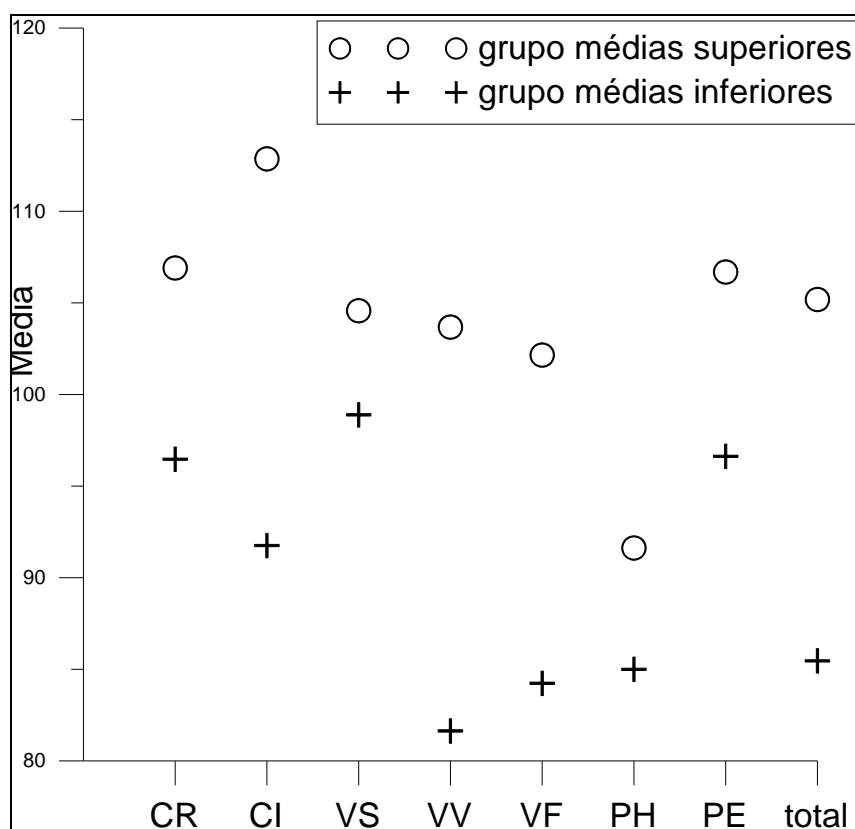


Figura 1 - Médias obtidas no TCLPP pelos grupos de alunos com médias acima e abaixo da média escolar, respectivamente.

Considerando que a rota lexical, segundo Capovilla (2010) é a última a se desenvolver, o projeto dedicou-se ao trabalho de estimulação da rota fonológica, onde a criança faz a decodificação grafofonêmica, isto é, a relação grafema-fonema ou letra e som.

Foram realizados encontros semanais, com uma hora de duração, durante o período de agosto a dezembro, em que se desenvolveram atividades práticas de consciência corporal, variação e percepção da tonicidade, respiração, equilíbrio, postura, orientação espacial e ritmo, com a utilização de pneus, cordas e bambolês. Associadas a estas atividades corporais estavam músicas, jogos e brincadeiras com rimas, sons, sílabas e letras, contribuindo para o aprimoramento da consciência fonológica. Como exemplo destas atividades, cita-se equilibrar-se em cima do pneu enquanto reproduz o som de uma letra; saltar os pneus fazendo correspondência com a separação das sílabas da palavra; pular e correr entre as cordas simultaneamente ao ritmo determinado pela música; o deslocar-se pelos bambolês seguindo a ordem das letras para formar palavra ou palavras para formar frases.

Ao desenvolver trabalho motor, associado à linguagem, ocorre a estimulação do cérebro em todas as suas áreas, permitindo a criação de novas conexões responsáveis pela aprendizagem da leitura e pela motivação, já que atua também no sistema límbico. Consenza (2011) ainda destaca que crianças com dificuldades na leitura também podem ter sintomas associados, como um déficit de atenção ou na coordenação motora, que não são a causa da dificuldade de leitura, embora possam contribuir para ela. Desta forma, as atividades com este material visam também aprimorar a coordenação motora fina e ampla.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Inicialmente, é importante ressaltar que nesta primeira experiência, o tempo destinado ao trabalho foi determinado pelo calendário escolar e não pela necessidade do estudo.

Ao final do ano letivo, uma nova testagem do TCLPP foi realizada sem apresentar resultados significativos estatisticamente, principalmente por não ter havido trabalho efetivo voltado para as rotas logográfica e lexical, nem direcionado à alfabetização propriamente dita. Porém, os dados mostram diferenças significativas nos itens VV e VS, que envolvem principalmente a estratégia alfabética ou fonológica para a leitura. A Figura 2 apresenta as médias dos resultados das aplicações do TCLPP no grupo do projeto de intervenção, realizadas antes das atividades de intervenção (agosto) e após, no final do ano letivo (dezembro).

Resultados estatísticos mostraram percentuais de 73% e 84%, afirmando a melhora dos alunos nestes itens (VV e VS), relacionados diretamente ao trabalho fonológico desenvolvido. Embora tenha ocorrido uma diminuição da média dos itens PH e CI, tal

diminuição não foi significativa do ponto de vista estatístico e pode ser associada ao uso indevido desta rota e a impulsividade gerada pela compreensão da leitura.

Nova estatística foi realizada, considerando os resultados entre o grupo de alunos que não participou do projeto em comparação com o grupo participante. Inicialmente, foi verificado que não existia diferença significativa entre os grupos, porém ao término do trabalho foi confirmada a hipótese de melhora no grupo participante do projeto. A Figura 3 apresenta os valores médios obtidos no teste TCLPP pelos alunos selecionados para participação no projeto de intervenção e pelos alunos que não participaram do projeto, após a realização das atividades. No item VS, houve aumento de 66% para 97%; no item VV, o aumento foi de 66% para 76%, garantindo diferenças positivas, e no item PE, de 73% passou a 90%, confirmando a mudança proporcionada pelas alterações na rota alfabética e consciência da leitura. Embora nos demais itens tenham ocorrido alterações das médias, estatisticamente não podem ser interpretadas como significativas.

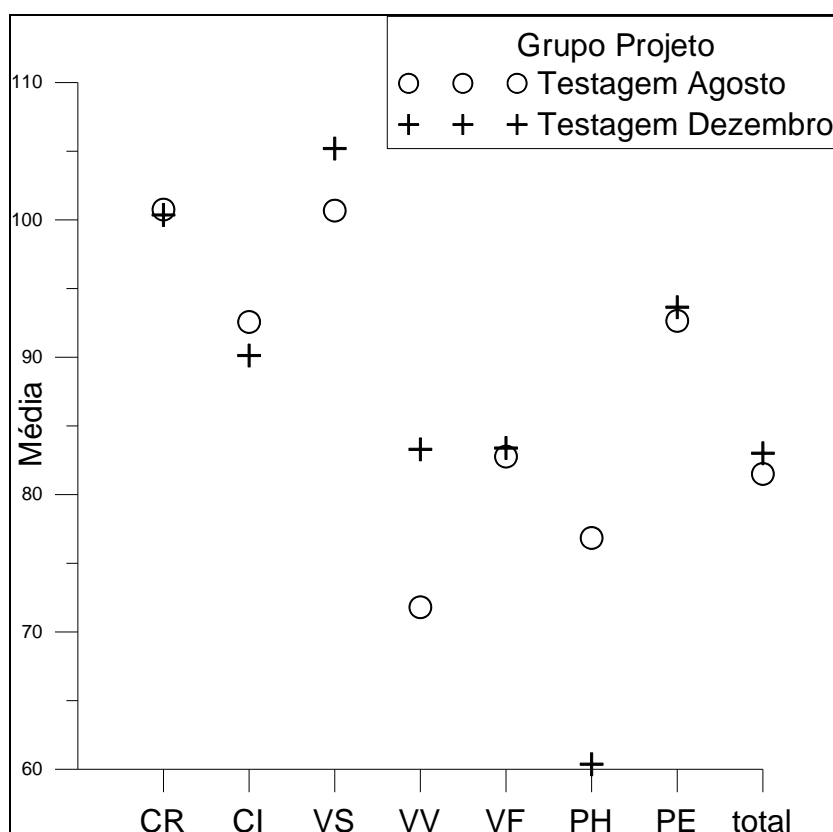


Figura 2 - Médias obtidas no TCLPP pelo grupo do projeto de intervenção antes e após as atividades.

Após os encontros realizados foi possível observar mudanças qualitativas muito relevantes nas atitudes destes alunos. Mesmo sem um trabalho efetivo de alfabetização, ao final dos encontros, dois alunos estavam lendo fluentemente, enquanto outros dois, considerados de classe especial, iniciaram o processo de leitura. Após os dois meses de férias, estes alunos retornaram à escola com leitura silabada e após três meses cursando a turma regular de 4º ano, já apresentam leitura independente e segura.

Embora cinco dos alunos envolvidos tenham ficado retidos, devido à grande defasagem de conteúdo e por não conseguirem acompanhar a turma diante das exigências do ano em que se encontram, em abril do ano seguinte, ou seja, quatro meses após as atividades do projeto, durante o Conselho de Classe, estes alunos surpreenderam com o progresso relatado pelos professores atuais. Foram observadas mudanças comportamentais positivas quanto à motivação para aprender, atitudes mais confiantes diante dos colegas de turma e dos professores e mais seguros em relação à leitura e à escrita, com melhoras do processo de alfabetização. Dos 11 alunos do grupo, quatro continuam com notas abaixo da média em Língua Portuguesa, enquanto os outros seis, que não apresentavam maiores comprometimentos em relação ao grupo que reprovou, avançaram e também surpreenderam por não serem levados ao Conselho de Classe pois alcançaram a média esperada.

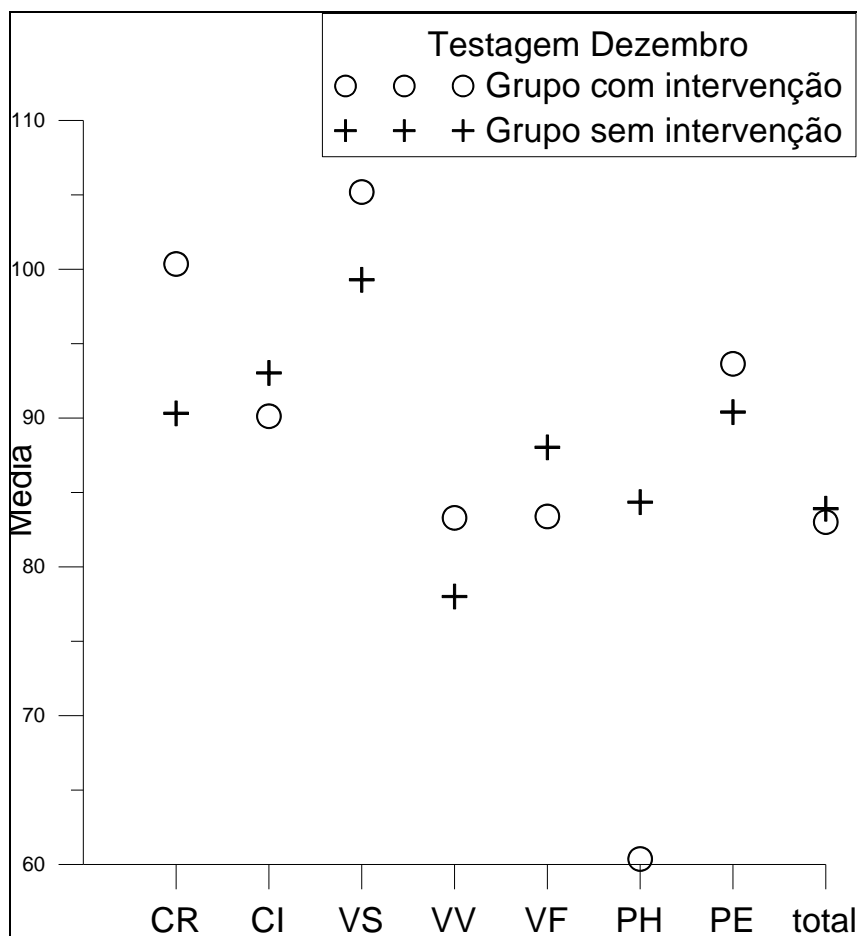


Figura 3 - Médias obtidas no TCLPP pelos alunos do grupo do projeto de intervenção e pelos alunos que não participaram do projeto, após a realização das atividades.

Diante dos resultados, pode-se afirmar que a intervenção aqui proposta apresenta alta aplicabilidade com crianças com dificuldades na aquisição da leitura e conseqüentemente da escrita, além de ser também apropriada para o desenvolvimento de crianças ainda em processo desta aprendizagem, pois o conjunto de estímulos absorvidos pelas vias neurais da 1ª UF e da 2ª UF, através das atividades propostas, favoreceu a maturação da 3ª UF.

Os bons resultados obtidos neste estudo, embora preliminares, indicam que é adequada sua continuidade, para melhor avaliação do impacto positivo das atividades de intervenção, o aperfeiçoamento destas atividades, e a formulação completa de um método que favoreça uma alfabetização natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPOVILLA, A. G. S., e CAPOVILLA, F. C. (2007c). **Avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento**. Em E. C. Miotto, M. C. S., Lucia, M. Scaff, (Orgs.), **Neuropsicologia e as interfaces com as neurociências** (pp. 241-248). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

CAPOVILLA, A. G. S., MIYAMOTO, N., e CAPOVILLA, F. C. (2002). **Desenvolvimento e validação do Teste de Equilíbrio por comparação com o subteste de Nistagmo Pós-rotatório do SIPT na identificação de crianças com dificuldades de leitura**. Em E. C. Macedo, M. J. Gonçalves, F. C. Capovilla, e A. L. Sennyey (Orgs.), **Tecnologia em reabilitação cognitiva 2002: Um novo olhar para avaliação e intervenção** (pp. 108-121). São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, e Edunisc. (ISBN: 85-87121-02-2).

CAPOVILLA, F. César, SEABRA, A. Gotuzo. **Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)**. São Paulo: Memnon, 2010.

CONSENZA, Ramon M., Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FUENTES, Daniel e colaboradores. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, Fátima. **Psicomotricidade e Educação Física: Quem quer brincar põe o dedo aqui: A utilização das linguagens do movimento como suporte na organização psicomotora de crianças da Educação Infantil e Fundamental I**. São Paulo: Cultural RBL Editora Ltda, 2010.

RIECHI, Tatiana I.J. de Sá e outros. **Práticas Pedagógicas uma abordagem neuropsicológica**. Curitiba, PR UFPR, 2002.

ENSINO DE LÍNGUA E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 1º CICLO: O QUE DIZEM E FAZEM AS PROFESSORAS?

Solange Alves de Oliveira
UnB – DF
solangealvesdeoliveira@gmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Esse trabalho buscou analisar como professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife vinham, a partir da proposta dos ciclos de aprendizagem, praticando a avaliação no 1º ciclo, em língua portuguesa. Para isso, empregamos entrevistas focais com nove profissionais de três instituições daquela rede de ensino. Os dados apontaram para uma diversidade de instrumentos avaliativos adotados, além do registro\parecer.

Palavras-chaves: ensino de língua – avaliação – ciclo.

Abstract

This study analyzes how teachers, who work in public schools in Recife and teach in the first cycle of schooling (grades 1 and 2 and children aged 6 to 8 respectively), are assessing their students in Portuguese language. Nine teachers were interviewed in three different schools. The data suggest a variety of assessment instruments besides recording their own opinions about their students' achievement.

key-words: language teaching – evaluation – learning cycle.

Com o processo de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem, a partir de 2001, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife passou a priorizar pressupostos teóricos e metodológicos pautados em uma prática de ensino que considerasse os diversos ritmos de aprendizagem dos educandos (PCR, 2002; 2001). Inserida nesse âmbito, a *avaliação da aprendizagem* passou a ser concebida com um enfoque diferenciado.

Desse modo, as práticas de ensino, bem como a avaliação passaram, oficialmente, por uma ruptura em função das concepções ora defendidas pela proposta em questão. Os professores, nesse processo, passaram a avaliar os aprendizes por meio do *registro/parecer* em substituição às notas adotadas no antigo sistema de ensino por seriação. Esses registros (individuais, da turma, da aula) gradativamente pareciam ocupar um espaço privilegiado dentro da organização escolar ciclada, o que vinha demandando daqueles profissionais uma mudança em suas práticas avaliativas.

Diante desse quadro transitório que atravessava a rede municipal, buscamos analisar alguns aspectos que passaram a compor a prática pedagógica no concernente à avaliação e às formas de registro adotadas. Estariam as professoras recorrendo a instrumentos avaliativos congruentes com as novas orientações propostas pela rede? O que definia, conforme as professoras, o destino do aluno no interior do 1º ciclo? E quanto às formas de registro? Era possível apreender uma articulação entre as formas de registro, a avaliação realizada e o atendimento à diversidade das aprendizagens na área de língua portuguesa? Estas foram as questões que nortearam nossa investigação.

Empregamos entrevistas focais, feitas com nove professoras de três instituições da rede municipal de ensino de Recife. Foram três mestras de cada escola, dos três anos do 1º ciclo. Esses agrupamentos nos permitiram uma aproximação com três realidades distintas da rede, mas com pontos de intersecção. Com isso, foi possível realçar avanços e dificuldades enfrentadas por aquelas profissionais no que concerne ao ensino de língua portuguesa no então conhecido *ciclo de alfabetização*.

No universo das nove profissionais, cinco possuíam graduação em pedagogia, duas em história e as demais tinham cursado o atual normal médio (antigo curso de magistério). O tempo de atuação no magistério variou entre três e 27 anos. Já a experiência com turmas de alfabetização, especificamente, entre as docentes das três instituições, variou entre onze meses e 14 anos.

De acordo com alguns depoimentos das professoras, a avaliação foi um dos eixos que ocupou seu espaço na proposta dos ciclos de aprendizagem em vigor na rede municipal de ensino de Recife, em 2003. Era preciso, naquele contexto, lançar mão de alternativas *didáticas e pedagógicas*¹ que favorecessem um ensino ajustado à heterogeneidade das aprendizagens, e, assim, propiciasse avanços reais no aprendizado das crianças. Acopladas a esse processo, as formas de avaliação precisariam estar em consonância com as recentes orientações presentes na proposta pedagógica daquela rede municipal.

Ao nos remetermos à prática pedagógica no 1º ciclo, focando questões como as que foram anunciadas anteriormente, assinalamos que o fazer docente é marcado por vários aspectos: o conhecimento a ser ensinado, a relação que alunos e professores têm com esse conhecimento, a forma como o professor planeja as situações de ensino, dentre outros aspectos (OLIVEIRA, 2004; 2010). Em se tratando das transformações por que passam os *saberes*, estamos diante da teoria da Transposição Didática que, conforme Chevallard (1991), pode ser analisada a partir de três saberes: *o saber científico, o saber a ensinar e o saber efetivamente ensinado*.

Os professores dispunham de uma proposta que oficialmente enfatizava uma *nova* forma de planejar, organizar, avaliar e conduzir o ensino. Frente a esse documento, entendemos que esses profissionais passavam, na ocasião da pesquisa, por um processo de *apropriação desses saberes* (ALBUQUERQUE, 2002), objetivando atender às atuais demandas de ensino. De acordo com a professora Luíza (2º ano, Escola B),² houve avanços em sua prática, a partir, por exemplo, da existência do registro como alternativa oficial de acompanhamento das construções dos educandos:

(...) Eu acho que eu cometi muitos erros anteriores, por conta desse toque do registro e do dossiê que a gente faz, é... essa prática nova de avaliação, sabe? Que eu vivia só escutando, mas como a gente ficava naquela de não praticar... A prática é a melhor coisa do mundo; você tem que praticar pra poder ver que dá certo. E deu certo mesmo. Eu acho que avaliando de um por um, assim, aquele trabalho minucioso de olhar caderno por caderno, de olhar folha por folha, de comparar, de guardar o material deles de cada período... Isso ajuda muito.

¹ De acordo com Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer nas definições dos conteúdos a serem ensinados, que constituiriam as *mudanças de natureza didática*, ou dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, organização dos alunos na classe, etc.) que se caracterizariam como *mudanças pedagógicas*.

² Nomeamos as três instituições pesquisadas: Escola A, B e C. Os nomes das professoras são fictícios.

Em se tratando de uma rede pública de ensino, cujas orientações são advindas da Secretaria de Educação, objetivando fixar normas, prescrições a serem cumpridas, pontuamos que tais orientações são, necessariamente, (re)significadas através do processo de *apropriação* pelos sujeitos atores do ambiente escolar. Sobre esse assunto, Ferreira (2003) aponta que esse cotidiano (escolar) é historicamente *fabricado* e sofre influências de várias instâncias como a sociedade, a política, a vida e o saber. O que ocorre, em se tratando de um espaço como o escolar, é uma fabricação de formas próprias de utilização do espaço a partir das *táticas* (CERTEAU, 1994; 1985).³

A seguir, destacaremos o que as mestras declararam priorizar em suas formas de registro.

O registro como instrumento de avaliação (acompanhamento) das construções do aluno no 1º ciclo: como as professoras o concebiam?

Conforme pontuamos no início desse texto, o registro das construções infantis se constituiu numa alternativa oficial de avaliação, defendida na proposta curricular da rede municipal de ensino de Recife (PCR, 2002). Um dado importante a respeito da introdução do registro, foi uma experiência inicial ocorrida em agosto de 2001, conforme anunciou uma das professoras. Segundo ela, foram enviadas da Secretaria de Educação umas *folhas soltas* com algumas competências já evocadas, para que as docentes avaliassem, tomando por base esse material. Ainda de acordo com a profissional, não se podia destacar o que o educando *não havia construído*, somente o que *tinha conseguido alcançar*. A partir de 2002, o diário mudou e foi a esse modelo que tivemos acesso, na ocasião da coleta de dados.

A professora destacou, ainda, que a chegada desse material provocou grande tumulto na escola em que trabalhava. As professoras não sabiam como proceder, não tiveram orientações precisas, claras, por parte da equipe responsável; tiveram mesmo que preencher o diário *de acordo com o pouco que tinham entendido* e com a experiência acumulada no magistério. De acordo com depoimento de uma das mestras, “*foi um trabalho às escuras, sem muita segurança*”.

O que ficou evidente, conforme depoimento da professora, foi que a proposta dos ciclos foi implantada no meio do ano letivo, sem nenhuma negociação, de uma forma

³ A *tática*, de acordo com Certeau (1985, p. 15), “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”. Já as *estratégias*, se constituem “enquanto ‘cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”.

extremamente coercitiva. A partir desse contexto, os sujeitos passaram a se apropriar das *estratégias* impostas e a (re)ajustar os saberes da prática.

No que diz respeito aos relatos evidenciados pelas professoras sobre o registro/parecer, pontuamos que, das nove profissionais entrevistadas, sete afirmaram explicitamente priorizar o registro das aprendizagens alcançadas pelos aprendizes no diário de classe. Cabe realçar a declaração do registro direto no diário. Conforme as mestras, não havia tempo para o planejamento e registro das aprendizagens. Um dado curioso foi o da professora Eliane: segundo ela, o *registro nos pensamentos* era muito mais eficaz do que o relatório, o parecer expresso no diário. Por essa razão, sugeriu uma *ficha* ou um *modelo* de avaliação para que o trabalho fosse mais objetivo. A professora denunciava o espaço destinado a esse registro e a repetitividade que o mesmo implicava.

Embora tenham priorizado o registro direto no diário de classe, houve quem priorizasse esse procedimento em um *caderno*. Foram cinco as professoras que atestaram esse encaminhamento adotado. De acordo com professora Luíza (2º ano, escola B), esse registro tinha a finalidade de prover um controle maior dos avanços e/ou dificuldades dos aprendizes frente às atividades realizadas em sala.

Olhe, eu registro tudo o que eles tão fazendo, é porque... infelizmente eu não trouxe o meu caderno hoje. Mas tudo o que eles tão fazendo, eu tô botando: Vanessa tá assim, tá precisando melhorar nisso. Ela tá lendo muito devagar. Ou então fulano, Kleiton, precisa de ajuda. Kleiton não, meu Kleiton ainda não... não está conseguindo. Eu falo muito de Kleiton, porque ele é um menino que não tem memorização. Então eu coloco a letra pra ele e daqui a pouco ele não lembra qual é a letra. Isso desde o começo do ano que ele tá me dando esse... essa bronca. Às vezes, eu falei com a mãe dele, já conversei. Então eu registro muito assim: Kleiton tá mais precisando de ajuda nisso, Kleiton tá mais precisando de ajuda naquilo. Kleiton tá precisando sempre mais, Kleiton é dos meninos... ele realmente não tem memorização, não sei como atingir esse menino. Então eu tô sempre lembrando dele. Quando eu vou passar uma atividade, passo mais atividade pra ele e... é... aí eu estou sempre registrando, no meu, no meu caderninho o que é que ele tá precisando (Professora Luíza, 2º ano, escola B).

Esse acompanhamento corrobora o defendido por Leal (2003) e Moraes (2012) ao realçarem que é preciso definir um perfil de saída de cada série ou nível de ensino e um esforço em compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças. Do mesmo modo, Perrenoud (1999, p. 148-149) enfatiza que “a avaliação só é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens”.

A mudança das práticas de avaliação, enfatiza o autor, é então “acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade”.

Por outro lado, o depoimento da professora atesta a dificuldade que vinha enfrentando no trato com o objeto *escrita alfabética*. Sobre esse assunto, Brandão e Rosa (2010), sugerem um trabalho de articulação entre os eixos de leitura e escrita alfabética, visto que a leitura é constitutiva da construção de sentidos, ou seja, não implica simplesmente em agrupar letras, palavras e frases. Portanto, as autoras reiteram a escolha por explorar textos reais que tenham uma finalidade no planejamento do professor desde a educação infantil.

Ainda nos reportando ao depoimento da professora Luíza, a respeito de seu aluno Kleiton, lembramos o que sugere Leal (2005), ao enfatizar alternativas pedagógicas que podem ser adotadas em sala de aula nas atividades de escrita. A autora assinala a relevância dessas atividades em pequenos grupos “... por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. A autora segue enfatizando que, em pequenos grupos, é possível observar “boas discussões, entre as crianças, no momento de decidir onde colocar as letras”, objetivando a escrita de palavras (LEAL, 2005, p. 97).

Sobre essa relevância atribuída ao registro das aprendizagens alcançadas, professora Andréa (1º ano, escola B) frisou que não havia espaço no diário para o *registro das incompetências* do aluno, ou seja, o que não conseguiu construir. A mestra, sozinha, passou a anotar, em um espaço do diário, as dificuldades que permaneciam. Esse procedimento se caracterizaria como uma mudança na organização da avaliação, ou seja, uma mudança de natureza pedagógica, tal como teorizado por Chartier (2000). A docente nos falou:

Seria assim... na caderneta da gente vem assim: pra você registrar, primeira parte, você registrar o quê? As competências, o que ele desenvolveu, né? E a outra orientação é o que você pode fazer pra trabalhar em cima de quê? Das dificuldades que ele vai ter. Mas você não pode registrar as dificuldades, só as competências que ele desenvolveu. Aí eu tenho, inclusive minha caderneta, eu... eu brinco aqui. Eu digo: ‘eu registrei as incompetências’, porque teve aluno que desenvolveu, sim, algumas coisas, mas que no objetivo pretendido por mim, eu não senti que ele desenvolveu e tenho que registrar aquilo. Eu tive a maior dificuldade nisso (...) Na caderneta tá dizendo assim: coloque só as competências, só as competências, mas ele pode não ter aprendido aquele objetivo que... que é traçado durante o ano por algum problema (...).

Tratando especificamente de eixos do ensino de língua portuguesa importantes, a serem registrados no diário, foram anunciados por cinco das nove professoras pesquisadas: *oralidade, escrita e leitura*. É importante apontar que as mestras dos terceiros anos já enfatizavam mais o desempenho dos educandos na escrita, ao contrário das professoras dos primeiros anos, que priorizavam a oralidade.

A linguagem, sempre a linguagem é a... o que eu priorizo. Porque como é a antiga classe de alfabetização, então eu quero que eles cheguem, que não... não vão chegar, né? Muitos não chegam por conta da idade, por conta de ter sido aprovado automaticamente, entendeu? E... mas aí eu priorizo a linguagem. Eu quero que eles cheguem na 1ª série lendo.⁴ (...) Faço ficha como eu lhe disse, faço ficha de leitura e registro a escrita. É o registro da leitura, de um texto lido no quadro, eles prestam atenção, eles falam junto comigo, falam o errado e falam o certo, como se escreve e como se lê, e depois a gente registra, e as fichinhas de leitura pra casa (Professora Taís, 1º ano, escola A).

Durante a realização da entrevista, foi possível apreender que Taís recorria a alternativas de *artificialização da leitura*, objetivando evitar o erro pelo aprendiz. Numa situação de ditado de palavras, por exemplo, esse cuidado foi notório em seu depoimento. Talvez por essa razão, destacou, no relato anterior, as diferenças entre a leitura e a escrita. Mais do que tentar *simplificar* esse rico e complexo processo de apropriação da escrita alfabética pela criança, o professor pode, em sala de aula, propor atividades que desencadeiem uma reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras e, com isso, propicie um avanço, por parte dos alunos, na apropriação do sistema alfabético, tal como defendem Albuquerque e Ferreira (2010) e Leal e Morais (2010).

Já é sabido de todos, após estudos realizados por Ferreira e Teberosky (1985), que a alfabetização é marcada por um processo de (re)construção do objeto *escrita alfabética*. Portanto, destacam Brandão e Leal (2005, p. 29), “não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que, em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras, frases, num texto a ser lido ou produzido”.

O registro dos conteúdos ensinados foi mencionado por duas professoras do terceiro ano, preocupadas com a *produção textual, a ortografia, bem como a pontuação*; e uma do primeiro, cujo enfoque recaiu na *apropriação da base alfabética de escrita*.

⁴ Essa menção à série foi uma constante durante as entrevistas. Embora algumas professoras já estivessem familiarizadas com a nomenclatura dos ciclos, outras não demonstravam ter incorporado a nova terminologia, ou, ainda, oscilavam, referindo-se às duas formas de designar.

É... porque veja só: eu... eu enfatizei mais na minha turma, a questão da apropriação da linguagem escrita. Então toda a atividade que eu faço, é em torno disso, toda atividade. Então eu registro mais isso... nessa questão de... de... de conhecimento, né? Agora, quando parte pra você, por exemplo, se eu fosse registrar minha história de turma, não seria só isso. Mas o espaço que eu tenho na caderneta só é pra registrar a parte de conteúdos⁵ (...) (Professora Andréa, 1º ano, escola B).

Conforme nossos dados apontaram, a professora Andréa revelou ter uma prática de diagnosticar as hipóteses de escrita das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), através do ditado de palavras, a cada três meses. Com isso, afirmou planejar suas aulas, de modo a priorizar atividades que propiciassem um avanço por parte dos aprendizes na escrita.

Conforme Brandão e Leal (2005), a preocupação das professoras com a construção da base alfabética de escrita parece legítima, visto que as crianças precisam ser inseridas num contexto de construção desse objeto de conhecimento desde a educação infantil (BRANDÃO; LEAL, 2005; 2010). As autoras ressaltam que, sem o domínio da escrita alfabética, “não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia e competência” (p. 33).

Um dado curioso, que veio à tona durante a entrevista, foi o fato de duas professoras admitirem não *registrar* individualmente, mas “*num geral*”. Nos indagamos como isto seria possível, visto que, com exceção do perfil da turma, havia um espaço destinado para o perfil individual do aluno.

Discutimos, ainda, durante a entrevista, se o registro estava ajudando no processo de aprendizagem dos educandos. As professoras Taís e Leila (1º e 3º anos, escola A) e Andréa (1º ano, escola B), afirmaram que o mesmo não ajudava. De acordo com esta última, no registro cabia muita coisa e o professor ficava *meio flutuante* quanto às prioridades. Acreditamos que essa dificuldade em ter claro o que registrar ocorreu por conta da indefinição, na proposta pedagógica da rede, das competências, conhecimentos a serem construídos em cada ano do ciclo. Vivemos num país em que temos uma grande carência de definição, em cada rede de ensino, das expectativas ou direitos de aprendizagem de nossos alfabetizandos, a cada ano do primeiro ciclo (MORAIS, 2012). No caso da rede municipal de Recife, segundo as mestras por nós entrevistadas, as competências por ano-ciclo estavam sistematizadas de forma *vaga*. Ademais, ressaltavam a falta de tempo para fazer os registros:

⁵ Nesse caso, o depoimento revelou também uma observação ao espaço destinado ao registro.

Não! Não ajuda em nada, continua a mesma coisa. É... eu não acho que ajude em nada, porque o professor não tem... eu consigo que eles ficam até quietos. Eu consigo parar e registrar rápido e geral, mas o professor que tem 10, 11 cadernetas, com 35 alunos, 40 numa sala, ele não faz. Então, não ajuda em nada, só atrapalha. Ele vai fazer isso que horas? Ele vai fazer isso como? Então essa prática atual de ter que registrar individualmente não consegue... eu consigo aqui. Algumas conseguem porque têm pouco aluno, as que têm muito, não faz e quem tem muita caderneta não faz (Professora Taís, 1º ano, escola A).

A aparente praticidade nas formas de ensino e de avaliação num sistema seriado levaria essa professora a ressaltar que o registro não ajudaria naqueles processos num sistema ciclado? Batista (1997) nos chama a atenção para as condições pelas quais se exerce a prática de transmissão de saberes e destaca que as formas de avaliação comporiam um conjunto de fatores que interfeririam na mesma. Portanto, se anteriormente havia uma prática avaliativa que parecia se adequar às condições de ensino já existentes, só com a reorganização do ensino, tal prática poderia ser modificada.

Entretanto, esse mesmo registro, *ajudava na observação* que era feita pelo professor. Esse foi o argumento das professoras Leila e Eliane (escola A). Por quê? Porque era possível, através do registro, se ter *um retorno individual, fazer um acompanhamento*, lembrar dos encaminhamentos trabalhados. Esse foi o discurso de Leila (escola A), Luíza e Mirele (escola B). Luíza fazia um acompanhamento individual de seus alunos, de todas ou quase todas as produções escritas (sobretudo com os ditados)⁶. Portanto, segundo a professora, apesar de trabalhoso, esse registro a ajudava muito no processo de ensino-aprendizagem. Concordando com o registro, Mirele apontou:

Sim, é importante, porque vai dando aquela... vai dando o retorno pra gente, né? Tem um grupo que está nessa fase, precisa fazer atividades que enriqueça, que avance, né? Pra atingir. Eu acho que ajuda, ajuda muito. O registro, né? Porque perde, porque fica aquela história: eu não sei como é que tá fulano, esse aqui eu acho que é mais ou menos. E o registro é muito gratificante, porque é um processo mesmo, né? O acompanhamento pra ver, saiu nesse nível. Agora já é assim, antes ele não fazia desse jeito, já está registrando, já vai adiante, o texto tá mais rico, né? Tá mais coeso, está mais, né? (Professora Mirele, 3º ano, escola B).

⁶ A professora costumava desenvolver várias *modalidades de ditado* para *explorar a sílaba inicial das palavras, os nomes de desenhos* etc.

Parece-nos interessante essa heterogeneidade nas formas de conceber o registro. Especificamente nos reportando à professora Mirele, cabe realçar o dado de que, através desse instrumento, estava sendo possível acompanhar cada aluno em seu processo de aprendizagem. Além disso, reiteramos o papel que pode exercer no planejamento do professor, pensando numa progressão das atividades ao longo de cada etapa da escolarização (OLIVEIRA; MORAIS, 2010).

Ao mencionarem as diferenças existentes nas formas de registro entre os três anos do primeiro ciclo, as professoras revelaram uma nítida imprecisão. Na ótica de quatro professoras, sendo três de uma mesma instituição, não existiam diferenças nas formas de registrar, já que o primeiro ciclo seria considerado o *ciclo da alfabetização*, ou seja, o aprendiz teria a oportunidade de aprofundar, nos três anos do ciclo, as competências básicas.

Eu acho assim... que tem mais em comum do que assim... diferente. Porque como se trata do primeiro ciclo, seria assim um... uma... um senso comum a gente terminar, porque é... é tido como se fosse as três séries de alfabetização. Então se trabalha muito a questão da linguagem oral, da escrita, produção textual, a diversidade de texto, quer dizer, é... o correto é não ter tanta diferença, mas só que esse registro é a prática individual do professor, não é? (Professora Andréa, 1º ano, escola B).

Na tentativa de explicitar diferenças nas formas de registrar no 1º ciclo, a professora Luíza (2º ano, escola B) apontou mais semelhanças:

Tem muita diferença, né? Mas, assim, o básico, o básico mesmo é... é a questão da verbalização, da escrita e da leitura. Acho que é esse, e a compreensão, e a compreensão de... desse processo. Da compreensão do texto. Quer dizer, todo... todos os segmentos que têm de um texto, né? Porque é... não é só ler, é interpretar o texto. Eu acho que cada uma das fases, ela trabalha em cima dessas coisas. Eu acho até que todo o primeiro ciclo tem que, que batalhar muito isso.

Essa imprecisão no momento de explicitar os conhecimentos necessários de serem construídos em cada ano do ciclo remete, a nosso ver, a uma urgência na discussão curricular, visto que é crucial ter metas, expectativas de aprendizagem para cada rede de ensino (OLIVEIRA; MORAIS, 2010).

Quatro professoras declararam, explicitamente, que o *registro* propiciava uma *reorientação do ensino*, uma autoavaliação das práticas, permitia a observação das necessidades individuais dos aprendizes.

Ajuda. Porque aí a gente fica sempre reorganizando os grupos. Os grupos de trabalho, as duplas, quando a gente quer trabalhar em dupla. Dá pra ajudar. E ajuda de diversas maneiras. Foi incrível. Assim... apesar de ser muito trabalho, é muito cansativo, mas assim... ajuda demais no... no trabalho da gente. E até, assim, a gente tem mudado. Eu tô trabalhando assim, é... ‘Eu tô trabalhando assim, mas assim não tá dando certo’. ‘Eu tô vendo que eu tô contemplando mais um grupo do que outro, eu tô contemplando mais quem já tá sabendo ler, quem não tá sabendo tá se prejudicando’. Aí eu vou, passo atividades diferenciadas. É... tanto na sala de aula como também atividades é... coletivas, que todo mundo se mexa. Esse trabalho mesmo dos ditados, quando eu faço ditado só na palavra, ou então faço ditado mudo, que eu mostro o desenho e peço pra eles escreverem, fica muito individualizado. Quando eu já boto na folha e deixo, aí alguns ajudam, né? Aquele que tá mais próximo, geralmente as duplas, quando eu boto em dupla, faço a arrumação da sala em... em duplas, então um ajuda o outro (Professora Luíza, 2º ano, escola B).

Ainda se reportando às contribuições do registro para a reorientação do ensino, a professora Neves (1º ano, escola C) destacou:

Ajuda, ajuda porque a gente vai ver o aluno, né? Ah!, também, às vezes eu fico pensando assim: será que fui eu que errei? Não é? Será que o erro é meu? Onde foi que eu errei? A gente também tem que se avaliar. Às vezes tá prejudicando o aluno, pode ser erro da gente. Penso nisso também.

Como pudemos apreender por meio dos depoimentos das professoras, a prática do registro ainda se constituía num campo bastante *nebuloso*. As alfabetizadoras, em alguns momentos da entrevista, pareciam concordar com o mesmo, já que propiciava o acompanhamento individual, o ajuste das formas de ensino às necessidades do aluno, da turma; porém, parecia não estar claro, para as docentes, o que priorizar, como objetivar mais aquele registro, de modo que não se tornasse um instrumento burocrático, repetitivo, mas pudesse traduzir, de fato, as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, se queixavam da falta de condições, na escola, não só para registrar, como para socializar as dificuldades e as experiências que estavam dando certo.

O *registro* era uma temática *nova*, que implicava numa mudança de valores, de crenças já cristalizadas. Acreditamos que toda oscilação presente nos depoimentos das mestras, em relação ao espaço do registro em suas práticas, deveu-se ao processo de apropriação que elas estavam vivendo, bem como às condições de operacionalização intra e extraescolares.

Concluindo um ciclo... (re)iniciando o debate...

Como fora destacado na abertura dessa sistematização, julgamos que, a partir da implantação da proposta de ciclos na secretaria municipal de ensino de Recife, as práticas de ensino e de avaliação viriam a passar por um processo de mudança, visto que os pressupostos que então seriam priorizados não convergiam com a lógica do sistema seriado. Aspectos como o registro de desempenhos alcançados em substituição às notas, a promoção automática, enfim, as formas de avaliação ora discutidas, estariam desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica no cotidiano das escolas públicas municipais da cidade.

Como um caminho para a legitimação da proposta dos ciclos naquela rede, foi elaborado um documento contendo os princípios norteadores, os pressupostos político-ideológicos, as competências a serem desenvolvidas com os alunos. Esse se constituiu, certamente, num documento-referência à prática dos professores em sala de aula.⁷

No que se refere especificamente à prática avaliativa, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar *continuamente, processualmente*, em geral, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão *utópica* de avaliação (HADJI, 2001), visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula. Como atender à heterogeneidade das turmas, ajustando o ensino às necessidades específicas dos alunos, tem-se revelado uma grande dificuldade para alfabetizadoras, conforme atestou Oliveira (2010).

Diante desses impasses, as professoras expuseram algumas alternativas que ajudariam a melhorar as práticas de avaliação no ciclo. No rol das sugestões, registramos a preocupação com a centralização das proposições da secretaria de educação. Segundo as mestras, era preciso assegurar maior participação dos professores, adotando, verdadeiramente, um projeto coletivo. As entrevistadas declararam, ainda, a importância de um trabalho articulado entre o corpo docente da escola e o coordenador pedagógico.

Preocupadas com a delimitação das competências a serem construídas por ano ciclo, as professoras realçaram a urgência em aprofundar a discussão da proposta pedagógica vigente. Seria preciso, conforme verbalizou uma delas, “*avaliar a concepção e a proposta de*

⁷ PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: ‘Construindo Competências’**. Recife: PCR, 2002. No ano de 2013 o documento continuava vigente, com pequenas modificações instituídas no ano de 2005.

avaliação contida nesse material". O grande desafio se constituía, portanto, na promoção de um debate que se aproximasse da realidade de sala de aula, conforme explicitaram as professoras Leila e Mariana.

A formação continuada se constituiu num item priorizado nas declarações das professoras. Segundo elas, *“era preciso munir o professor de todos os instrumentos necessários para desenvolver melhor sua prática de ensino e de avaliação”*.

Algumas iniciativas individuais estavam compondo o leque de mudanças nas práticas de avaliação das professoras. Luíza, por exemplo, assinalou que sua prática melhorou extraordinariamente com a proposta dos ciclos, já que passou a fazer um *dossiê* de seus alunos, individualmente. A avaliação, de acordo com ela, tinha que continuar indo nessa direção.

A partir das concepções evocadas pelas professoras a respeito das práticas de registro, de avaliação das aprendizagens, apreendemos que algumas das alternativas adotadas conviviam com iniciativas presentes no sistema seriado, a exemplo da aplicação de provas e testes. Isso ocorria, segundo elas, para atender, também, a uma exigência externa (expectativa das famílias). A opção por esses instrumentos revelava que a temática era nova e que as docentes estavam num processo de transição, se apropriando e fabricando táticas de sobrevivência numa escolarização ciclada.

Por outro lado, conforme pontuamos, já havia quem recorresse ao registro como forma de acompanhar os avanços e limites vividos pelos educandos em seu processo de aprendizagem.

Os dados aqui discutidos revelam a complexidade que norteia a temática da avaliação no ciclo inicial de alfabetização e provoca todos aqueles interessados no assunto a continuar desvelando, através da investigação da prática pedagógica, os caminhos adotados para se chegar à operacionalização de uma avaliação formativa, que atenda às diversas demandas do cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

- ALBUQUERQUE, E. B. C. ; FERREIRA, A. T. B. Sílabas, sim! Método silábico, não!. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRANDÃO; A. C. P; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985.
- CHARTIER, A-M. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux**, n. 34. p. 41-56, 2000.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia)-Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen F. da.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da**

educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.). **Alfabetizar Letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 31-48.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, S. A.; MORAIS, A. G. Progressão e diversidade das atividades de leitura e produção textuais no 1º ciclo da rede municipal de Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos:** proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife:** construindo competências. Recife: SE/PCR, 2002.

_____. **Ciclos de aprendizagem e a organização escolar.** Recife: SE/PCR, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, F. da., HOFFMANN, J., ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: EXAME DAS ATIVIDADES DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Tânia Maria S. B. Rios Leite
CEEL-UFPE-PE-BRASIL
c.e.talento@uol.com.br

Eixo Temático 2: Alfabetização no ensino fundamental

Resumo

Investigamos as práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras de uma rede pública de ensino que, segundo seus pares, teriam perfis “tradicional” e “construtivista”. Durante um ano letivo, observamos 20 jornadas de aula em cada turma e fizemos entrevistas com as docentes. Os resultados apontaram que, mesmo trabalhando com base em concepções distintas de alfabetização, as maneiras como intervinham nas situações de ensino-aprendizagem era inventivas e produtivas, além de ter pontos em comum.

Palavras-chave: Apropriação da escrita alfabética/alfabetização/prática docente.

Abstract

We investigated reading instruction practices of two first grade teachers of public schools. According to their peers, they had different styles: “traditional” and “constructivist”. During a school year we observed 20 class days in each group and interviewed the teachers. Results showed that, even working under different reading instruction conceptions, their ways of acting in teaching-learning situations were creative and productive, besides having some common points.

Key words: appropriation of alphabetic writing/reading instruction/teaching.

Introdução

As fabricações das práticas cotidianas, conforme Certeau (1994) consideram o singular, o popular, a “sucata” como um pressuposto constituinte fundamental para entendermos a dinâmica da apropriação. Na escola, espaço de construção de conhecimento, esse processo não ocorre de forma linear, mas há uma cultura que lhe é própria; portanto, a escola “fabrica” formas próprias de utilização do espaço, a partir de suas “táticas”.

Ferreira (2005) ressalta que a escola, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas, é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, formando uma rede de relações que se define com base em uma cultura própria e repleta de significados. Enfatiza, ainda, que as formas de operacionalização, ou melhor, as “maneiras de fazer” na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única.

Chartier (2007), em um estudo específico, identificou a coexistência de modelos inovadores junto a modelos tradicionais na prática de ensino da escrita. Sem que isso interferisse no bom desenvolvimento do ensino, os professores adotariam um ecletismo de modelos dotado de uma forte coerência pragmática, mesmo que sem coerência teórica. Enfatiza a autora, ainda, que as práticas pedagógicas dos professores eram constituídas de um conjunto de dispositivos para o ensino dos conteúdos e envolviam procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer” dos professores, ou seja, as disposições incorporadas por cada sujeito.

Nas últimas décadas, temos observado uma grande disputa, no campo da alfabetização, entre duas vertentes teóricas cujas proposições visam a explicar as habilidades cognitivas que uma criança precisa desenvolver para aprender a escrita alfabética: a perspectiva psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) e a perspectiva que defende que a consciência fonológica teria um papel causal e preditor do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética (BRADLEY; BRYANT, 1987).

Neste contexto surge uma questão central: Diante de diferentes abordagens, como considerar a formação dos professores no cotidiano escolar das práticas alfabetizadoras? Será que os recentes programas de formação continuada têm contribuído para o redirecionamento da prática alfabetizadora, no sentido de promover

o desenvolvimento das habilidades dos alunos de refletir sobre as palavras enquanto sequências sonoras? Que procedimentos didáticos são utilizados no cotidiano da sala de aula que auxiliariam os alunos a compreender os princípios do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA)?

Muito se discute hoje a respeito da formação de professores, do ponto de vista da epistemologia da prática. Por esse olhar, considera-se essencialmente a experiência do dia-a-dia, ao longo da vida dos profissionais, no seu processo contínuo de “fazer-se professor” e melhorar a sua prática, para vencer o fracasso escolar. O saber da experiência, porém, ao longo da vida de quem faz a prática, não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola; ele é, sobretudo uma reconstrução, reflexão, apropriação e, principalmente, “fabricação” do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático (CHARTIER, 2002). A referida autora anuncia, ainda, que os professores constroem as suas práticas levando em conta, entre outras coisas, o que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber, porém, nesse processo, a partir das suas reinterpretações, eles consideram o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula; ou seja, os professores não aplicariam diretamente as prescrições oficiais contidas nas propostas curriculares e nos livros didáticos, mas as aplicariam, dentro do que seria possível fazer, nas suas condições de trabalho.

Ainda de acordo com Chartier (2002), os professores, na organização de suas práticas pedagógicas, privilegiam principalmente as informações que são diretamente aplicáveis; o “como fazer” é de mais utilização do que o “por que fazer”, isto é, a organização da sua ação acontece antes das exposições explicativas ou dos modelos teóricos. Os discursos acadêmicos aos quais têm acesso são transformados em discursos para a sua prática, até serem incorporados a ela.

Por outro lado, como consequência dos estudos sobre letramento, a alfabetização hoje é concebida como um período de aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, podendo, dessa forma, participar de eventos sociais mediados pela escrita. Logo, é de fundamental importância que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do SEA, simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e funções da escrita. Para isso, acreditamos que o professor necessita trilhar um

caminho em que ele seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso escrito é nova e estranha aos alunos na fase inicial da alfabetização e exige novas construções e organização por parte do professor em sala de aula. Exigem, portanto, o domínio de práticas e métodos ajustados aos contextos em que se aplicam. Exigem, ainda, a capacidade de organizar sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita, a promover a capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras enquanto sequências sonoras.

Em pesquisa recente, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), buscaram analisar quais eram os conhecimentos que as professoras tinham de alfabetização e letramento e como esses conhecimentos estavam sendo reconstruídos na prática pedagógica. Para análise do processo de construção das práticas, a abordagem teórica teve como base a fabricação do cotidiano escolar, de Certeau (1994), e a perspectiva de construção dos saberes na prática (CHARTIER, 2002, 2007). A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de nove professoras do 1º ano do 1º Ciclo da rede municipal do Recife, no ano de 2004. O procedimento metodológico utilizado foi a observação participante e encontros mensais de formação continuada sobre temáticas relacionadas à alfabetização.

Os dados apontaram que as docentes acompanhadas na pesquisa demonstravam ter um razoável conhecimento das propostas didáticas em que se fazia uso, desde as séries iniciais, da prática de leitura e produção de textos. No que se refere às atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os pesquisadores categorizaram as práticas docentes em dois tipos: práticas sistemáticas e assistemáticas de alfabetização.

O trabalho realizado pelas professoras na prática sistemática de alfabetização contemplava uma rotina de trabalho diário que envolvia o eixo da escrita alfabética em uma perspectiva reflexiva ou não; as professoras classificadas como tendo uma prática intermediária de alfabetização não apresentaram diariamente atividades de apropriação da escrita alfabética, desenvolvendo, de forma intercalada, atividades de leitura e produção textual; enquanto que aquelas cujas práticas foram classificadas como assistemáticas priorizavam o trabalho de leitura de diversos gêneros textuais, porém não desenvolviam um ensino sistemático para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Os resultados analisados em outro texto (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2006) indicaram que os alunos das professoras cujas práticas eram

sistemáticas¹, foram os que apresentaram melhor desempenho na avaliação aplicada no final do ano letivo. Nessas turmas, havia muito mais alunos que, ao final do 1º ano, tinham alcançado uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita.

Como podemos observar, de um lado, temos práticas, sem derivar, necessariamente, uma proposta metodológica; do outro, “antigos métodos de alfabetização”, pautados em teorias associacionistas de aprendizagem e ainda práticas já comprometidas com a aprendizagem da leitura e escrita numa perspectiva reflexiva. Na atual conjuntura, faz-se necessário pensar em práticas de alfabetização, tentando compreender que atividades os professores utilizam em sala e se essas permitem aos alunos, no final desse processo, terem se apropriado dos princípios do SEA.

Para isto, nos propusemos a analisar como práticas pedagógicas diferentes, de duas professoras da Rede Pública de Ensino poderiam influenciar a aprendizagem de alfabetizando.

2-Metodologia

A observação do cotidiano escolar aconteceu em um período correspondente a 20 semanas letivas e foi realizada em dois momentos distintos: 10 semanas no primeiro semestre e 10 semanas no segundo semestre. A cada semana observávamos uma jornada completa de aula em cada turma.

A professora 1 tinha 22 anos de experiência no magistério, ensinava no 1º ano e atuava no horário da manhã. Ao selecioná-la para participar da pesquisa, buscávamos uma docente que desenvolvesse uma prática pedagógica de alfabetização numa perspectiva de ensino tradicional, com ênfase na memorização de padrões silábicos e fosse uma boa alfabetizadora. Ela tinha curso normal médio (antigo magistério) e graduação em pedagogia, concluída em 2004.

Suas atitudes eram muito coerentes com uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Além de exigir uma postura rígida de boas maneiras e postura de sentar dos alunos, exercia muito controle sobre a turma, mesmo quando se ausentava da sala.

¹ Trabalhavam com diferentes tipos de letra; faziam leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e frases; contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases; identificação, exploração e produção de rimas e aliterações; comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras, palavra quanto ao número de sílabas; formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas e cópia de letras, sílabas, palavras e frases.

Não fazia uso do computador, dizendo-se ser uma professora antiga, contudo, reconhecia que precisava “entrar na modernidade”. Também não participava de greve e quase nunca faltava com as suas obrigações profissionais.

Por conta própria não utilizava o livro didático distribuído pela secretaria de educação e passou a utilizar, na sua prática de alfabetização, algumas atividades da cartilha “Escrevendo Corretamente”, de Gerusa Martins, publicada pela Editora Casa Brasileira.

Dizia adorar ler, prática que tinha desde pequena. Sua preferência era por livros espíritas e de filosofia. Informou já ter lido livros de filosofia de Platão e Aristóteles. Relatou-nos que lia muito pouco textos de educação e os que já havia lido e apreciado para realizar trabalhos da Faculdade, eram os de Magda Soares. Quanto a jornais e revistas, comentou:

... “A Revista Nova Escola na década de 80 e 90 eu não deixava de comprar. Mas agora não acrescenta muita coisa, não. Só tem coisas da região Sul. É outra realidade, muito diferente da nossa”.

Se sua preferência era pela atividade de leitura, a escrita, pelo contrário, era o seu grande dissabor. Certo dia, ao circular pela sala, a professora aproximou-se de onde eu estava e viu que havia muitas anotações no meu caderno e fez o seguinte comentário:

“Admiro quem gosta de escrever, porque eu detesto. Na faculdade, as professoras diziam que a minha dificuldade para escrever é porque eu penso muito. Não me peça nada escrito, que eu tenho horror! Meu planejamento é todo na cabeça. Vinte e três anos de ensino já deu para memorizar tudo na cabeça. Você viu, eu articulo tudo: geografia, português, ciências, matemática. Todo estagiário que vem observar as minhas aulas fica bestinha com a minha articulação. Eles ficam me pedindo planejamento e eu lhes respondo: tá tudo na cabeça”.

A professora 2 trabalhava também no 1º ano do 1º ciclo e atuava no horário da tarde. Ao escolhê-la buscávamos uma docente que desenvolvesse uma prática pedagógica de alfabetização na qual se fazia uso de atividades que promoviam a

capacidade dos alunos de refletir sobre as palavras enquanto sequências sonoras. A mestra não tinha magistério e tinha concluído o curso de Pedagogia na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em 2002 e era pós-graduada em Psicologia da Educação (curso de especialização).

No que se refere aos anos de experiência no magistério, por ocasião da coleta de dados, a professora possuía 12 anos, dos quais 7 com dedicação exclusiva à rede de ensino municipal. Tinha trabalhado como professora de educação infantil na rede particular, antes de ingressar na rede municipal. Desde que iniciou a sua função de professora, sempre atuou nas séries de alfabetização, hoje 1º ano do 1º ciclo. Dizia serem essas as únicas turmas com que ela se identificava, no exercício do magistério. Sua trajetória, nos últimos 4 anos, tinha sido sempre de lecionar no 1º ano do 1º ciclo.

No momento da pesquisa, trabalhava nos turnos da manhã e tarde, pois tinha dois contratos na própria rede municipal. Confidenciou que no ano seguinte não queria mais atuar nos dois turnos como professora, pois já estava se sentindo cansada. Com uma prática voltada para alfabetizar na perspectiva do letramento, declarou desenvolver um trabalho em que fazia uso, diariamente, da diversidade textual.

“Ler para mim é uma das melhores coisas que aprendi na minha vida. Quando leio, gosto de imitar os personagens - você já deve ter percebido, ao acompanhar as minhas aulas - e sempre procuro diversificar os gêneros. Mas o meu gênero predileto é o poema, adooooo..., recitar!”

Diferentemente da professora 1, suas atitudes eram mais flexíveis com os alunos. Isso não quer dizer que deixava as crianças sem limites, mas, muitas vezes, não conseguia controlar o grupo. Fazia uso de recursos tecnológicos e tinha uma postura politizada.

Dizia que seu objetivo principal com a turma era o *desenvolvimento da autonomia das crianças*, pois acreditava que, só assim, poderia alcançar seus objetivos pedagógicos: *o ler e o escrever e os usos destes recursos por seus alunos em seu convívio social*.

Para alcançar aqueles objetivos, a professora já vinha colocando em prática algumas atividades em torno do ensino do sistema alfabético, com ênfase nas atividades

que ajudavam os alunos a refletir sobre as palavras como sequências sonoras. Para isso, fazia uso de poesia, músicas, parlendas e jogos para trabalhar com rimas.

“Na minha prática eu trabalho muito com rimas. Sempre gostei de trabalhar, antes mesmo de saber que ajudava as crianças a compreender um dos princípios do sistema de escrita. Acredito que seja porque desde criança gosto muito de poesia”.

Sua rotina seguia um planejamento. Em quase todas as observações, a mestra registrou a agenda do dia no quadro e diversificava muito as atividades. Assim como a professora da escola 1, escrever era uma atividade muito difícil, segundo a professora. Certa vez declarou:

“Tenho vontade de registrar minha prática, e enviar para uma revista, para divulgar, mas só em pensar o tempo que vou levar para escrever... eu desisto. Quem sabe se eu consigo mudar de ideia e voltar a estudar, fazer um mestrado...”

Assim, além de as professoras terem práticas distintas, foram escolhidas por serem consideradas boas alfabetizadoras nas escolas em que atuavam. Esse dado foi atestado pelo histórico de sucesso de seus alunos, ao final do ano letivo.

A comparação das turmas de alfabetização permitiu contrastar as atividades desenvolvidas pelas professoras. .

3- Análises de resultados: As práticas de alfabetização das duas docentes pesquisadas.

Para o tratamento de nossos dados, provenientes das observações nas duas salas de aula, usamos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977).

As 40 jornadas de aulas foram transcritas e categorizadas a partir dos seguintes eixos: atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), atividades de Leitura, compreensão e Produção de textos. Em cada eixo, elencamos um conjunto de subcategorias relacionadas à maior incidência das atividades realizadas pelas duas professoras. Contudo, no presente texto enfocaremos as atividades ligados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Elas serão destacadas a seguir, na tabela 1.

4. . Análises de Resultados: Atividades de ensino do Sistema de Notação Alfabética

A seguir destacaremos as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pelas duas professoras no decorrer das 20 observações.

4.1. Atividades de Leitura e Escrita de diferentes unidades linguísticas

Como podemos observar, na tabela 1, abaixo, as atividades de leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e frases foram exploradas pelas professoras ao longo do ano letivo, contudo, com intensidade diferente. No primeiro semestre, a frequência das atividades ocorreu de forma bem maior do que no segundo semestre. No primeiro semestre, a frequência das atividades foi bem maior que no segundo semestre. Na escola 1, a professora copiava o alfabeto no quadro e convidava as crianças para fazer a leitura das letras. Diferentemente, a professora da escola 2 investia em situações de leitura do alfabeto sem auxílio, trabalhando a partir do contexto da escolha dos ajudantes do dia com os nomes dos alunos.

Tabela 01 - Frequência absoluta de Atividades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nas duas turmas observadas: Leitura e escrita de letras, sílabas, palavras e frases

CATEGORIAS	ESCOLA 1			ESCOLA 2		
	1º semestr e	2º semestr e	Tota l	1º semestr e	2º semestr e	Tota l
1. Leitura de letras/alfabeto com auxílio	04	07	11			
2. Leitura de letras/ alfabeto sem auxílio	01	03	04	01	06	07
3. Leitura de sílabas	09		09	01		01
4. Leitura de palavras sem auxílio	07	08	15	08	07	15
5. Leitura de palavras com auxílio	10	10	20	07	03	10
6. Leitura de frases com auxílio	07		07	04	02	06
7. Leitura de frases sem	02	01	03	06	01	07

auxílio						
8. Escrita de palavra com auxílio da professora	07	07	14	03	07	10
9. Escrita de palavra a partir de letra sílaba dada	01	01	02		04	04
10. Escrita de palavra como souber (espontânea)				01	02	03
11. Escrita de palavras com uso do alfabeto móvel		03	03			
12. Escrita de frase	07		07	06		06
13. Escrita do nome	10	10	20	09	06	15
Total de tarefas	65	50	115	46	38	84

4. 2 Atividades de Diferenciação, Nomeação e Identificação de letras e sílabas

A tabela 02 apresenta os dados verificados das duas turmas.

Tabela 02 - Frequência absoluta de Diferenciação, Nomeação, Identificação de letras, sílabas e palavras nas duas turmas observadas.

CATEGORIAS	ESCOLA 1			ESCOLA 2		
	1º semestre	2º semestre	Total	1º semestre	2º semestre	Total
1. Diferenciação de letras/palavras/números	10	02	12	05	01	06
2. Nomeação de letras em posição (inicial, medial, final)	15	10	25	05	07	12
3. Identificação de letras em posição (inicial, medial, final)	07	14	21	03	06	09
4. Identificação de letras iguais em palavras		02	02		01	01
5. Identificação de letras em sílabas		01	01	01		01
6. Identificação de sílabas em posição (inicial, medial, final) com correspondência escrita	07		07	04		04
7. Identificação de sílabas em posição (inicial, medial, final) sem correspondência escrita	01	02	03			
8. Identificação de palavras que possuam	08	09	17	07	02	09

a letra X em posição (inicial, medial, final)						
9. Identificação de palavras que possuam a sílaba X em posição (inicial, medial, final)	02	02	04			
Total geral de tarefas	50	42	92	25	17	42

Como apontado na tabela 2, quase todas as categorias foram trabalhadas por ambas as turmas das duas escolas. Entretanto, como já indicado nas outras atividades, no segundo semestre o quantitativo da realização das mesmas decaiu para quase 50%.

Como vimos, embora ambas as professoras tenham identificado letras das grafias essa prática não nos pareceu alicerçada em uma perspectiva reflexiva sobre os sons constituintes das palavras.

3.3 Atividades de Identificação e Produção de rimas e Aliteração.

A tabela 03 traz os dados referentes a essas atividades.

Tabela 03 - Frequência absoluta de Atividades de Identificação e Produção de rima e aliteração nas duas turmas observadas.

CATEGORIAS	ESCOLA 1			ESCOLA 2		
	1º semestre	2º semestre	Total	1º semestre	2º semestre	Total
1. Identificação de rima com correspondência escrita		04	04		02	02
2. Identificação de rima sem correspondência escrita		04	04		02	02
3. Produção de rima com correspondência escrita		01	01			
4. Identificação de aliteração com correspondência escrita	03	03	06			
5. Identificação de aliteração sem	02	05	07		04	04

correspondência escrita						
6. Produção de aliteração com correspondência escrita	05		05	01		01
Total de enunciados	10	17	27	01	08	09

Observamos, nessa tabela 03, que os dados evidenciam uma maior predominância da categoria de *identificação de rimas com correspondência escrita e sem correspondência escrita* na turma da professora da escola 2.

As atividades de consciência fonológica apareceram muito pouco nas observações e consistiam na reflexão oral dos sons das palavras. Poucas vezes a professora 2 trabalhou atividades em que os alunos pudessem ver a forma escrita.

As suas atividades eram voltadas para os textos poéticos, músicas, parlendas, trava-línguas e nesse momento ela aproveitava para incentivar as crianças a identificar e produzir rimas oralmente.

4- Síntese das principais evidências das práticas das professoras.

Ao nos reportarmos às *atividades de apropriação do SEA*, que foram contempladas em quase todos os dias observados, vimos que a frequência da vivência dessas atividades ocorreu com maior incidência no primeiro semestre letivo.

A professora da escola 1 fazia um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética, vinculado a métodos tradicionais. Trabalhava, diariamente, com memorização de sílabas, cópia de palavras e frases, atividades priorizadas na sua prática. A leitura das palavras, também, foi outro item bastante trabalhado, bem como as atividades com letras, em que eram enfatizadas as tarefas de nomeação e identificação. Nessa turma, não ocorreu nenhuma situação em que as crianças tivessem oportunidade de escrever espontaneamente, pois, segundo a mestra, elas ainda não seriam capazes.

Na contramão dessa perspectiva, a professora da escola 2 realizou atividades diferenciadas de apropriação do SEA. Escrita e leitura de palavras, contagem, partição, identificação, comparação e formação e exploração de diferentes unidades linguísticas, em que os alunos eram solicitados a realizar tarefas em que refletiam sobre os princípios do sistema alfabético.

Enquanto na escola 1 as atividades com as letras se baseavam no ensino transmissivo e formal das letras do alfabeto, as crianças da escola 2 foram favorecidas com o contato com as letras na exploração de palavras presentes em textos que faziam parte do universo infantil ou, a partir das atividades de Rotina desenvolvidas na sala de aula. A prática de ensino e leitura desenvolvida por essa professora parecia se preocupar não só com a dimensão da apropriação da escrita alfabética, mas, também, com a dimensão do letramento.

Atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades metafonológicas só foram priorizadas na prática da escola 2.

Observamos que muitas atividades de apropriação do SEA foram trabalhadas pelas professoras. Entretanto, julgamos que algumas delas mereciam uma maior sistematização, como: contagem de letras de palavras, partição escrita de palavras em letras, partição escrita de palavras em sílabas e comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais/diferentes, tendo em vista o papel que exercem na apreensão de propriedades do SEA.

De um modo geral, podemos afirmar que em ambas as escolas, foram poucos os momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de serem expostas à produção de textos.

5- Considerações Finais

O objetivo do nosso estudo foi analisar como práticas pedagógicas diferentes influenciaram (ou não) a compreensão da escrita alfabética.

Optamos por aquelas professoras, acreditando que as mesmas tinham propostas e metodologias bem distintas em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita. Encontramos, contudo, algumas similaridades na prática das docentes, ao lado, também, de diferenças nas soluções didáticas fabricadas para ensinar a notação alfabética.

Percebemos, assim como em outros estudos (CABRAL, 2008; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), que as duas professoras criavam, nas suas salas de aula, suas próprias “teorias de alfabetização” entre as quais encontramos similaridades, como o ensino do alfabeto e a sistematicidade com a ênfase no ensino das letras. No entanto, vimos que cada docente apresentou singularidades em relação ao modo como encaminhava o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino

das correspondências grafofônicas, mas, também, quanto às relações que estabeleciam entre ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Consideramos fundamental que as professoras fizessem uso de um “método de alfabetização”, contudo, isso não significa defendermos que continuem utilizando os “tradicionalistas” métodos, uma vez que conhecemos seus limites.

É oportuno apontar que, no rol das atividades de ensino registradas e analisadas, embora não descritas nesse texto, a predominância foi de atividades cujo enfoque era voltado ao ensino da notação alfabética. Em todas as atividades analisadas a incidência quantitativa foi bastante superior no período do primeiro semestre. Percebemos que as crianças que ainda se encontravam em hipóteses de escrita iniciais, no início do segundo semestre, tiveram poucas oportunidades de intervenção sistemática que as ajudassem a avançar para hipóteses de escrita mais elaboradas. Este nos parece um problema de pesquisa e um problema real a ser discutido em nossas redes públicas de ensino. Algo de estranho poderia estar ocorrendo, no sentido de não assegurar-se, durante a segunda metade do ano letivo, o investimento num ensino sistemático para que os alunos continuassem sendo auxiliados a construir seus saberes (sobre a língua escrita e sobre sua notação) com a mesma ênfase com que os docentes teriam iniciado o ano letivo.

Pensamos que, hoje, as referências científicas são indispensáveis para a formação inicial e continuada dos professores. No entanto, sabemos que nem sempre o que aparece no discurso da academia pode ser diretamente transposto para a sala de aula, assim como sabemos que nem tudo que as professoras verbalizam, sobre o que fazem, é colocado em prática (nas salas de aula). Em nosso estudo, as práticas das duas docentes pareciam relacionadas às suas concepções e aos saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. As mestras expressavam não estar preocupadas em ser rotuladas como “tradicionalistas” ou “construtivistas” e assumiam como discurso algo como: “eu procuro fazer o melhor para os meus alunos aprenderem a ler e escrever, não sei se estou acertando, mas, estou tentando”.

Segundo Chartier (2010), o que o professor pode esperar dos pesquisadores é que estes privilegiem objetos de pesquisa e metodologias suscetíveis de esclarecer, sob alguns aspectos, o trabalho pedagógico. Mas as teorias científicas, tal como afirma a autora, nunca poderiam dar conta da complexidade do trabalho docente. Nessa perspectiva, concordamos com Morais (2010, p. 113), quando pondera:

Para produzir inovações no campo da alfabetização não bastaria, nunca, ter uma teoria descritiva do percurso vivido pelo aprendiz, como nos forneceu a Psicogênese da Língua Escrita. Tampouco cremos que bastaria ter propostas de ação, materializadas em sequências didáticas – como o fazem muitos programas de treinamento de consciência fonológica –, sem tratar, de forma realista, aquelas questões “pedagógicas” que remetem a decisões “mais simples”. Para a professora, uma questão fundamental será, sempre, por exemplo, como organizar a turma, para participar de determinadas atividades, considerando não só as idealizações da teoria psicológica, mas as condições concretas do espaço físico e o conhecimento que ela tem sobre as características das trinta crianças concretas, que ficam à sua frente, de modo a antever quem precisa ser mais supervisionado ou auxiliado, quem deve ou não assumir determinadas responsabilidades para o conjunto do grupo-classe, etc.

Em lugar de deplorar, de criticar o que os professores fazem, nossos dados sugerem a necessidade da academia investigar cada vez mais o que nossas alfabetizadoras fazem no interior das salas de aula, a fim de compreender os limites e possibilidades das práticas que fabricam no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE; FERREIRA, A. G.; MORAIS, A. G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, N.38, p.252-264, maio-agosto 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRYANT, P; BRADLEY, L. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CABRAL, C. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e Escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

_____. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica**: o caso do ensino de leitura. Conferência proferida no Centro de Educação da UFPE, outubro de 2002.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação Continuada de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas**: refletindo sobre o ensino e aprendizagem na alfabetização. Trabalho apresentado como candidato a uma vaga a professor titular, no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA APLICAÇÃO DE JOGOS ORTOGRÁFICOS

Tarciana Pereira da Silva Almeida
UFPE-PE/Brasil
tarciana_almeida@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

RESUMO

Este estudo objetivou verificar qual o papel da mediação docente na promoção do avanço no conhecimento ortográfico de alunos que participaram de jogos ortográficos cujo foco eram as regularidades contextuais. Vinte alunos de escolas públicas municipais de Recife, foram submetidos, em duplas, a 16 sessões de jogos ortográficos. Os resultados mostraram que o peso da mediação depende do grau de dificuldade encontrado pelas crianças em cada regra.

Palavras-chave: Ortografia, jogos, mediação.

ABSTRACT

This study aimed to determine the role of scaffolding in promoting advances in the understanding of students who participated in spelling games which focused contextual rules. Twenty students from public schools in Recife, underwent, in pairs, 16 sessions of spelling games. The results showed that the role of scaffolding depends on the degree of difficulty encountered by children in each rule.

Keywords: Spelling, games, mediation.

1-Introdução

O conceito de alfabetização sofreu mutações ao longo da história. Até há poucas décadas ele estava atrelado a uma ideia de código, ou seja, se o indivíduo conhecesse as letras e memorizasse padrões silábicos, sendo capaz de converter letras e sons, estaria alfabetizado. Esse modelo associacionista, entretanto, começou a perder espaço quando outras ciências passaram a contribuir com o ensino da língua e os conceitos da teoria da psicogênese da escrita foram apresentados.

A preocupação dos professores deslocou-se do foco nos métodos, que dariam conta de promover essa alfabetização, e passou a se concentrar nos processos e conflitos cognitivos pelos quais o sujeito aprendente passava, ao começar a tentar registrar a escrita.

Entendemos a alfabetização como “um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético”.(GALVÃO & LEAL, 2005, p. 14) Sendo um processo, ela acontece ao longo de um tempo que não é preciso, já que cada criança ou aprendente desenvolve-se num tempo diferente.

No presente texto vamos discutir as relações entre alfabetização e a ortografia, analisar o uso de jogos no desenvolvimento cognitivo dos alunos e, então, apresentar os resultados de uma pesquisa que se propôs a verificar como a mediação docente pode, ou não, facilitar o desenvolvimento das competências ortográficas, quando o ensino lança mão de jogos.

2- A relação entre alfabetização e ortografia

Conforme mencionamos anteriormente, a alfabetização é um processo que vai se desenvolvendo ao longo de um período de tempo mais ou menos longo e depende de como o aprendiz compreende as propriedades do sistema de escrita alfabética.

Essas propriedades são as seguintes: 1) a escrita é feita com letras que têm um repertório finito; 2) as letras têm formatos fixos e pequenas variações em sua identidade; 3) a ordem das letras dentro da palavra é invariável; 4) uma letra pode se repetir dentro da palavra e em diferentes palavras e palavras distintas podem compartilhar certas letras; 5) nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6) as letras notam a pauta sonora das palavras e não representam as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas; 8) as letras têm valores sonoros fixos, mas muitas têm mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com por mais de uma letra 9) para escrever palavras, além de letras, podem haver marcas que podem modificar a tonicidade

ou som das letras ou sílabas em que aparecem; 10) as sílabas podem ter diferentes combinações entre consoantes e vogais, mas a predominante é a sílaba consoante-vogal e todas as sílabas em português tem pelo menos uma vogal. (cf. MORAIS, 2012)

Para que os aprendizes reconstruam internamente essas propriedades é necessário que os professores os instiguem a refletir sobre as palavras, trabalhando com a consciência fonológica de forma sistemática. Se olharmos, acima, a propriedade do sistema de número 8, vemos que ela traz uma série de dificuldades para o aprendente, pois ele percebe que a maioria das sílabas são canônicas, ou sejam, formadas por consoante-vogal, mas há algumas que se diferenciam e que algumas vezes um mesmo som pode ser representado por letras diferentes, ou uma letra diferente pode ter diferentes sons.

Nesse momento, quando ela já compreende grande número de propriedades do sistema de escrita alfabética e chega a uma hipótese alfabética de escrita (ou seja, já coloca uma letra para cada fonema), instala-se o momento propício para os professores iniciarem um trabalho sistemático de ensino das relações letra-som, que, de algum modo, envolve o domínio da ortografia. É preciso salientar que, ao chegar num nível alfabético de escrita, o aluno não está ainda alfabetizado, precisa ainda automatizar a leitura, produzir textos envolvendo a textualidade (organização composicional, coerência, coesão, escolha de palavras) e a normatividade (observação da ortografia, uso da concordância, uso de tempos verbais e regência verbal) (MORAIS, 2012)

Em se tratando de ortografia, Rego & Buarque (2003) afirmam que há um consenso entre os pesquisadores de que, alcançando à hipótese alfabética, o progresso da criança não se caracteriza mais por um modelo de estágios, pois seus erros ortográficos podem ser de naturezas diferentes.

Assim, para desenvolver um trabalho sistemático de ortografia, é necessário que o professor conheça essas diferentes naturezas dos erros ortográficos, mapeando as principais dificuldades encontradas pelo aluno e pela turma, para tratar delas com suas especificidades, utilizando diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Algumas dificuldades ortográficas possuem um princípio gerativo e podem ser compreendidas (regularidades ortográficas), outras não possuem uma lógica por trás e têm que ser memorizadas (irregularidades ortográficas). Isso acontece porque a escrita ortográfica é fruto de uma convenção, de um acordo “para ‘cristalizar’, na escrita, as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Vejamos agora como são classificadas essas dificuldades que compõem a norma ortográfica, a partir do dialeto culto utilizado em Recife (cf. MORAIS, 1998).

- **Correspondências fonológicas regulares**- São divididas em três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.

- Regulares diretas: essas correspondências se referem à troca de letras quando não há uma “competição” entre essas letras. Não há outra forma de notar o som, mas as crianças ainda se confundem. Dizem respeito às trocas do “P” por “B”, “T” por “D” e “F” por “V” ou vice-versa, além da troca do “M” por “N” em começo de palavra. Exemplo: escrever “faca” ao invés de “vaca” ou “pode” ao querer escrever “bode”.
- Regulares contextuais: referem-se a um tipo de relação letra-som, no qual o que define a letra (ou dígrafo) a ser usada na palavra é o seu contexto dentro da palavra. Seus principais casos são: uso do R ou RR; uso do G ou GU; uso do C ou QU; uso do J formando sílabas com A, O ou U; uso de Z em palavras começadas com o som de “Z”; uso de S no início de palavras, formando sílabas com A, O e U; uso de O ou U em fim de palavras com o som de “U”; uso de E ou I no fim de palavras com o som de “I”; uso do M, N, NH ou ~ para marcar a nasalização.
- Regularidades morfológico-gramaticais: Dizem respeito às relações som-letra onde há uma constância da grafia dentro de cada classe gramatical. Em substantivos e adjetivos, na formação de palavras por sufixação, acontece nos seguintes casos: - uso da terminação “ÊS” ou “ESA” em adjetivos que indicam o lugar de origem; uso da terminação “EZA” para substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/; uso da terminação “AL” para coletivos que terminam com o segmento sonoro /au/; uso da terminação “OSO” para adjetivos com o segmento sonoro /ozo/; uso do “C” para substantivos terminados com o sufixo ICE; uso de “C” ou “Ç” para substantivos derivados que terminam com os sufixos “ÊNCIA”, “ANÇA” e “ÂNCIA”. Já em relação às flexões verbais, aparecem em: uso do “U” no final de verbos na 3ª pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo); “ÃO” em verbos na 3ª pessoa do plural no futuro e “AM” na terceira pessoa do plural de todos os outros tempos verbais; uso de “SS” em flexões do imperfeito do subjuntivo; uso do R no infinitivo e de NDO no gerúndio.

- **Correspondências fonológicas irregulares:** São correspondências que fogem a qualquer generalização e que são aprendidas por memorização, pelo fato de não haver “regras”. São estabelecidas por convenções. Alguns exemplos são: o som do “S” em *seca, cigarra, piscina, caçador, nariz*, etc; o som do “G” em *giz e jipe*; o som do “Z” em *zebu, rosa, exame*; o som do “X” em *enxame e enchente*; o uso do H inicial; a disputa entre E e I, O e U em sílabas

átonas que não estão no final de palavras, como em *cigarro/seguro*; *bonito/ tamborim*; a disputa do L como LH diante de certos ditongos, como em *Júlio/julho*, *família/toalha*; certos ditongos de pronúncia reduzida, como *caixa e madeira*.

Diante dos diferentes tipos de erros ortográficos, percebemos que o tipo de tratamento dado a cada um deles deve levar em conta essas especificidades. No caso das correspondências regulares, os alunos devem compreender o princípio gerativo de cada regra, para fazer então as generalizações. É preciso que eles reflitam sobre a escrita das palavras seja a partir de textos, seja fora de textos, realizando atividades como a classificação e produção de palavras, construindo quadros de regras e, assim, irem internalizando essas regras (MORAIS, 1998). Já em se tratando das irregularidades ortográficas, como não há uma lógica que explique a escrita dessa ou daquela forma, os alunos terão que memorizar a escrita das palavras. O trabalho com palavras mais recorrentes no dia-a-dia do aluno e o uso de dicionários são indicados para auxiliá-los a superarem suas dificuldades.

A ortografia, no entanto, não tem sido sempre tratada como um objeto de conhecimento. Morais e Biruel (1998) investigaram o ensino da ortografia nas turmas de 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries da rede municipal de Recife e, pelos questionários respondidos por 65 professoras, ficou evidente que não havia estabelecimento de metas para ortografia ao fim de cada série. Embora a maioria das docentes afirmasse reservar horários específicos para ensinar ortografia, as atividades normalmente se limitavam à realização de ditados corrigidos coletivamente, sem uma distinção do que era regularidade ou irregularidade da norma ortográfica.

Até hoje não temos visto um avanço significativo no ensino de ortografia. Os professores parecem ainda não ter clareza de que existem erros ortográficos de naturezas distintas, não sabendo como organizar sua prática. Os atuais livros didáticos, que são um dos recursos a que professores e alunos têm acesso, já mostram um tratamento da ortografia que se distingue dos antigos modelos de apenas treino ortográfico e memorização, trazendo oportunidades de reflexão sobre a escrita das palavras (cf. SILVA; MORAIS, 2005).

O professor pode também utilizar-se de outros recursos, tais como jogos, para mobilizar os alunos e fazê-los avançar em seus conhecimentos ortográficos. Vamos, pois, discutir agora o papel mobilizador dos jogos.

2- Os jogos como ferramenta didática e a mediação docente

Segundo Huizinga (2008), o jogo é uma atividade voluntária, exercida durante certo espaço de tempo e que possui regras. Durante sua vivência, o participante sabe estabelecer uma distinção entre o mundo real e do jogo.

Estudiosos como Piaget (1978) e Vygotsky (2000) tratam o jogo como um instrumento importante para o desenvolvimento das aprendizagens. Enquanto o primeiro diz que no jogo há um processo de assimilação de novos esquemas, o segundo afirma que ele ajuda a criar uma zona de desenvolvimento proximal, pois a criança costuma realizar tarefas que superam suas capacidades costumeiras. Ambos, no entanto, concordam que ele ajuda o aprendiz a avançar em seus processos cognitivos. Jogos devem ser apropriados aos alunos, nem tão fáceis, para não desestimulá-los, nem muito difíceis, para não os frustrar.

A ideia de jogo é vinculada à diversão e não tinha muito espaço nas salas de aula. Há algum tempo, está sendo reconhecido que esse recurso tem o seu valor e enriquece as práticas pedagógicas e, então, jogos didáticos e educativos estão, cada vez mais, sendo utilizados pelos docentes.

Segundo Silva & Morais (2011), os jogos didáticos são os que têm uma intencionalidade didática, eles pretendem ensinar um conteúdo de alguma área do conhecimento. Assim sendo, precisam que o professor, ao utilizá-los em sala, tenha clareza dos seus objetivos, para explorar ao máximo suas potencialidades, a fim de promover a construção de conceitos. Pessoa & Melo (2011) afirmam que o jogo é um recurso produtivo tanto para o professor (que apoia-se nele para ensinar conteúdos de difícil assimilação), quanto para o aluno (que desenvolve a capacidade de pensar, refletir, levantar hipóteses e avaliá-las).

Os jogos, portanto, são mais uma das possibilidades para diversificar o trabalho do professor e proporcionar novas estratégias de ensino. Para que um jogo seja bem aproveitado, é preciso haver uma mediação docente que possibilite aos alunos as descobertas e avanços. O docente deve planejar com cuidado essa situação didática, prevendo o espaço e o tempo necessários à exploração dos jogos, bem como a sua condução. Segundo Leal, Albuquerque & Leite (2005, p. 117) “[...] o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos”.

Conforme vimos, não basta apenas o uso de jogos, os docentes devem saber explorá-los de forma a garantir que a aprendizagem se efetive.

Pesquisas empíricas mostram os efeitos dos jogos na aprendizagem do sistema de escrita alfabética (OLIVEIRA; LEAL, 2008; BEZERRA, 2008; MORAIS; SILVA, 2010) e de ortografia (CURVELO; MEIRELES; CORREA, 1998; OLIVEIRA; MELO, 2010).

Assim sendo, procuramos realizar uma pesquisa que investigasse o papel da mediação docente durante a aplicação de jogos ortográficos e refletir se ela repercutia na aprendizagem dos alunos.

4- Metodologia

Para analisar o papel da mediação docente na construção de conhecimentos ortográficos dos aprendizes, optamos por uma pesquisa de caráter quali-quantitativo para uma melhor compreensão da realidade. Essa pesquisa foi realizada com três turmas de 4º ano do ensino fundamental, de três escolas públicas municipais de Recife. Nesse estudo, porém, optamos por apresentar apenas duas delas, que foram as turmas submetidas à aplicação de jogos ortográficos.

Foi realizado um ditado diagnóstico (que consistia num ditado de palavras que completavam um texto lacunado), a partir do qual foram verificadas as principais dificuldades dos alunos que diziam respeito às regularidades contextuais. O resultado do ditado possibilitou verificar que o maior número de dificuldades eram: no emprego do M e N em final de sílaba, do C e QU, do G e GU e no R e RR. Então, selecionamos entre os alunos de cada turma os 10 (dez) alunos que apresentavam esses tipos de erros e os submetemos a 16 sessões de jogos.

Os jogos foram divididos da seguinte forma: em cada uma das 4 regras investigadas, havia 4 jogos, sendo 2 de classificação de palavras e 2 de produção de palavras (MORAIS, 1998). Para os jogos de produção, foram utilizadas letras móveis, para distinguir o nosso trabalho das atividades típicas de sala de aula.

Trabalhamos, então, com dois grupos distintos (um em cada escola) a que denominamos: GSM (grupo sem mediação)- onde a atuação da pesquisadora limitava-se à explicação dos jogos e a indicação de que as respostas haviam sido certas ou erradas e GCM (grupo com mediação), onde a pesquisadora, além de explicar a, regra, de funcionamento dos jogos, ia fazendo perguntas aos alunos, suscitando-os a refletir sobre a escrita das palavras.

Após as aplicações dos jogos, que foram semanais, os alunos fizeram novamente o ditado diagnóstico, possibilitando a verificação do seu desempenho ortográfico após o trabalho.

Sabendo que os jogos não eram as únicas vivências dos alunos com a ortografia, fizemos também uma entrevista com as professoras, para tentar compreender como esse objeto do conhecimento (ortografia) era tratado pelas mesmas.

Cada um dos grupos era formado por 6 meninos e 4 meninas, com idades variando de 9 a 13 anos. Os alunos estiveram, durante todo o tempo da pesquisa, bastante motivados, esperando com ansiedade as novas sessões de jogos.

Todas as aplicações foram videogravadas e analisadas, resultando nos resultados parciais que veremos a seguir.

5- Análise de resultados

Para esse artigo, trazemos a análise do desempenho ortográfico inicial e final dos alunos dos 2 grupos em cada regra investigada, de onde podemos inferir o papel da mediação docente.

Apresentaremos, agora, duas tabelas que nos possibilitarão efetuar a nossa análise:

Tabela 1- Desempenho dos grupos no início e final da pesquisa

Regra contextual	Grupo sem mediação						Grupo com mediação					
	Situação inicial			Situação final			Situação inicial			Situação final		
	SE	OS	CO	SE	OS	CO	SE	OS	CO	SE	OS	CO
M fim sílaba	5	5	-	3	7	-	2	7	1	1	9	0
N fim de sílaba	4	6	-	3	6	1	2	5	3	1	4	5
CA, CO, CU	-	1	9	-	1	9	-	2	8	-	1	9
QUE, QUI	2	2	6	1	1	8	-	3	7	-	2	8
GA, GO, GU	1	6	3	-	4	6	1	3	6	-	-	10
GUE, GUI	9	1	-	6	2	1	3	6	1	1	3	6
R fim de sílaba	3	4	3	3	1	6	2	1	7	1	-	9

R brando	1	4	5	-	5	5	-	2	8	-	-	10
R encontro consonantal	2	4	4	-	7	3	-	-	10	-	-	10
RR	8	2	-	5	-	5	7	2	1	3	3	4

Legenda: SE- só errou

OS- oscilou quanto ao uso da regra (ora errava, ora acertava)

CO- consolidou o uso da regra (só acertava)

Como a tabela acima só nos apresenta os resultados de cada grupo em relação às regras, achamos conveniente colocarmos também informações sobre como os alunos, individualmente, progrediram ou não durante a pesquisa. Estes dados aparecem na tabela 2.

Tabela 2- Desempenho dos alunos ao final da pesquisa

Regra	Grupo sem mediação							Grupo com mediação						
	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
M final	01	00	02	01	00	06	00	00	01	01	03	00	05	00
N final	01	00	02	05	00	01	01	01	01	00	01	02	02	03
CA, CO, CU	00	01	00	00	08	00	01	00	00	00	01	08	00	01
QUE, QUI	00	00	01	00	06	01	02	00	01	00	00	06	01	02
GA, GO, GU	00	02	00	01	02	01	04	00	00	00	00	06	00	04
GUE, GUI	00	00	06	01	00	02	01	00	00	01	03	00	00	06

R final	01	00	02	01	03	00	03	00	00	01	00	07	00	02
R brando	00	03	00	00	04	02	01	00	00	00	00	08	00	02
R enc. Cons.	00	01	00	04	03	02	00	00	00	00	00	10	00	00
RR	00	00	05	00	00	00	05	00	00	03	00	01	03	03

Legenda:

RER= retrocede só errando

PCO= permanece consolidado

RSC= retrocede sem consolidar

ASC= avança sem consolidar

PER= permanece errando

ACO= avança consolidando

PSC= permanece sem consolidar

Para facilitar a leitura da tabela, explicaremos o que representam essas categorias:

- Retrocede só errando (RER): acontece quando a criança que acertava algumas palavras, passa a só errar;
- Retrocede sem consolidar (RSC): quando a criança diminui a quantidade de palavras acertadas;
- Permanece errando (PER): quando a criança só apresenta erros e não avança;
- Permanece sem consolidar (PSC): quando a criança continua no mesmo nível de conhecimento, ora acerta, ora erra as palavras;
- Permanece consolidado (PCO): quando a criança acertou todas as palavras no teste inicial e permanece assim no teste final.
- Avança sem consolidar (ASC): quando a criança sai de um estágio de só errar para o de oscilar entre acerto e erro;
- Avança consolidando (ACO): quando a criança passa de um estágio de só errar ou oscilar para o de só acertar.

Cruzando as informações de ambas as tabelas nós pudemos fazer as seguintes considerações, levando em conta apenas os avanços (sem consolidar e consolidados):

➤ **Emprego do M em fim de sílaba:**

- No grupo sem mediação: No início da pesquisa nenhum aluno dominava a regra e, ao final, a situação não mudou, apesar de ter sido observado um avanço em 6 dos alunos.

- No grupo com mediação: Apenas uma criança das 10 participantes dominava a regra no início da pesquisa. Aconteceu porém uma situação inesperada: essa criança retrocedeu, passando a oscilar no emprego do M em fim de sílaba. Registramos, porém, que 5 crianças avançaram sem consolidar.

Podemos dizer que a mediação quanto ao uso dessa regra não favoreceu suficientemente a compreensão dessa regra, pois nenhum dos grupos conseguiu consolidar seus conhecimentos, apesar de cerca de metade, das duas turmas, terem apontado que estavam num conflito cognitivo, que os fazia ora acertar, ora errar.

➤ **Emprego do N em fim de sílaba:**

- Grupo sem mediação: Nenhum aluno compreendia a regra a princípio, mas, ao final, 1 aluno havia avançado sem consolidar e 1 avançou consolidando.

- Grupo com mediação: Das 10 crianças, só havia 3 que dominavam a regra ao início da pesquisa, mas no percurso, mais 2 conseguiram avançar até o domínio da mesma, totalizando 5 crianças com conhecimento consolidado e mais duas que avançaram sem compreender totalmente a regra.

Notamos nesse contexto, que o grupo com mediação conseguiu realizar um avanço considerável, portanto consideramos que a mediação teve, sim, um papel determinante, já que 7 dos 10 alunos avançaram.

➤ **Emprego do CA, CO, CU**

- Grupo sem mediação: Não houve, aparentemente, nenhuma diferença entre o início e o final da pesquisa, com 9 alunos tendo a regra consolidada. No entanto a observação dos alunos, individualmente, permite perceber que um aluno que havia consolidado a regra, retrocedeu, ao passo que um que oscilava avançou, passando a empregar corretamente o CA, CO, CU.

- Grupo com mediação: Mostrou-se um pequeno avanço e uma das crianças que oscilava conseguiu consolidar a aprendizagem, somando 9 crianças dominando a regra.

O grupo com mediação avançou em relação ao sem mediação, mas a diferença foi muito discreta.

➤ **Emprego do QUE e QUI:**

-Grupo sem mediação: A pesquisa já iniciou com mais da metade dos alunos (6 alunos) tendo consolidado a regra e, no decorrer dos trabalhos, mais 2 avançaram até o domínio da regra, chegando a 8 alunos. Um aluno ainda mostrou progresso parcial.

- Grupo com mediação: Nesse grupo nenhuma criança iniciou sem uma noção sobre a regra, finalizando com 8 alunos com o conhecimento consolidado e 1 com avanço parcial.

Em ambos os grupos houve avanços, o que significa que a mediação, aqui, não mostrou ser importante para a compreensão do emprego do QUE, QUI.

➤ **Emprego do GA, GO, GU:**

- Grupo sem mediação: Das 10 crianças, 3 já iniciaram a pesquisa utilizando corretamente a regra, mas, ao final, uma delas retrocedeu e 4 avançaram consolidando, totalizando então 6 alunos com a regra consolidada e 1 com progresso parcial.

- Grupo com mediação: Foi verificado que 6 crianças começaram dominando a regra e, ao final, todos conseguiram consolidar a compreensão da mesma.

Isso evidenciou que ambos os grupos se beneficiaram dos jogos, não tendo a mediação um papel determinante.

➤ **Emprego do GUE, GUI:**

- Grupo sem mediação: Nenhum aluno sabia empregar corretamente o GUE, GUI, e ao final, apenas uma criança avançou no sentido de consolidar a regra e 2 avançaram sem consolidar.

- Grupo com mediação: Apenas 1 aluno dominava a regra no início da pesquisa, mas terminou com 6 alunos consolidando-a .

Aqui tornou-se clara a importância da mediação para o avanço do conhecimento dos alunos.

➤ **Emprego do R em fim de sílaba:**

- Grupo sem mediação- O número saltou de 3 alunos conhecedores da regra para 6, o que mostra um avanço.

- Grupo com mediação- No início da pesquisa 7 alunos já dominavam a regra e ao finalizarmos, 9 alunos o conseguiam.

Como ambos os grupos avançaram, não há como afirmar que foi a mediação que promoveu um avanço na compreensão da regra ortográfica.

➤ **Emprego do R brando:**

- Grupo sem mediação- Não foram notados avanços em termo de consolidação do uso da regra, permanecendo 5 alunos sem consolidar e 2 com avanços parciais.
- Grupo com mediação- Iniciamos a pesquisa com 8 crianças dominando a regra e, ao final, todos tinham compreendido o emprego do R brando.

Parece que a mediação possibilitou uma reflexão ortográfica que auxiliou esses alunos a avançarem.

➤ **Emprego do R em encontro consonantal:**

- Grupo sem mediação: Nesse contexto apareceu um fato insólito: um dos alunos que, a princípio, aparentou dominar a regra, retrocedeu e finalizamos, então com apenas 3 crianças compreendendo o emprego do R nesse contexto e 2 compreendendo parcialmente.
- Grupo com mediação: Não houve avanços, pois todos, desde o princípio, dominavam a regra.

➤ **Emprego do RR:**

- Grupo sem mediação- Nesse contexto, nenhum aluno iniciou conhecendo a regra, mas finalizou com 50% do grupo fazendo o uso devido, ou seja, 5 alunos.
- Grupo com mediação: Apenas um aluno usava adequadamente o RR e, ao final, 4 deles sabia empregar a regra, ao passo que 3 avançaram sem consolidar.

Desse contexto podemos deduzir que não foi a mediação que promoveu a consolidação do conhecimento da regra, já que o primeiro grupo avançou em grande número.

Esses resultados nos permitem perceber que, a depender da regra trabalhada, a mediação parece ou não ter sido relevante. Algumas regras demonstraram ser mais fáceis que outras, como parece ser o caso do CA, CO, CU; o QUE e QUI, GA, GO e GU, o R em fim de sílaba e o R brando. O trabalho realizado nas salas de aula ou a situação da troca entre as crianças durante o jogo deve ter desestabilizado os esquemas prévios dos alunos, de forma que eles teriam podido refletir mais sobre as regularidades que investigamos nessa pesquisa e assim, tivessem conseguido avançar.

Por outro, lado os alunos pareciam ter dificuldades em compreender o M e o N no final de sílabas, os empregos do GUE e GUI e do RR. Isso indica que precisamos estar atentos às especificidades e graus de dificuldades de cada regra, procurando estratégias diferenciadas para ajudar os alunos a compreenderem o princípio gerativo e utilizarem a escrita conforme a norma.

6- Considerações finais

Essa pesquisa permitiu-nos perceber que os jogos são recursos didáticos que provocam os alunos, mobilizando-os para resolver problemas a eles apresentados. Através deles, podemos levar os alunos a desenvolver sua capacidade de questionar, buscar diferentes respostas para uma situação e avaliar essas respostas que dão, bem como refletir sobre a resposta dos seus oponentes, estudando os movimentos e criando estratégias para superá-los.

No entanto, ao resolver trabalhar com jogos, os professores têm que conhecê-los, para utilizá-los de uma forma eficaz, assim como o fazem com quaisquer outros materiais didáticos que ofereçam aos alunos. É necessário um planejamento que fundamente a apresentação dos jogos, pois o ensino exige um direcionamento, uma intencionalidade didática.

Assim como os jogos de alfabetização, que já fazem parte da rotina pedagógica de um grande número de docentes, acreditamos que os jogos de ortografia podem ser utilizados com uma maior frequência pelos professores. Porém ainda não há muitos jogos de ortografia estruturados de forma a possibilitar uma maior exploração da norma ortográfica, tanto em suas regularidades, quanto nas irregularidades.

O professor, ao oferecer aos alunos esses jogos, deve ter claro quais regras ele pretende trabalhar, a partir de um diagnóstico que mostre as necessidades específicas de sua turma e que devem ser trabalhadas de forma mais urgente. É preciso, portanto, estabelecer metas e traçar estratégias para alcançá-las. Concordamos com Pessoa e Melo (2011, p. 33) quando afirmam que é “ importante ter clareza de que ensinar ortografia através do brincar com jogos didáticos é um ótimo recurso, desde que seja bem explorado e tenha objetivo claro e coerente”.

Não podemos afirmar que só os jogos promoveriam a aprendizagem, pois outras situações didáticas planejadas para o ensino da ortografia foram eficazes, conforme demonstram outros estudos (cf. MORAIS, 1998).

Quanto à mediação pedagógica, sabemos que ela é sempre importante mas, nessa pesquisa, verificamos que em algumas regras contextuais (como o GA, GO, GU; o R em

final de sílaba e no RR) os alunos conseguiram avançar, apesar de não receberem estímulos especiais da pesquisadora, que apenas cuidava de controlar o cumprimento dos passos do jogo e de dizer se uma resposta era certa ou não.

Este estudo permitiu ver, claramente, que, nessas turmas, no uso do N em final de sílaba e do GUE e GUI a intervenção da pesquisadora foi importante para a avanço cognitivo dos alunos em relação a essas regras.

Não pretendemos, de forma alguma, esgotar a discussão sobre a mediação pedagógica e sobre o uso de jogos ortográficos, mas dar início a ela, pois são necessárias outras pesquisas que controlem variáveis das quais não demos conta, como, por exemplo, o ensino de ortografia oferecido por essas professoras, cujas turmas investigamos e os jogos envolvendo outras regularidades e também as irregularidades.

Referências

BEZERRA, V. S. S. B.. **Jogos de análise fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças**. Recife:UFPE, 2008. Dissertação de Mestrado.

CURVELO, C. S.S; MEIRELES, E. S.; CORREA, J.. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 11, n. 3. Porto Alegre, 1998.

GALVÃO, A. ; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores. In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E. B; LEITE, T. M.R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.; LEAL, T.F. (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed.São Paulo:Ática, 1998.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A.G.; SILVA, A.. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A.G. BIRUEL, A. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia**. IX ENDIPE, 1998.

OLIVEIRA, P. S. L; LEAL, T. F. **Explorando jogos didáticos de Língua Portuguesa em uma sala de Educação Infantil**. Recife: UFPE. Trabalho de conclusão de Graduação em Pedagogia. 2008.

OLIVEIRA, J. P. e MELO, J. C. B. **A utilização do jogo “Soletrando” como forma de incentivo para o estudo das normas ortográficas.** X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão– JEPEX 2010.UFRPE: Recife, 2010.

PESSOA, A. C.; MELO, K. L. R. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais.** 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica.

REGO, L.L.B; BUARQUE, L.L . Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, A.; MORAIS, A.G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A.G. e MELO, K. L. (Orgs). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A.; MORAIS, A.G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização In: LEAL, T.F; SILVA, A. **Recursos didáticos de ensino de língua: computadores, livros- e muito mais.** 1. Ed. – Curitiba: Editora CRV, 2011.

VIGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DISCUTINDO ALFABETIZAÇÕES ATRAVÉS DOS LIVROS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2010)

Thaise da Silva
FAED/UFGD/MS/BR
thaiseds@ibest.com.br

Eixo 2 – Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados na atualidade através dos livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático 2010. Para tanto, conto com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais para analisar quatro livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir desta investigação constata-se que as disputas entre métodos “tradicional” e “inovadores” de alfabetização dão espaço para uma bricolagem deles.

Palavras-chave: Livro didático de alfabetização; PNLD 2010; Alfabetização linguística e letramento.

Abstract

This research aims to analyze how discourses in the area of literacy are represented today through books Literacy Program National Textbook 2010. Therefore, count on the theoretical perspective of cultural studies to analyze four textbooks first year of elementary school. Based on this research it was found that the disputes between "traditional" and "innovative" literacy methods give them space for a bricolage.

Key-words: textbook literacy; PNLD 2010; literacy and linguistic literacy.

1.Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados nos “novos” livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). Para tanto, conto com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos, privilegiando a análise dos discursos de alfabetização em quatro exemplares dos livros didáticos destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), buscando examinar quais discursos estão presentes em sua elaboração. As questões norteadoras desta investigação são: quais discursos de alfabetização serviram de base para a elaboração dos livros de alfabetização do PNLD 2010? Como estes discursos são representados nos livros didáticos examinados?

Para realizar esta investigação foram analisados quatro dos 19 livros didáticos selecionados para o “novo” 1º ano do Ensino Fundamental, por meio do PNLD 2010, pertencentes à Coleção *Letramento e alfabetização linguística*, sendo estes quatro os mais escolhidos pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Além desta introdução este artigo se organizará em outras três partes: a primeira trabalhará com alguns conceitos teóricos da área de investigação; a segunda apresentará os materiais analisados e a última tecerá algumas considerações a respeito dos resultados obtidos.

2.Questões teóricas

Para pensar as “novas” alfabetizações a partir do artefato cultural livro didático trabalho, neste artigo, com o campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos e os processos pertencentes ao circuito da cultura. Conforme Paul de Gay et al. (1997 apud HALL 2000), para que seja possível ter a plena compreensão de um artefato cultural é necessário analisar os processos de *representação, identidade, produção, consumo e regulação*. Esses elementos compõem um circuito; logo, a análise pode começar por qualquer ponto, eles estão interligados e não se trata de um processo sequencial. No caso deste artigo opto por analisar somente a *representação*, uma vez que esta refere-se a sistemas simbólicos como textos e imagens visuais que compõem os livros analisados. Esses sistemas produzem significados aos usuários dos livros didáticos, ou seja, produzem *identidades* que lhes são associadas. Essas identidades e os artefatos com os quais elas são associadas são parte de outros pontos desse circuito, sua *produção*, sua *regulação* e seu *consumo*, uma vez que

produzidos tanto técnica quanto culturalmente, atingem os consumidores que compram os produtos com os quais eles se identificaram. Dessa forma, um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo.

A ideia de *circuito da cultura* sugere que os significados são produzidos em diferentes lugares e circulam por meio de diversos processos e práticas. O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos (WOODWARD, 2000). Resumindo: o significado aparece em todos os momentos e práticas do *circuito da cultura* – na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação de condutas sociais. É necessário lembrar que “em todas estas instâncias e em todas localizações institucionais, a linguagem é um dos ‘meios’ privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado” (HALL, 1997, p. 04). Tal compreensão de linguagem está conduzindo a organização do *corpus* de meu estudo.

Os Estudos Culturais analisam a pluralidade cultural que compõe os vários modos de vida de um grupo – e é nesse sentido que permitem colocar em suspeição os estudos sobre alfabetização e sobre letramento, examinando sua invenção, sua circulação e seus efeitos em políticas públicas, como a do PNLD.

Outros conceitos utilizados para efetivar esta investigação tratam da forma como a alfabetização passa a ser pensada no Brasil após a década de 80¹. Segundo Soares (2004) podemos identificar as seguintes fases na alfabetização nas últimas três décadas:

A invenção do letramento – período que teve início, no Brasil, no final da década de 80, que deram início a um novo enfoque nas pesquisas sobre alfabetização, uma vez que

¹ Marzola (2003) observa que foi preciso que a pedagogia adquirisse a base científica que lhe proporcionou o surgimento da psicologia experimental, no final do século XIX, fazendo com que métodos de alfabetização se sustentassem nas diferentes teorias de aprendizagem de cunho psicológico, para que “novos” efeitos de verdade e de poder fossem produzidos na atividade pedagógica ao longo do século XX. Exemplos disso são: no início do século XX, a psicologia associacionista¹, que fundamentou o método montessoriano de ensino e serviu de base científica para os métodos sintéticos de alfabetização, utilizados desde a antiguidade até meados do século XVIII, mas agora com nova roupagem; a psicologia da forma (*Gestalt*) que, na metade do século XX, fundamentou cientificamente os métodos analíticos de alfabetização, que inicialmente tiveram suas origens em Decroly; a linguística estruturalista de Saussure (1857-1913), que forneceu o suporte científico para os métodos fonéticos. Com tudo isso, deu-se legitimidade a antigas metodologias de alfabetização, possibilitando-lhes participar dos jogos de verdade, ou seja, da disputa pelo poder de dizer a verdade sobre o ensino da leitura e da escrita.

deixam de se ocupar do *como se ensina* e do *como se aprende*, e passam a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização e do letramento/alfabetismo, além de se voltar para o papel social da leitura, da escrita e da oralidade, não bastando mais saber ler, escrever e falar, ao se tornar “necessário” saber fazer uso dessas habilidades (TRINDADE, 2010).

A desinvenção da alfabetização – outra marca da década de 80 foi a influência dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, fazendo com que os “antigos” métodos e as cartilhas de alfabetização perdessem o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Suas pesquisas tinham por base três princípios: não identificar leitura como decifrado, não identificar escrita como cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Ao se contraporem aos métodos existentes na época, as autoras pontuam que a partir de suas pesquisas muda-se o foco da alfabetização passando do *como se ensina* para o *como se aprende*. Completam dizendo que a ênfase nas habilidades perceptivas – dos métodos –, faz com que sejam deixados de lado dois princípios tidos por elas como fundamentais: o da competência linguística das crianças e o das suas capacidades cognoscitivas.

A reinvenção da alfabetização – discurso que vem ganhando destaque na atualidade, está representado pelo retorno aos métodos fônicos, defendidos por Capovilla, e também por um exaustivo trabalho de consciência fonológica, defendido por Moraes, sendo os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2010, sua nova expressão didática, associado-os a outros discursos hegemônicos em circulação nas publicações didáticas, como os da psicogênese e, especialmente, o do letramento.

3.Os livros didáticos

Nesta seção examino os quatro livros mais escolhidos pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Rio Grande do Sul (RMEPA-RS) . Seguindo a ordem de escolha temos: *Porta Aberta Aberta – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, nove escolas; *A Escola é Nossa– letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, oito escolas; e empatados em terceiro lugar, sendo adotados por seis escolas, os livros *Vivenciando a Linguagem– letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008 e *Hoje é Dia de Português –*

Letramento e alfabetização linguística: 1º ano, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007.



Capa dos quatro livros analisados seguindo a ordem de escolhas: *Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística* (2008), *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística* (2008); *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística* (2008) e *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística* (2007).

Observando as capas é possível mostrar algumas regularidades discursivas. Nelas o colorido se destaca e os personagens parecem estar muito felizes, dando a entender que a escola é um espaço lúdico. Com relação à produção dos elementos que compõem as capas, é possível perceber o discurso do “politicamente correto”, expresso desde o *Edital de Convocação*, no qual há uma tentativa de que uma variedade de raças e gêneros sejam representados, assim como o que “deveria” ser a criança hoje, expressos na representação de alegria. Giroux (1995, p.49) assim entende essa nova forma de constituir a infância:

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa das ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posição de gênero, raça e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros.

Analisando de forma geral estes livros, percebo uma recorrência dos discursos sobre letramento, construtivismo e consciência fonológica, embora os livros tenham uma estrutura diferente. O primeiro deles, pelo trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e de práticas de utilização da escrita e da leitura no cotidiano. O segundo, por meio de atividades que trabalham com a letra inicial e as relações de pictogramas com as formas convencionais de escrita. O terceiro, por intermédio de atividades que trabalham com aliterações e rimas.

Materializados nesse artefato cultural, localizo os discursos que o PNLD 2010 passou a denominar de *letramento e alfabetização linguística* em seu *Editais de Convocação* e que os volumes dos livros de alfabetização passaram a exibir por meio das coleções selecionadas.

Comparando os quatro livros de 1º ano analisados, podemos agrupá-los da seguinte forma: um primeiro grupo, composto pelos livros *Porta Aberta* e *A escola é nossa*, traz em sua estrutura uma sistematização maior do código escrito. Faço tal constatação a partir do sumário e da primeira unidade de cada um desses livros.

Textos	
O caramelo (casa) 180	
Antônio de zaxjornal (osso) 186	
Toda dia... (escola) 190	
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo) 194	
A jorainha... (pirilampo) 198	
Há hora pra tudo, dizem... (hora) 204	
Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha) 206	
O meu chapéu... (chapéu) 212	
Quero que você me diga... (abelha) 216	
O cravo brigoso com a rosa... (cravo) 222	
É nos dias de festa... (girafa) 228	
Aposto que você já viu... (cebola) 232	
Com inveja das crianças... (algodão-doce) 236	
Periquito maracani... (periquito) 240	
Presentes do quanti... (quanti) 244	
Foi na loja do mestre André... (flauta) 246	
Caranguejo não é peixe... (caranguejo) 260	
Água (água) 252	
Quando a onça-pintada... (onça) 256	
Um, dois... (dez) 260	
Alfabeto móvel 265	

SUMÁRIO	
DESENHOS E SÍMBOLOS 7	
O ALFABETO 12	
LETRAS E SILABAS 20	
AS VOGAIS 26	
VOGAS NASAIS 30	
ENCONTRO DE VOGAIS 32	
1 PATO O Pato, Vovó e o Macaco 34	
Produção escrita Escrita: mundo de animais 37	
2 BOLA Jogo de bola, Cacha-levele 38	
Produção escrita Lutar nomes de jogos e brincadeiras 41	
3 TELEFONE O telefone, Eu fonei 42	
Produção escrita Continuar falando 47	
4 DOCE O doce, Famosa pastel 48	
Produção escrita Falar sobre o comércio 51	
5 GALO O galo alvato, Gato Capotei 52	
Produção escrita Criar abelhas 57	
6 CASA A casa e o meu nome, Meu pai 58	
Produção escrita Completar versos 61	
7 GATO O gato Gato e o gato Pato 62	
Produção escrita Completar poemas e sobre de gatos 67	
8 MACACO O macaco e a mole 68	
Produção escrita Produzir cartões postais 71	
9 VACA A vaca Mirrele, Saco de leite 72	
Produção escrita Produzir trava-línguas 75	
10 FAMILIA A minha família, Meu boneco 76	
Produção escrita Desenhar nomes de familiares, criar nomes 81	
11 MUVUM O Muvum, Luta Famosa 82	
Produção escrita Produzir texto sobre o ciclo da água 87	

Páginas do sumário dos livros *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística* (2008) e *A escola é nossa - letramento e alfabetização linguística* (2008).

Analisando o sumário podemos perceber uma preocupação em apresentar gradativamente as letras e em sistematizar o trabalho com cada uma delas tendo como referência um gênero textual do universo infantil.

Essa forma de organizar os sumários mostra a permanência de uma lógica de ensino do código escrito frente a uma nova tendência de se pensar a alfabetização:

A história da utilização dos métodos de alfabetização no Brasil, desde o final do século XIX, nos demonstra que a pretensão do novo/moderno e mesmo “moderníssimo” contra o tradicional, marca diferenças no campo teórico e prático, e intenta eliminar, a cada disputa, um tipo de conhecimento pedagógico anterior, muitas vezes pertinente para determinadas situações. No entanto, percebe-se até hoje, no plano prático, a busca pela conservação de saberes que funcionam pedagogicamente. Ou seja, os professores tendem a conservar determinados

procedimentos que podem ser fruto não apenas de teorias sobre o objeto ou sobre como se ensina e se aprende, mas de saberes pedagógicos construídos no contexto das práticas escolares (FRADE, 2002, p.5).

A análise da primeira unidade que envolve o trabalho com uma consoante pode dar mais indícios de como se estrutura este trabalho nas coleções que trabalham com este princípio.



Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 52² e 53³.

² Primeira nota da página 52: “Professor, informe aos alunos que irão ler um parlenda. Explique que parlendas são versos usados para escolher quem começa um jogo, confundir um amigo ou só para se divertir. Depois da leitura oral dos alunos, pergunte: Vocês conhecem outras parlendas? Quais? É importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma a se tornarem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os alunos que ainda não leem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita.” Segunda nota da página 52: “Professor, amplie a atividade pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez.”

³ Primeira nota da página 53: “Professor, o alfabeto móvel deve ser utilizado sempre que houver oportunidade, para formar palavras e frases, individualmente e em grupo. O importante é que os alunos sejam levados a confrontar as produções com os colegas, a realizar consultas e correções entre os colegas, e sempre que possível a socializar informações.” Segunda nota da página 53: “Professor, neste tipo de atividade, é interessante agrupar os alunos em duplas, considerando-se suas competências em relação às hipóteses sobre o sistema de escrita. Por exemplo: alunos em hipótese pré-silábica com alunos em hipótese silábica, alunos em hipótese silábica com alunos em hipótese silábico-alfabética. A escolha das palavras fará com que os alunos voltem sua atenção para o miolo das palavras, procurando descobrir o que as diferencia, uma vez que têm número aproximado de letras, começam e terminam com as mesmas letras.”



Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 34⁴ e 35⁵.

Nesses livros, a cada unidade, há a apresentação de uma palavra com uma letra em destaque, seguida de uma quadrinha, canção, poema etc. que tenha relação com a palavra a ser trabalhada na unidade e que seja facilmente decorada pelas crianças. Após a exploração oral de cada texto, é proposta a leitura orientada pelo professor, seguida da sistematização do código por meio de atividades com rimas, formação ou exploração de sílabas, atividades que relacionam desenho, leitura e escrita, ou seja, trabalham dentro da concepção de reinvenção da alfabetização conceituada por Soares (2004).

Nas coleções que trabalham seguindo em suas unidades as letras do alfabeto, percebe-se uma preocupação maior com a sistematização da escrita, como é o caso das duas primeiras coleções analisadas. As estratégias utilizadas para isso vão desde atividades típicas das cartilhas, decodificação e cópia, passando por um trabalho de consciência fonológica – isso tudo sem abandonar as concepções psicogenéticas de escrita e o trabalho com uma

⁴ Primeira nota da página 34: “Explore com os alunos os sentidos da palavra **galo**. No poema, significa inchação na cabeça resultante de uma pancada. Pode significar também ave doméstica (macho da galinha). Segunda nota da página 34: “Veja, na **Assessoria Pedagógica**, no tópico Orientações específicas, sugestão para a leitura do poema”.

⁵ Primeira nota da página 35 – Seção *Vamos Conversar*: “Pessoal. Vinícius de Moraes. Explique às crianças o que é um autor e o que ele faz. Diga a elas que um autor que escreve poema é um poeta. Fale sobre o autor com as crianças e pesquise com a turma outros poemas dele”. Segunda nota da página 35 – Seção *Atividades*: “Ajude as crianças a localizar e pintar: acolá/há, caneco/marreco, cavalo/galo, jenipapo/papo. Se julgar oportuno, comente com os alunos que cada uma das linhas de um poema é chamado **verso**”.

diversidade de gêneros textuais. Silva (2004, p.162), ao analisar os livros didáticos, pondera que:

[...] é possível reconhecer a permanência em muitos deles [livros de alfabetização] de métodos de alfabetização sintéticos e analíticos (cópia, decomposição e recomposição, jogos de memorização e identificação), mas que agora são reutilizados e ressignificados de forma diferenciada, por estarem associados ao trabalho que envolve textos de diferentes gêneros e figurarem em outros contextos sociointerativos.

O segundo grupo, composto pelos livros *Vivenciando a Linguagem* e *Hoje é dia de Português*, traz na estrutura das unidades os temas geradores com assuntos ligados a um suposto interesse infantil e às questões que marcam a identidade e os locais de circulação da criança – grupos de convívio social –, sendo que em cada unidade há uma preocupação em trabalhar a partir dos diferentes gêneros textuais. Mais uma vez, isso pode ser evidenciado na análise do sumário e nas atividades dessas unidades temáticas.

Unidade	Tema	Conteúdo	Página	
Unidade 1 – Nomes, brincadeiras e letras	História em quadrinhos	Meu nome	11	
		Quadrinho – Letras e nomes	13	
	Brincadeira de roda	Grande, Grande	15	
		Advinhas	27	
	Cartão de rima	Estados de lá	30	
		A Sapatá	31	
	Cartão	Boi da cara preta	38	
		Parfuma	44	
	Cartão	Dona Azinha	45	
	Letra de música	O Pato	50	
Cartão	Capelina de natal	53		
Unidade 2 – Um espaço especial	O espaço escolar	Organização da escola	58	
		Função dos símbolos	66	
	Os símbolos nos espaços	Tudo Inglês – O jeito de matagalés	70	
		Lungaranga – O alfabeto	71	
	Organização da sala de aula	Representação do espaço	76	
		Unidade 3 – Amigos... amigos	História em quadrinhos	Ganha ou Perde
	Condição			90
Fábula	A Cigana e a Formiga		91	
	Reverie – Somos todos iguais		95	
Cartão	Formiga		97	
Fábula	A Raposa e a Cegonha	100		
Cartão de texto	Pirapipi	102		

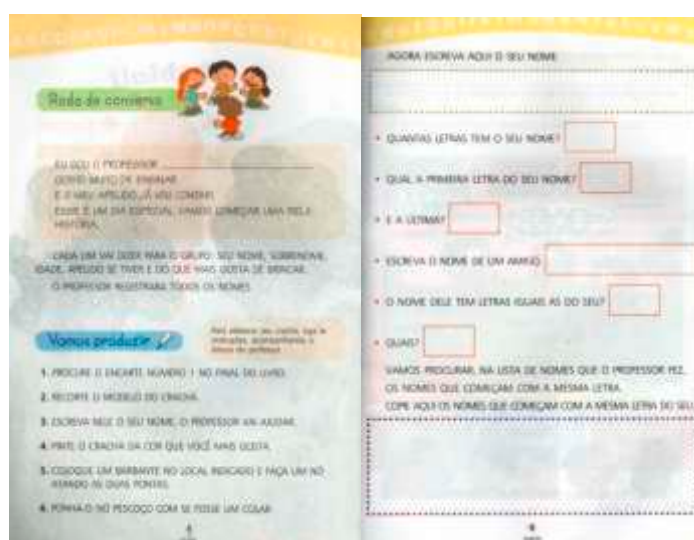
Unidade	Tema	Conteúdo	Página
Unidade 1 – Comunicação	Fábula de apresentação	Comunicação	18
		Comunicação, o alfabeto	19
	Cartão 1 – Tudo é um jogo	Comunicação, o alfabeto	24
		Quem são os jogadores de Tricô e Jôco e como	25
Unidade 2 – A palavra brincadeira	Cartão 1 – Brincadeira de palavras	Brincadeira de palavras	28
		Brincadeira de palavras	29
	Cartão 2 – Jogo de palavras	A palavra brincadeira	31
		A palavra brincadeira	32

Sumários dos livros: *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 4; e *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 6.

Observando o sumário é possível perceber um “apagamento” das questões que envolvem a sistematização do código escrito dando-se mais evidência às unidades de trabalho. Frade (2002, p. 182) pondera que quando a decodificação deixa de ser o foco, outras

motivações e materiais são pensados para organizar o processo de aprendizagem dos estudantes. Frente a isso, os professores têm se preocupado em introduzir materiais que respondam a alguns desafios inerentes às inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade, em novas metodologias – como a de trabalho com projetos –, em conteúdos próprios da contemporaneidade, respondendo a uma necessidade de contextualização das aprendizagens, de implementação de políticas oficiais, entre outras.

Movimento semelhante pode ser percebido ao se observar as atividades referentes à primeira unidade de cada coleção.



Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 8e 9.



Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p.10 e 11⁶.

Observando em conjunto com os sumários e as unidades desses livros, percebe-se uma preocupação em diferenciar a escrita de outros códigos do cotidiano utilizados para leitura – placas, símbolos etc. O trabalho com a aquisição do código escrito é pouco sistematizado e, ao que parece, a imersão da criança em ambientes letrados bastaria para que ocorresse a aquisição do sistema de escrita, fazendo lembrar o conceito de invenção de desinvenção da alfabetização definido por Soares (2004). Em suas palavras:

Talvez se possa afirmar que, na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifesta em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental -, a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita [...]. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 06)

Essas duas coleções se organizam tendo por base temas geradores embasam seu trabalho na exploração de uma diversidade de gêneros textuais, deixando em segundo plano o processo de sistematização da escrita. Quando essas atividades se apresentam, ocorre um trabalho com letra inicial, rima, escrita de palavras, mas parece que a gradação de dificuldades não é observada.

Os quatro livros de 1º ano das coleções analisadas dão um panorama de como os demais livros se organizam, ora trabalhando tendo por base as letras, ora trabalhando tendo por base temas geradores.

4. Conclusão

⁶ Nota da página 11: “Espera-se que os alunos percebam que a escolha das cores está relacionada às diferentes funções das placas”.

Ao final da análise desses quatro livros de 1º ano, poderíamos ter a impressão que as noções de alfabetização produzidas e representadas nesses materiais são múltiplas e talvez dissonantes, porém um exame mais cuidadoso faz perceber algumas regularidades. Vejamos.

Em primeiro lugar, percebo que as atividades didáticas são decorrência do reconhecimento de discursos acadêmicos na área da alfabetização e de outras áreas afins. Portanto, a escolha realizada pelas alfabetizadoras nas escolas é regulada por tal produção, uma vez que o material que chega às suas mãos já passou pela interpretação dada pelos autores didáticos e pelas editoras. Essa avaliação objetiva atender aos critérios de aprovação dos materiais acima citados, bem como pelos critérios dos avaliadores do MEC, que acabam por adequar os múltiplos discursos sobre a melhor forma de ensinar/aprender a ler e a escrever e letrar.

Em segundo lugar, após a análise dos livros didáticos que fizeram parte deste artigo percebo uma tentativa de ressignificar discursos hegemônicos específicos de determinadas áreas do conhecimento, vistos por fases, por serem datados e, que uma análise discursiva mostra o quanto são “reinventados”, ao atualizá-los.

A adjetivação dada à alfabetização, ao denominá-la de *alfabetização linguística*, é um exemplo de tal atualização entre os discursos do PNLD 2007 e do PNLD 2010. O PNLD de 2007 trazia os livros selecionados em três grupos, reconhecendo como os melhores aqueles que traziam uma abordagem equilibrada dos componentes da alfabetização e do letramento. Já o de 2010, ao distinguir a alfabetização do letramento, a reconhece como linguística, o que me leva reconhecer que a hegemonia cognitivista da psicogênese cede espaço à inclusão do discurso da consciência fonológica no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita, sendo essa a grande novidade do PNLD 2010.

Assim, enquanto os dois livros mais escolhidos pela RMEPA – *Porta Aberta e A escola é nossa* – trazem as marcas desse discurso “renovado” dos antigos métodos sob uma “nova” roupagem, reconhecida como consciência fonológica, os outros dois livros mais escolhidos – *Vivendo a linguagem e Hoje é dia de português* – tomam o letramento como trampolim para a aquisição do código. Reconheço, portanto, a predominância do discurso da *reinvenção* da alfabetização nos dois primeiros livros pelo tipo de atividades propostas marcadas por um investimento na estrutura da língua em um contexto de letramento. Já o

discurso da *invenção do letramento* marca presença nos outros dois livros por um investimento mais frouxo nas atividades envolvendo a relação grafema-fonema, ao privilegiar um investimento no contato com uma diversidade de gêneros textuais.

Concluindo, posso dizer ainda, que se em épocas anteriores o discurso hegemônico foi o dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, substituídos, por certo período e em determinados contextos, pelas concepções psicogenéticas da língua escrita, mais recentemente, tais discursos são somados e reinventados por outras interpretações, como as do letramento e da consciência fonológica a partir do destaque dado a tais discursos nas coleções de alfabetização do PNLD 2010. Assim, em diferentes instâncias, parece-me que o PNLD 2010, com seus critérios de elaboração dos livros didáticos definidos pelas práticas e eventos de leitura, produção de textos e oralidade e pela aquisição do sistema de escrita, participa de uma rede discursiva que pretende ordenar a *produção, regulação e consumo* das coleções de alfabetização em nosso país, reinventado a alfabetização nas páginas dos “novos” livros de 1º ano para os “novos” alfabetizandos do “novo” Ensino Fundamental.

Diante do que foi dito, constato que, ao que parece, as disputas entre métodos “tradicionais” e “inovadores” de alfabetização dão espaço para uma bricolagem deles, atualizando o discurso dos métodos de ensino da leitura por meio do discurso da consciência fonológica que, por sua vez, é associado aos da psicogênese da língua escrita e do letramento para produzir a coleção *Letramento e Alfabetização Linguística* do PNLD 2010.

Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura: entre inovações e permanências**. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 41-53.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London, Thourand, Um delhi:Sage/ Open University, 1997, p. 01- 58.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (org.). **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

SILVA, Ceris S. Ribas da. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (org.). **Livros de alfabetização e português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 137- 174.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais/CEALE, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN; Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luiza M. (Orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 13-24.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONTES CONSULTADAS

Livros Didáticos de Alfabetização do PNLD 2010 analisados:

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. **Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística**. São Paulo: FTD, 2008.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Hoje é Dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística**. Curitiba: Positivo, 2007.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini. **A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Lourdes Sirtoli de. **Vivenciando a Linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística**. Curitiba: Base, 2008.

ANALISANDO HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA E DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS EM DUPLAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DE JOGOS.

Valéria Suely Simões BARZA
UFRPE/Pedagogia– UFPE/CEEL
Recife -PE. Brasil
valeriabarza@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental.

Resumo

Analisamos o percurso de duplas de crianças com conhecimentos heterogêneos quanto à escrita e habilidades fonológicas, em sessões com jogos. Nas situações com os jogos não é possível falar em termos de *tudo ou nada*, as crianças erram e acertam jogadas numa mesma sessão. Por fim, consideramos que todos os atores envolvidos, o professor, as crianças e os instrumentos didáticos utilizados na aula, como o jogo, parecem ser relevantes no desenvolvimento das habilidades envolvidas nesta conquista.

Palavras-chave: Alfabetização, habilidades fonológicas, jogo didático.

Abstract

We analyzed the route doubles of children with heterogeneous knowledge regarding writing and phonological skills in sessions with games. In situations with games is not possible to speak in terms of all or nothing, children make mistakes and hit in the same session. Finally, we believe that all stakeholders, teachers, children and teaching tools used in class, as the game seem to be relevant in the development of the skills involved in this achievement.

Keywords: literacy, phonological awareness, didactic games.

1- Introdução

Partimos da compreensão de Vygotsky (1998) de que o ser humano é um ser social, que se constitui sujeito na relação com o outro, utilizando-se da linguagem. É através da interação entre os sujeitos, num determinado contexto sociocultural, que o indivíduo aprende e se desenvolve com outros mais experientes. Essa dinâmica interativa de aprendizagem e desenvolvimento envolve não apenas as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas, entre sujeitos-sujeitos e objeto a ser conhecido.

Neste caso, o objeto de conhecimento a que nos referimos, é a língua escrita, pois no que diz respeito à aprendizagem da escrita, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) revelaram que as crianças apresentam diferentes níveis de conhecimentos sobre a escrita. Isto é, elas pensam sobre a escrita, elaboram suas hipóteses, antes mesmo de entrar na escola.

Tais estudos divulgados no Brasil nos anos 80 contribuíram para a mudança de foco do “como se ensina” a ler e escrever para o “como se aprende”. Essa compreensão veio desmistificar a ideia de que esta aprendizagem é feita através da memorização, ou mesmo através de atividades sem sentido. A visão de que aprender a ler e escrever constitui tarefa simples, parte de uma visão adultocêntrica. Ou seja, pensa-se que a criança compreende o sistema de escrita e suas propriedades, tal como o adulto já alfabetizado o compreende (MORAIS, 2010).

É importante salientar que partimos de uma ideia da alfabetização como um processo de construção conceitual, que não depende apenas de habilidades perceptuais e motoras, onde o desenvolvimento de habilidades de uso da língua seja possível, a partir da interação com as práticas sociais das quais participa, refletindo e aprendendo sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética (SEA).

Neste sentido, acreditamos que existem diversas possibilidades de proporcionar às crianças, em processo de apropriação da leitura e da escrita, a aprendizagem de conceitos específicos relativos à língua escrita, sem perder a dimensão lúdica e prazerosa. Assim, acreditamos que os jogos de análise fonológica desafiam essa hipótese inicial, já que focam a atenção das crianças sobre os sons das palavras, contribuindo para que ela entenda que a palavra é uma sequência de sons, e esse, é um conhecimento fundamental no processo de alfabetização.

Deste modo, o estudo aqui relatado analisa de modo aprofundado, o percurso de duas duplas de crianças durante sessões com jogos de análise fonológica. Escolhemos duplas com

conhecimentos heterogêneos¹ sobre a escrita, para avaliar a evolução das habilidades dessas crianças, reveladas ao longo dessas sessões. Compreendemos que aquele parceiro menos experiente pode se desenvolver mais com aquele mais experiente, já que em princípio, nas duplas heterogêneas, o espaço de criação da ZDP seria mais favorecido.

2- Compreendendo a aprendizagem através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Vygotsky (1998), compreende que há uma relação importante entre aprendizagem e desenvolvimento, atribuindo a esses processos, uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, enfatizando que “[...] aprendizagem e conhecimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança [...]”

É através da imitação de atividades funcionais desenvolvidas com pessoas mais velhas, que a criança começa a realizar ações que antes não tinha capacidade de fazer sozinha. A partir disso, cria um conceito de excepcional relevância para a sua teoria, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas de forma autônoma, por parte do aprendiz, e o nível de desenvolvimento potencial, o equivalente à solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou outro parceiro mais competente (VYGOTSKY,1988).

Para este autor, portanto, a aprendizagem a partir da ZDP constitui um processo que não é solitário, mas, sim, dinâmico e compartilhado, e que nos permite examinar não somente o desenvolvimento dos processos já completados, mas, também, aqueles que ainda não foram concluídos. Tal perspectiva de aprendizagem, proposta por Vygotsky, pode ser facilmente remetida ao domínio da aprendizagem escolar, uma vez que este espaço é, em princípio, o lugar próprio para a promoção de novos saberes.

Neste sentido, promover a interação em sala de aula vem sendo um desafio aos professores, ao mesmo tempo em que se torna interesse de vários estudiosos e profissionais de ensino, com a finalidade de compreender seu funcionamento, no sentido de promover a construção de novas aprendizagens.

O estudo de Teberosky (1987), por exemplo, analisou a interação grupal entre crianças pré-escolares na construção da escrita, enfocando as suas capacidades de compartilhar e

¹ Destacamos que estamos considerando homogêneas, aquelas duplas cujas crianças possuem o mesmo nível de escrita, e heterogêneas, crianças com níveis diferentes de escrita, conforme aqueles propostos por Ferreiro e Teberosky (1985).

confrontar concepções sobre o sistema alfabético a partir da interação entre o objeto (a escrita) e entre os sujeitos. O referido estudo apresentou a experiência com um grupo de crianças com idade de cinco anos e mostra como a cooperação entre elas se reflete positivamente nas construções conjuntas realizadas. De fato, como salienta a referida autora, “as situações de interação grupal constituem uma situação privilegiada” cuja vantagem devemos saber aproveitar (Ibidem, p.125).

Davis e Espósito (1989), também ressaltaram que uma aprendizagem voltada para a dimensão interativa pode favorecer ao professor, meios de compreender melhor seu aluno, bem como contribuir para a sua aprendizagem. As autoras enfatizaram que a experiência de cooperação entre parceiros, seja criança-criança ou adulto-criança, favorece não apenas o conhecimento do outro (experiência humana, tendo a linguagem como mediadora), mas, também, a produção de conhecimentos com os outros. Assim, a interação, para as referidas autoras, “adquire um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para atividade cognitiva” (p.52).

Estudos envolvendo a análise da interação entre pares também foram conduzidos por Tudge (1996). O autor salienta que embora as pesquisas apontem os efeitos benéficos que a interação com parceiros mais competentes possam provocar no desenvolvimento cognitivo das crianças, é necessário considerar com cautela a natureza de tais interações.

Em dois estudos em que pares de crianças realizavam tarefas de antecipação do funcionamento de uma balança composta por oito bastões equidistantes e blocos de madeira, o autor buscou investigar as interações entre pares de crianças quando o parceiro mais avançado não era, necessariamente, o mais confiante em seus pontos de vista.

Neste contexto, seus resultados mostraram que, embora os parceiros mais fracos tenham sempre demonstrado avanços em seus níveis de conhecimento, o impacto das interações para os parceiros mais competentes nem sempre foi positivo. Assim, conforme o autor salienta, nos casos em que competência e confiança não se mostram associadas num mesmo sujeito, muito provavelmente “[...] as crianças regredirão em suas formas de raciocínio quando defrontadas com parceiros menos competentes [...]” (TUDGE, 1996, p. 163). Ainda segundo o autor, isto ocorre justamente porque tais crianças não confiam em seus próprios pontos de vista, situação que pode ser agravada quando não lhes é fornecido feedback pelo pesquisador quanto à resposta dada.

Os estudos de Tudge levantam, portanto, uma questão interessante que é a possibilidade de que a colaboração entre pares não resulte, necessariamente, em benefícios para o desenvolvimento cognitivo. Assim, fatores como o grau de confiança do parceiro em seus pontos de vista, a idade dos membros da dupla, o grau de engajamento de ambos na situação proposta, entre outros, revelam o quanto pode ser complexa a análise dos efeitos da interação entre pares.

Tal afirmação coloca para os professores uma questão a mais para refletir e considerar nos momentos em que estimulam a interação entre seus alunos na sala de aula. Porém, é inegável que a adoção do conceito de ZDP traz para a escola novas bases para a construção de conhecimentos, cabendo ao docente o desafio de fornecer informações dentro da ZDP dos seus alunos.

O estudo aqui presente parte do princípio de que a utilização de jogos de análise fonológica com crianças pode funcionar como um dos espaços de criação de ZDP nas salas de aula. Acredita-se, portanto, que a utilização do jogo durante o processo de apropriação do sistema de escrita pode proporcionar às crianças com conhecimentos diferentes sobre a escrita, momentos de interação e de ampliação de certos conhecimentos fundamentais para a conquista do SEA pela criança, em um contexto de aprendizagem prazeroso e reflexivo.

4- Jogos Didáticos e Jogos de Análise Fonológica

Antes de explicitar conceitos sobre os jogos didáticos, achamos importante situar algumas definições sobre *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* (KISHIMOTO, 1994). De acordo com a autora, a palavra “jogo” tem dado margem à interpretações distintas, indicando um brinquedo como, por exemplo, o jogo de xadrez, ou uma brincadeira, como o jogo de faz de conta, também chamado de jogo simbólico. De fato, trata-se de uma palavra polissêmica, podendo ser entendida ainda como um tipo de esporte, ou mesmo como sinal de astúcia de um indivíduo. Assim, a referida autora passa a diferenciar os termos “brinquedo”, “brincadeira” e “jogo”. Para ela “brinquedo” seria o objeto que serve de suporte para a brincadeira e que pode ser usado de diferentes maneiras pelas crianças. A “brincadeira”, por sua vez, envolveria condutas estruturadas com regras compartilhadas por aqueles que brincam. E, finalmente, o “jogo”, estaria ligado às ações lúdicas que envolvem tanto os objetos (brinquedos) quanto as regras estruturadas externamente, aos quais os participantes se submetem.

Ainda na tentativa de diferenciar a “brincadeira” do “jogo como recurso didático”, Borba (2006) também afirma que a brincadeira é caracterizada por uma atividade espontânea, livre, sem hora marcada, e sem objetivo de buscar resultados prévios e determinados. O jogo didático, ao contrário, pressupõe a mobilização de conhecimentos específicos sob o direcionamento de um adulto, não proporcionando às crianças, segundo a autora, “a experiência da brincadeira como cultura” (Borba, 2006, p. 43). Neste contexto, os jogos de análise fonológica apresentados nesta pesquisa podem ser classificados como jogos didáticos, já que mobilizam certos conhecimentos, buscando, ao mesmo tempo, utilizar a ludicidade na aprendizagem.

Sabemos que a compreensão da natureza do SEA, assim como suas funções implicam a apropriação de uma complexidade de princípios que envolvem aspectos específicos desse sistema (por exemplo: escrevemos com certos sinais convencionais, as letras e, comumente, na direção da esquerda para a direita). Os jogos de análise fonológica são, portanto, jogos didáticos que buscam levar a criança a pensar sobre sílabas, rimas, fonemas, ou seja, sobre segmentos sonoros que estão no interior das palavras. Ou seja, tais jogos mobilizam a consciência fonológica (CF) que é apenas uma das habilidades metalinguísticas².

Portanto, esses jogos procuram levar a criança a pensar sobre um desses princípios: no nosso sistema de escrita, os sinais gráficos (letras) têm relação com a pauta sonora e não com os significados ou propriedades físicas dos objetos.

5- Método

Nessa perspectiva, analisamos a interação entre duplas de crianças com as hipóteses de escrita diferentes sobre o SEA (duplas heterogêneas) como, em geral, encontramos nas salas das nossas escolas. Com isso, pretendemos observar também, as possíveis trocas e formas de compartilhar conhecimentos entre as duplas de crianças, em momentos distintos, jogando um mesmo jogo por certo período de tempo.

As duplas, que chamaremos D1 e D2, eram compostas por duas crianças, com seis e sete anos de idade, que frequentavam a mesma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental. A D1, Dayvson e Valéria e a D2, Gustavo e Mayara.

² Ou seja, ao colocar a língua sob o foco de sua atenção, o indivíduo poderá refletir sobre outros aspectos, tais como a sua morfologia ou sintaxe, por exemplo.

Para atingir o objetivo apresentado acima utilizamos os recursos da videografia, (MEIRA, 1994), bem como a análise microgenética, proposta por Vygotsky (1998), que possibilitou ao pesquisador um exame detalhado das situações interativas entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que permitiu um relato minucioso dos acontecimentos, tendo como foco o processo cognitivo em formação. O material audiovisual coletado durante as sessões de jogos possibilitou a transcrição literal do diálogo mantido entre as crianças e a pesquisadora, bem como o registro dos significados emitidos por canais não verbais como gestos de afirmação ou negação, movimentos corporais, entre outros sinais.

5.1 Procedimentos

Como já foi dito, anteriormente, as sessões de jogos foram organizadas em três blocos com um intervalo de ao menos uma semana entre esses blocos. Em cada bloco a dupla jogava quatro jogos diferentes³, sendo dois jogos por sessão. Dessa forma, Deyvson e Valéria, assim como, Gustavo e Mayara participaram de seis sessões de jogos. Cada sessão durava em média 25 minutos, totalizando em torno de 2 horas e meia de videogravação.

As sessões de jogos ocorreram numa sala da escola das crianças, no horário normal de aula, no início do ano letivo. A pesquisadora não jogou com as crianças, nem jogou por elas, porém, esteve presente, na situação, refletindo sobre as jogadas, convidando um jogador a auxiliar o outro e intervindo, sempre que julgou necessário. Desse modo, sua participação nas sessões de jogos caracterizou-se como uma *instrução direta ou tutorada* semelhante ao procedimento adotado no estudo de intervenção de Ferreira e Spinillo (2003) sobre a habilidade de produção de histórias por crianças. É importante enfatizar também que a dupla, em momento algum, foi induzida a participar das sessões com os jogos.

As crianças foram avaliadas, individualmente, no início e ao final das sessões de jogos, quantos aos seus conhecimentos fonológicos e de escrita. Os níveis conceituais de escrita apresentados pelas crianças foram avaliados com base nos níveis propostos por Ferreira e Teberosky (1985). A análise dos níveis de habilidades fonológicas mobilizadas objetivou conhecer o ponto de partida das habilidades de cada uma das crianças em refletirem

³ A descrição jogos de análise fonológica, os materiais usados neles, bem como, as habilidades fonológicas mobilizadas em cada um dos jogos está mais detalhado em: BEZERRA, V.S.S.B. Jogos de Análise fonológica: alguns percursos na interação com duplas de crianças. Recife-PE, 2008. *Dissertação de Mestrado*- UFPE. Centro de Educação.

sobre os segmentos sonoros das palavras, possibilitando a comparação de tais desempenhos antes e após as sessões com os jogos de análise fonológica. As atividades utilizadas na avaliação dos níveis de CF foram idênticas às propostas na pesquisa de Leite (2006). As habilidades avaliadas nos testes iniciais e finais foram as mesmas habilidades mobilizadas nos jogos de análise fonológica⁴. São elas: 1- Segmentação oral de palavras; 2- segmentação e contagem das sílabas das palavras; 3 - comparação do tamanho de palavras; 4- identificação de palavras com a mesma sílaba inicial; 5- identificação de palavras que rimam; 6- identificação de palavras com o mesmo fonema inicial. Cada uma das seis atividades tinha seis itens para serem respondidos oralmente pelas crianças.

6- Analisando as duplas

6.1-Dupla 1, Dayvson e Valéria

- **Os conhecimentos fonológicos**

Como já dissemos, as crianças se encontravam inicialmente, como conhecimentos diferentes sobre a escrita. Dayvson no nível pré-silábico, isto é, escrevendo com letras, mas sem representar sílabas das palavras grafando: TACO (para a palavra Tartaruga); CVA (canguru); BAT (BORBOLETA). Valéria, por sua vez, estava no nível silábico quantitativo, já representando uma letra para cada sílaba da palavra, ou seja, escrevendo AT ER (tartaruga), B E I (canguru); MRTE (borboleta). Quanto ao exame inicial das habilidades fonológicas, as crianças tiveram desempenhos diferentes com um total de acertos de 25 e 18, respectivamente, o que representa um percentual de 69,44 % e 50%, considerando que 36 seria o número máximo pontos neste exame.

Analisando, mais detidamente, o desempenho das crianças no exame das habilidades fonológicas, nota-se que elas apresentavam dificuldades em atividades diferentes, atividade 6 e 5 ou seja, aquela que solicitava a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial (Atividade 6), identificação de rimas (Atividade 5): Assim, os dois parceiros acertaram apenas um item da atividade 6. Já na atividade de identificação de rimas, Dayvson acerta dois itens, enquanto que Valéria não consegue acertar nenhum deles. Nota-se também desempenho diferentes na atividade 3, aquela de comparação do tamanho das palavras. Enquanto Dayvson faz 4 acertos, Valéria acerta todos os itens.

⁴ Para melhor aprofundamento da discussão sobre os jogos de análise fonológica e a relação entre consciência fonológica e alfabetização, ver Bezerra (2008).

Observa-se que as crianças da Dupla 1 apresentam desempenhos diferentes em atividades distintas. Assim, um parceiro parece ter melhor desempenho em uma atividade e, o outro em outra atividade. Assim, reforça-se a ideia de dupla heterogênea, ou seja, elas possuem níveis diferentes sobre a escrita e conhecimentos fonológicos também distintos.

- **As interações durante as sessões com os jogos**

Considerando que a análise das jogadas corretas não favorecia momentos de intervenção e reflexão entre as crianças e o adulto presente, optamos por analisar as jogadas cujas respostas não correspondiam ao que era proposto ou esperado em cada jogo. Ou seja, buscamos identificar os tipos de erros⁵ encontrados durante as sessões de jogos e, a partir deles, observar as interações entre as crianças, bem como as intervenções da pesquisadora. Salientamos que as crianças não apresentaram dificuldades de compreensão aos objetivos dos jogos, compreendendo as instruções dadas pela pesquisadora.

De um modo geral, o comportamento das crianças, Dayvson e Valéria se caracterizou pela timidez, os parceiros não apresentaram de início muitas trocas verbais. Contudo, no decorrer das situações com os jogos, passam a ser mais participativos.

No jogo 1- Batalha de Palavras, as crianças, diferentemente do desempenho apresentado no exame inicial das habilidades fonológicas, Dayvson assume uma postura bem ativa durante o jogo, ou seja, compara e segmenta os pares de palavras, muitas vezes se antecipando a sua parceira. Vejamos: *O par de palavras a ser segmentado era: PORCO/ ELEFANTE. D- Por-co... E-le-fan-te! (Mostrando dois dedos numa mão e quatro dedinhos na outra mão). P - Vamos deixar a colega contar também! (interferindo para que Valéria possa participar) V - E-le-fan-te! (Mostrando quatro dedinhos) D - Por-co! Ganhou ela!*

Observa-se que Valéria não se mostra ausente no jogo. Ela segmenta e compara silenciosamente as palavras. Assim, durante o Jogo 1 as crianças da Dupla1 apresentaram poucos erros. o mais frequente foi o de segmentar incorretamente palavras monossílabas e, com pouca frequência a palavra Leão, segmentando “Le-ã-o”.

⁵ Ressaltamos que, estamos considerando o erro, tal como Piaget (1973), uma forma de expressão da compreensão do sujeito em um determinado ponto de seu desenvolvimento sendo assim, compreende-se que ele pode, de fato, revelar muito sobre as formas de compreensão da criança, funcionando como um elemento fundamental para melhor orientar a atuação do professor no encaminhamento de jogos semelhantes aos tratados na presente pesquisa.

No jogo Bingo de Sons Iniciais (Jogo 2), ao comparar os desempenhos das crianças no exame inicial de habilidade fonológicas, observa-se desempenhos diferentes entre os parceiros na atividade de identificar palavras com sons iniciais iguais, sendo que Dayvson apresentou melhor resultado do que Valéria. A expectativa era de que Valéria apresentasse maiores dificuldades durante o jogo 2. Porém, isso não aconteceu. As crianças comparavam as palavras e isolavam o som inicial, como por exemplo: *Palavra Lida CHURRASCO (a figura correspondente na cartela é CHUPETA): P- Tem alguma coisa aí, Valéria? D-chu! (Dayvson isola a sílaba inicial e observa a cartela da colega). V- Chupeta! (identificando a palavra correspondente).*

Já o jogo 3, Bingo de Rimas, foi um jogo difícil para esta dupla. No exame inicial, as crianças apresentaram muita dificuldade em identificar palavras rimadas, especialmente Valéria, que não conseguiu acertar nenhum item da atividade 5. Ao longo das sessões com o jogo 3 as crianças identificam poucas rimas, mas sem conseguir preencher toda a cartela. Fato interessante se observa na 3ª sessão, tendo Valéria como protagonista. Apensar de ser convidada a auxiliar o parceiro, identifica-se a sua recusa em fazê-lo. Tal fato é confirmado, quando , ao final da sessão, numa conversa com a pesquisadora, durante a conferência das palavras chamadas ao final da partida. Vejamos o diálogo: *P - Eu chamei uma coisa que rimava com Sobra! V - Eu já ia dizer, mas eu não disse por que ele sabe! P-Então, Sobra rima com quê? V - Cobra!*

No jogo 4, Construindo a Torre, que mobilizou a identificação de pares de palavras com o mesmo fonema inicial, era esperado que a dupla apresentasse muitas dificuldades, tendo em vista os baixos desempenhos durante o exame inicial. De fato, foi o que aconteceu. As crianças apresentaram alta frequência de erros, propondo pares de palavras como “Balão e Livro”, “Cobra e Balão”, sem conseguir identificar os pares esperados, como, por exemplo, “Casa e Cobra”.

Identificamos que o erro mais presente, em todas as sessões com o jogo 4 foi o de supervalorizar o som da vogal na sílaba, desconsiderando o fonema inicial. Por exemplo: Valéria forma o seguinte par de palavras, enfatizando o som da vogal na sílaba: “Balão com Rato!....

De um modo geral, durante as sessões com esse jogo, nota-se que as crianças da Dupla 1 passam a identificar os pares de palavras com o mesmo fonema, justificando as respostas,

ainda que nem sempre identifique o fonema inicial das palavras pareadas. Tal fato é possível confirmar a partir de Dayvson que forma o par “*Gato e Guitarra*”! P- *Como tu descobriste?* D- *tem o mesmo sonzinho do final!* P- *é do começo, rapaz!*

6.2- Dupla 2: Gustavo e Mayara

Os exames iniciais, para identificação dos níveis de conhecimentos sobre a escrita, revelaram que Gustavo encontrava-se no nível silábico- qualitativo, ou seja, representava uma letra para cada sílaba da palavra e com o valor sonoro. Por exemplo: escreveu AUA (tartaruga), CUU (canguru), OOEA (Borboleta). Mayara representou TATARU (tartaruga), HARU (canguru), BEBOTA (borboleta), estado no nível silábico-alfabético.

No que diz respeito ao exame inicial das habilidades fonológicas, as crianças tiveram desempenhos diferentes, Gustavo apresentou um total de 30 pontos, e Mayara 22, o que representa 83,33 % e 50%, respectivamente. Observando as performances das crianças durante o exame das habilidades fonológicas verificou-se, tal como a Dupla 1, que o pior desempenho dessa dupla foi também na atividade 6, sendo que Gustavo acerta mais do que sua parceira, sendo ela com um nível de conhecimento de escrita mais elevado. Já na atividade 5, a que solicita a identificação de rimas Gustavo acerta 5 itens, enquanto que Mayara acerta apenas um. Novamente, as crianças apresentam-se com conhecimentos distintos sobre a escrita e níveis de conhecimentos fonológicos diferentes, confirmando que são, de fato, heterogêneas. Ainda comparando os desempenhos das crianças da Dupla 2, nas habilidades fonológicas é importante salientar que Mayara de um modo geral teve desempenho mais baixo do que seu parceiro, com a maior pontuação de 5 acertos.

- **As interações durante as sessões com os jogos**

Como já foi dito, optamos por analisar as jogadas cujas respostas não correspondiam ao que era proposto ou esperado em cada jogo. Assim, diferente do que observamos na Dupla 1, com Dayvson e Valéria, a Dupla 2, Gustavo e Mayara se comunicavam com facilidade, demonstrando bom humor e descontração durante as sessões com os jogos.

No jogo 1, Batalha de Palavras, solicitando das crianças a habilidade de segmentar as palavras em sílabas, foi um jogo de fácil compreensão para as crianças. Comparando o

desempenho das crianças nas atividades de habilidades fonológicas isso era a expectativa. Deste modo, foi observado o mesmo erro apresentado pela dupla anterior, o de segmentar incorretamente as palavras, sobretudo, as palavras monossílabas. Uma característica dessa dupla é o entrosamento entre os parceiros. Observa-se uma postura ativa de Mayara que segmenta, compara e identifica o equívoco de seu parceiro de maneira natural e descontraída, assumindo a postura semelhante a do adulto. *Vejam os: O par de palavras a ser segmentado era: SOL / BOLA. G - Sol-u! (mostrando dois dedos)M - Não é assim... (Mayara intervém rindo)P - É como?M - Sol (mostrando um dedinho)P - E Bola?M - Bo-la! (mostrando dois dedos e pegando as cartas).*

Um comportamento apresentado pela Dupla 2 foi o de “falso erro”, isto é, um recurso utilizado pelas crianças durante as situações com os jogos constituindo uma tentativa de acertar no jogo, uma espécie de “trapaça”. Neste caso, Gustavo é o protagonista, pois ao comparar o par de palavras: PORTA/PORCO, ele diz: *Porquinho!(risos). Em seguida refaz: Por-co (mostrando dois dedos).* Assim, identifica-se que a criança “aumenta” o tamanho da palavra tentando levar o montinho de cartas e ganhar no jogo.

No Bingo de sons iniciais, o esperado era de que Gustavo tomasse uma postura mais ativa, uma vez que na atividade de identificação de sons iniciais (Atividade 4) teve melhor desempenho do que sua parceira acertando todos os itens (6), enquanto que Mayara acertou apenas 2 itens na atividade. Contudo, Mayara surpreende durante o jogo, isolando as sílabas iniciais das palavras e comparando com outras figuras da cartela.

Poucos erros observados na dupla anterior, estiveram presentes durante as sessões de jogos com a Dupla 2. Porém, o que chama atenção é a facilidade de diálogo entre os parceiros e o entrosamento, comportamento bastante diferente da Dupla 1. *Vejam os: A pesquisadora retira do saquinho e lê a palavra PALITO (apenas na cartela de Gustavo poderia ser feita a correspondência com a figura Pá). G - PA! (isolando a sílaba inicial da palavra lida) M - Copo, Pé, Pipa, Lápis, Macaco, Bola! (citando os nomes das figuras de sua cartela) M - É Palito, é? (perguntando sobre a palavra chamada) G-Palito... (Gustavo repete a palavra chamada e aponta para a figura da PÁ na sua cartela, e sem marcar, dirige o olhar para Mayara).P-.Não começam iguais, Pá e Palito? (faz a pergunta por que percebe os olhares)M - Não! É Pé (citando uma figura de sua cartela) É notório que as crianças se divertem e aprendem durante as sessões com o jogo 2.*

No que diz respeito ao jogo 3, Bingo de Rimas, era de se esperar que Gustavo apresentasse melhor desempenho do que Mayara, tendo em vista o total de acertos das crianças durante o exame das habilidades fonológicas; 5 acertos para Gustavo, contra um acerto para Mayara. De fato, Gustavo apresenta melhor desempenho já na primeira sessão. Como era o esperado, sua parceira assume uma postura mais passiva, demonstrando-se pouco segura nas respostas, Porém, essa passividade é superada já na segunda sessão.

Observou-se com essa dupla a tendência de identificar a rima considerando apenas a vogal final e não os segmentos maiores da palavra. O exemplo a seguir também revela que após uma intervenção, Mayara repensa a sua resposta. Vejamos: *A pesquisadora retira do saquinho e lê a palavra: PRAÇA. G - Não! (diz rapidamente)P - E na dela tem?G - Não! (olha rápido para a cartela da parceira)P - Tem Mayara?M - Tem Boneca!P- Praça e Boneca?M – Praça e Boneca terminam com A!P - Sim, mas Chuva também termina com A e calça também termina com A! Mas tem que ter alguma coisa pra rimar! P - Encontraram alguma coisa? Praça não rima com nada daí? M - Aqui ó, achei!!! Praça... Calça!*

Esse foi um jogo que exigiu muita atenção da Dupla ao comparar palavras com sons finais iguais. Contudo, nada os impediu de se divertirem, e de criar brincadeiras durante as sessões.

Comparando o desempenho das crianças nas atividades de identificação de pares de palavras iniciando com o mesmo fonema, observamos desempenhos iguais entre os parceiros, com apenas um acerto. Deste modo, era esperado que a dupla enfrentassem problemas durante o jogo 4, Construindo a Torre. Na verdade, o que se observa é que as crianças brincam e se divertem, sem receio. Elas passam inicialmente, a formar pares aleatórios nas primeiras sessões, mas na 2ª sessão conseguem identificar os pares, ainda que não saibam explicar de modo consciente suas escolhas. Assim, vejamos: *Diante da carta-pergunta: Quais das figuras abaixo têm os nomes que começam com o mesmo sonzinho?(Figuras: Linha – Pato - Laço – Navio). G - Linha e Laço!P - Por quê?G - Porque tá igual! (risos)*

Apesar de ser um jogo difícil para as duas duplas, observamos poucos erros, como por exemplo, alguns pareamentos tendo como referencia a semelhança sonora entre as vogais da sílaba inicial: *Diante da carta-pergunta: Quais das figuras abaixo têm os nomes que começam com o mesmo sonzinho? (Figuras: Violão - Girafa-Vassoura-Cadeira). Gustavo*

diz: G - Violão e Girafa... VI e GI! (Gustavo antes balbucia as sílabas das palavras correspondentes às figuras da cartela).

7- Analisando os níveis de escrita e as habilidades fonológicas após as sessões de jogos

Como foi dito anteriormente, as crianças de cada uma das duplas foram avaliadas quanto aos níveis de escrita e nos conhecimentos fonológicos antes das sessões com os jogos (exame inicial) e após as vivências com os jogos (exame final). Observamos um avanço das crianças quanto aos conhecimentos sobre escrita e nas habilidades fonológicas. A Dupla 1 Dayvson e Valéria que, no exame inicial apresentavam número de acertos diferentes, passaram para um total de acertos de 27 pontos, chegando como no caso de Dayvson a 100% de acertos dos itens nas atividades 1, 3 e 4. Valéria também avança nos conhecimentos fonológicos, principalmente na atividade 4, pois no EI 2 e no EF 6. Notam-se os avanços das crianças também nos conhecimentos sobre a escrita, escrevendo no nível alfabético, no caso de Dayvson ALEFATE, CARURU, BOBOLETA, TATARUGA, e no caso de Valéria que passa a escrever no nível silábico-alfabético, A E UI PE (elefante), COL RU BU (canguru), BL LA (borboleta).

Com Gustavo e Mayara, a Dupla 2, os avanços estiveram presentes tanto nos conhecimentos fonológico ainda que pequeno, 31 o total pontos Gustavo, e 23 para Mayara. Contudo, Mayara não altera a quantidade de acertos nas atividades 1, 2, 3 e 6, avançando na atividade 5: 1 acerto (EI) e 3 acertos (EF). De modo semelhante ocorre com Gustavo que permanece com o mesmo número de acertos nas demais atividades e, avança na Atividade 6: 1 acerto (EI) e 3 acertos (EF). Os avanços das crianças da dupla 2 também se revelam nos conhecimentos sobre a escrita onde Gustavo, escreve no nível silábico-alfabético: E L BU TE (elefante), CA BU RU (canguru), BO BO LE TA. Mayara escreve alfabeticamente: ELEFANTE, BORBOLETA, TATARUGA.

Diante de tais questões salientamos que a heterogeneidade de conhecimentos ainda se faz presente, tanto em relação à escrita, quanto os conhecimentos fonológicos. Mesmo que Dayvson e Valéria tenham um total de pontos de 27 no Exame Final das habilidades fonológicas, apresentam níveis distintos de hipóteses sobre a escrita.

A partir dos desempenhos das crianças evidenciado nos exames finais, é possível reafirmar a influência recíproca entre a consciência fonológica e a alfabetização conforme propõem Moraes (2004), Moraes e Leite (2005), Aquino (2007).

8- Considerações Finais

Ao observar, em detalhes, as habilidades fonológicas demonstradas pelas crianças em cada jogo, numa mesma sessão, e ao longo de três sessões com o mesmo jogo, vários pontos merecem destaque. Um primeiro aspecto diz respeito a algumas boas surpresas registradas no desempenho das crianças durante os jogos, considerando as performances no exame das habilidades fonológicas, realizado, individualmente, antes das sessões de jogos. Isto ficou evidente no caso de Valéria (criança da Dupla 1) e Mayara (Dupla 2).

Podemos acreditar que a situação criada pelo jogo favoreceu o crescimento das crianças, que se mostram com mais habilidade do que seria esperado. Durante as vivências com os jogos as crianças puderam justificar suas respostas, intervir nas respostas dos parceiros e até mesmo influenciar tais respostas. Tudo contribuiu para gerar um clima de construção de conhecimento tornando a situação de jogo um verdadeiro espaço de criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, como propõe Vygotsky (1998), sem negar que as intervenções em cada “erro”, no decorrer do jogo, também foram importantes nas mudanças das respostas e na melhoria dos desempenhos das crianças em sessões posteriores. O que também confirma o que foi evidenciado nos estudos de Tudge (1996) apontando que o professor deve estar atento para as interações entre as crianças e seus parceiros e com o jogo proposto sem perder tal oportunidade, já que se propõe uma intencionalidade de aprendizagem sobre um objeto específico, a língua escrita.

Analisando o desempenho entre as duplas, é possível perceber em cada situação com os jogos, as crianças apresentaram performances distintas. Uma dupla se mostrou mais comunicativa do que a outra, compartilhando conhecimentos, como foi o caso da Dupla 2 Gustavo e Mayara. Por outro lado, observa-se que nem sempre as crianças auxiliam seus parceiros, como no caso de Valéria, que apesar de ser solicitada a ajudar Dayvson e se recusou. O que mesmo assim, não os impediu de aprender e de compartilhar conhecimentos, mesmo a partir da intervenção do adulto presente. Isso nos revela que o trabalho em dupla ou especificamente com o jogo que não há previsibilidade, conforme ressaltado por Huizinga (2007) que aponta para a incerteza do jogo, indicando que não é possível prever as atitudes e as ações dos jogadores, uma vez que depende de fatores internos ou mesmo externos aos indivíduos.

Por fim, o estudo revelou que não se pode falar em termos de “tudo ou nada”: a conquista, cada avanço parece caminhar de modo lento, com jogadas “de sucesso” e com

aparentes retrocessos. Além disso, o estudo reforça que a aquisição da língua escrita não se constitui em uma atividade solitária. Ou seja, o professor, as outras crianças e os instrumentos didáticos utilizados na sala de aula, como é o caso do jogo, parecem ter um papel extremamente relevante para o desenvolvimento das várias habilidades envolvidas nesta conquista.

Referências Bibliográficas

AQUINO, S.B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Educação, UFRPE, 2007.

BORBA, A.M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, D. NASCIMENTO, A (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DAVIS, C.S.M, ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa- Fundação Carlos Chagas**. 71, 49-54, 1989.

FERREIRA, A; SPINILLO, A. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuição da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEITE, T M B. R. Alfabetização: Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e conhecimento do nome das letras: um ponto de interseção. **Dissertação** (Mestrado em Educação) UFPE, 2006.

MEIRA, Luciano. Análise Microgenética e Videografia: Ferramentas de Pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia n° 3**, 1994.

MORAIS, A.G. A Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 2004.

_____ A Pesquisa Psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, I. C. A. S (et al.) **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG. ABRIL-2010.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

TEBEROSKY, A. A Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E e PALÁCIOS, M.G. **Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. In MOLL, L. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR EM SITUAÇÕES DE ENSINO DA LEITURA EM UMA CLASSE DE 5º ANO

Vanessa Alves do Prado
Mestranda Em Educação
UNESP-Marília–SP-Brasil
Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
bivaprado@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever e discutir, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da perspectiva de linguagem de Bakhtin e de autores que estudam o ato de ler textos, algumas ações de mediação realizadas por uma professora do 5º ano do ensino fundamental, ciclo 1, no trabalho com a leitura do gênero de divulgação científica em uma escola estadual paulista.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura do gênero de divulgação científica. Mediação.

Abstract

This work aims to describe and discuss, based on the premises of the Historical-Cultural Theory, from the perspective of Bakhtin and authors who study the act of reading texts, some mediation actions performed by a teacher of 5th grade of elementary school, cycle 1, working with reading of popular science genre in a state public school.

Keywords: Elementary Education. Reading genre of popular science. Mediation.

Introdução

O trabalho analisa, com base nos estudos de Vygotsky (1935, 2000, 2006) e outros autores pertencentes à Teoria Histórico-Cultural, de Bakhtin (1995, 2003), e de autores que discutem o ato de ler textos, algumas situações mediatizadas por uma professora de uma classe de 5º ano, de uma escola estadual pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Marília-SP, Brasil, em torno da leitura do gênero de divulgação científica e como as crianças se manifestam diante das propostas de ensino da professora e das suas interlocuções. Os dados analisados neste texto são resultantes da pesquisa de Mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília-SP, Brasil. Para concretizar o estudo de Mestrado e gerar os dados que serão descritos e analisados aqui, optei pela abordagem interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003), para atribuir sentidos a tudo o que foi observado dentro das paredes da sala de aula. A pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, 2005) foi selecionada porque tem como objetivo a descrição das ações dos participantes e a sua significação. A pesquisa contemplou a observação participante, a entrevista e a análise documental como instrumentos previstos pela metodologia selecionada, registrados por meio de notas de campo, memorandos e gravação em áudio, no entanto, para este trabalho, apenas observações e entrevistas serão utilizadas. Os dados foram analisados de acordo com a perspectiva da análise microgenética (GÓES, 2000) para refletir os detalhes das ações e das interações.

A seguir, apresento os dados gerados em campo de pesquisa e a análise dos dados junto com as bases teóricas.

A relação interindividual como ação mediatizada: o caso da professora Camila

De acordo com os estudos de Vygotsky (1935, 2000, 2006), Leontiev (1978, 2006) e Davídov (1988), a evolução humana se dá porque as gerações anteriores transmitem a cultura material e imaterial às gerações seguintes, por meio da atividade e da mediação. Pela atividade, o homem transforma a natureza e a si mesmo, cria objetos, inventa máquinas, produz conhecimentos e desenvolve aptidões, conforme suas necessidades. Essas produções humanas são cristalizadas nos objetos e recuperadas pela atividade. A apropriação do saber e do fazer, elaborados pela humanidade, ocorre porque há um intermediário que medeia a relação entre criança e objeto da cultura. Esse mediador pode ser alguém mais experiente que vive no entorno da criança de forma física, ou pode ser um intermédio virtual, que se distancia

do tempo e do espaço da criança, mas pode exercer influência por meio da linguagem materializada no objeto da cultura.

Duarte (1999) chama-nos a atenção para o fato de que a reprodução da cultura humana no indivíduo somente é possível por meio de uma educação escolar intencional e direta. Essa educação está ligada à mediação que ocorre entre o conhecimento cotidiano e o não cotidiano, isto é, o conhecimento que a criança pode aprender de forma espontânea no convívio social e o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, aprendido somente pela mediação do outro mais capaz. Baseado nas investigações de Vygotsky, Leontiev (1978) afirma que a mediação é geradora das funções psíquicas superiores do homem e dos processos intelectuais interiores. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre porque há atividade e esta é, a princípio, realizada sob a intencionalidade do mediador, que deseja criar necessidades no sujeito; posteriormente, a criança interioriza que as suas necessidades podem ser supridas por meio dos objetos da cultura e assim o faz de maneira voluntária, o que lhe proporciona independência. Ao se comportar de forma ativa, a criança aprende diferentes formas de comportamento social e se apropria das práticas culturais constituídas historicamente, tal como a leitura dos distintos gêneros discursivos. Assim, é possível afirmar, segundo as ideias de Vygotski (2000), que o ensino da linguagem escrita deve ser organizado de forma que a escrita e a leitura sejam necessárias para a criança e que ela tenha necessidade de ler e escrever textos.

Ao tomar como referência os princípios dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, foi possível verificar a mediação estabelecida pela Professora Camila (PC) para ajudar a criança a ler o gênero de divulgação científica. Em entrevista, Camila fala da metodologia para trabalhar o texto científico em sala de aula, do planejamento e dos critérios para selecionar os textos e os materiais utilizados com as crianças em classe:

PC:...leitura...discussão...é:: antecipação do assunto né
(?)...depois...discussão da leitura do texto..

PC:...é:: geralmente pela roda da curiosidade...né (?) o texto científico suscita muito isso...a curiosidade de:: como as coisas surgem...como acontecem as coisas né (?) então...geralmente um texto científico eu começo com a roda da curiosidade...fazendo perguntas...instigando...né (?) eles ah:: elaborando hipóteses...respostas para aquele texto...para aquilo que eu estou direcionando no estudo.

PC:... relevância do assunto...é um dos critérios né (?)...porque eu também não posso chegar aqui do nada e vamos falar sobre tal coisa...sempre tem de estar ligado a um outro tema.

PC:...o livro didático...revistas...jornais...e só...eu não fiz muito uso de DVDs...essas coisas assim eu não fiz uso.

Em entrevista, PC demonstra a relevância em proporcionar a leitura de textos científicos que atendam aos interesses da criança e dialoguem com suas necessidades de aprender a ler esse gênero textual em diferentes suportes. Na prática, essas intervenções, que poderiam servir para mediar a relação entre criança e texto, parecem não funcionar no episódio abaixo.

As crianças abrem o livro didático e PC avisa: “Não quero ninguém conversando enquanto o outro lê!” e pede para Nathan vocalizar o texto intitulado *Jacaré do Pantanal*. Nathan vocaliza um parágrafo do texto *Jacaré do Pantanal*. Depois da vocalização do parágrafo, PC pergunta a Nathan: “Explica o que você leu”. Nathan diz: “Ai!” PC diz o parágrafo lido por Nathan e pergunta o que entendeu. Algumas crianças arriscam, até serem aprovadas por PC. PC diz o texto e faz perguntas para as crianças. As crianças compartilham o entendimento do texto e também fazem perguntas sobre o que ainda não sabem a respeito do assunto. PC pede para Gabriel prosseguir com a vocalização. Gabriel vocaliza com muita dificuldade e Leandro diz: “Eu não tô entendendo nada”. PC comenta o parágrafo vocalizado por Gabriel e passa a dizer o texto e comentar os nomes científicos dos animais.

Como é possível observar, PC propõe o texto acerca da diversidade de animais do Pantanal, impresso num livro didático, sem antecipar o conteúdo temático do texto e sem conectá-lo à situação de ensino anterior ou ao conhecimento das crianças, o que nega a sua fala pela entrevista. De acordo com os pressupostos de Vygotski (2000), é por meio da atividade mediada que a criança se apropria das funções socialmente desenvolvidas e desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção e a inteligência. A atividade necessita ser sempre mediada pela linguagem e somente por ela a aprendizagem da leitura se torna possível, porque a leitura é resultante da interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos culturais. Para Vygotski (2000), a linguagem é, a princípio, social porque a palavra adquire sentidos na comunicação com o outro, e passa ser linguagem interna quando o significado da palavra passa a existir para os interlocutores.

Essa prática provocou dois grandes problemas: a falta de compreensão por quem vocaliza, como Nathan declara de forma responsiva com o seu “Ai!”, e a falta de

compreensão pelos ouvintes devido à má pronúncia de Gabriel, confirmada por Leandro. A reclamação de Leandro faz PC reorganizar a situação de ensino: além de dizer o parágrafo vocalizado pela criança, “passa a dizer o texto” e comentá-lo. Assim, as crianças não vocalizam, mas também não leem e nem praticam o ato de locução. As crianças entendem o texto por meio da escuta da compreensão de PC.

Segundo Smith (1999), o professor tem a responsabilidade de criar situações de leitura e tornar a leitura possível, no entanto, primeiro PC substitui a leitura pela vocalização, e, depois, a escuta toma o lugar da leitura. Bajard (2005) entende que o professor que transmite somente oralmente o texto às crianças priva-as de aprender, porque não promove a leitura, nem mesmo a comunicação, o que poderia se constituir como um objetivo pedagógico: aprender a dizer o texto de forma que o outro compreenda e suscitar nele o interesse e a atenção para novas informações. “Todavia, colocar a criança em uma circunstância que, além do domínio da comunicação, exija uma atividade de leitura de um texto desconhecido, em princípio equivale a conduzi-la a uma situação de fracasso.” (BAJARD, 2005, p. 91).

Na continuação do episódio anterior, PC busca definir, com as crianças, os possíveis destinatários do texto científico vocalizado, como é possível conferir abaixo:

PC pergunta: “Que tipo de texto é esse, gente?” Maria Rita e Renan respondem: “Informativo”. José diz baixo: “Que tá informando os bichos do Pantanal”. PC diz: “Além de informativo ele é o quê?” Maria Rita fala: “Científico”. PC concorda: “É um texto informativo científico porque apareceram vários nomes científicos”. PC pergunta: “Quem lê esse tipo de texto, normalmente?” Nathan diz: “As crianças”. PC fala: “Só as crianças?” Renan complementa: “Os adolescentes”. Gabriel fala: “Para todo mundo”. Maria Rita fala: “Bebê lê?” Gabriel afirma: “Só a gente ler para eles”. PC pergunta: “E quem será que escreveu este texto? De onde foi retirado este texto?”. Gabriel diz: “São Paulo” e Nathan diz: “Do IBAMA”. PC pergunta: “O que é o IBAMA?” José explica: “Tipo um negócio que...” Leandro complementa: “Não pode prender animais”. PC explica o que é IBAMA. PC fala do destinatário do texto: “Apareceram tantos nomes científicos, quem será que lê esse tipo de texto?” José diz: “As pessoas que estão se formando como cientista?” PC diz: “Não...” Leandro fala: “Astronautas”. Todos riem. PC pergunta: “Um professor de Ciências não poderia ler? Um professor de Ciências, um estudante de biologia, não é verdade?” A pesquisadora interfere: “Vocês não leram o texto?” PC revê os destinatários.

Após a discussão do texto científico, PC cria uma situação de ensino intencional, na qual diferentes vozes dialogam num processo dinâmico para construir sentidos: o que o texto diz e para quem diz. É nesse contexto que a mediação do adulto induz a criança a operar intelectualmente para buscar no texto e nas suas experiências a resposta para as perguntas

“Que tipo de texto é esse?” e “Quem lê esse tipo de texto?”. Nathan se refere às crianças como destinatários do texto científico discutido, porque se posicionou como leitor e ouvinte do texto. A seguir, Renan, Gabriel, Maria Rita, José e Leandro se manifestam ativamente em relação à reelaboração da questão de PC. Para as crianças, os leitores desse texto são sujeitos da vida cotidiana, que leem com a finalidade de aprender novos conhecimentos; para PC, os endereçados são os professores e estudantes do campo da Biologia, porque, em sua opinião, esses é que lidam com textos científicos que veiculam conceitos científicos. A ressalva feita pela pesquisadora obrigou PC rever os destinatários. As trocas verbais entre todos os participantes ampliaram os sentidos do texto; as afirmações foram negadas; as negações, afirmadas; os comentários, ponderados e as pequenas falas, acrescentadas. Nessa interação dialógica, a criança pôde aprender que ler também é rever sentidos já atribuídos pela construção individual.

Em outra situação observada, após as crianças lerem o texto que trata da formação de um rio e responder a algumas questões,

PC discute o texto com as crianças e faz perguntas. Algumas crianças arriscam a resposta, outras respondem com certeza. PC explica o primeiro parágrafo do texto e solicita a Gabriel que o leia. Outras crianças querem ler. PC diz ao aluno Gabriel: “Lê de novo, você não leu com a entonação certa”. Gabriel faz o que pede PC. PC questiona Gabriel o que leu e a criança responde às duas primeiras perguntas com insegurança e à terceira de forma incorreta. Ela diz: “Lê de novo, Gabriel”. Gabriel vocaliza pela terceira vez o mesmo parágrafo, PC faz as perguntas a Gabriel, que responde a todas de forma correta. PC pede a Gabriel para continuar a ler. A cada parágrafo, PC interrompe a leitura e faz perguntas a Gabriel. Outras crianças querem responder. PC insiste em Gabriel, que não consegue entender o texto para responder às perguntas feitas por ela. Gabriel arrisca. As demais crianças respondem.

O episódio acima demonstra que PC quer que Gabriel compreenda o texto, mas que também pratique a boa pronúncia. Desse modo, PC solicita a vocalização de Gabriel e pede que a criança vocalize três vezes o mesmo parágrafo para formalizar a pronúncia das palavras e ter um *feedback* da sua voz para entender o texto. Ao mesmo tempo, PC entende ser necessário compreender o texto para transmiti-lo oralmente, porque requer a vocalização, com intenção locutiva, como parte final de um processo de leitura, não presenciado por mim. Diante da situação descrita, é possível afirmar que a intenção de PC foi fazer com que Gabriel transmitisse oralmente os sentidos do texto, isto é, que fosse capaz de dizer o texto lido previamente. O primeiro fator que indica a ausência de compreensão de Gabriel é a sua má

pronúncia, segundo PC, e o segundo fator, a própria falta de compreensão no momento do questionamento. Bajard (2005), explica que dizer e ler são atividades diferentes. O ato de dizer, semelhante ao ato de locução, tratado por Arena (2005), exige, previamente, uma leitura silenciosa e individual, que pode ser avaliada quando o sujeito é capaz de realizar a transmissão dos sentidos por meio da voz. E ler, para Arena (2008) e Bajard (2005), é mover os conhecimentos que estão atrás dos olhos para atribuir sentidos ao texto, é ser questionado pelo mundo e é encontrar respostas no texto escrito, que integrem o conhecimento que o sujeito já tem acerca do tema do texto (FOUCAMBERT, 1994).

Nesse sentido, o episódio observado evidencia que Gabriel nem disse, nem leu, portanto, não houve uma atividade de leitura porque, segundo Bajard (2005), a leitura como construção dos sentidos é uma prática baseada na escrita e não no domínio oral. De acordo com Bajard (2005), a má entonação de Gabriel e a sua dificuldade em pronunciar o texto podem nos revelar que ele não compreendeu o texto ou é um péssimo orador; todavia, as perguntas de PC nortearam Gabriel para que a criança transformasse o código escrito em oral, e mesmo assim tentasse atribuir sentidos ao texto.

Entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, Vygotski (2000) afirma que a leitura silenciosa é a forma mais importante da linguagem escrita porque aligeira o processo de leitura e a compreensão do signo é melhor. Já a leitura em voz alta ou a vocalização dos símbolos visuais, como define o Autor, atrasa a percepção e fraciona a atenção do leitor devido ao movimento sincrônico a que os olhos e a voz devem obedecer. Conforme Colomer e Camps (2002, p. 29), embora a escola reconheça que “ler é entender”, ela não cobra do aluno a compreensão do texto, mas uma série de práticas que contradizem o conceito de leitura e se distanciam da busca pelo significado, como, por exemplo, a vocalização dos códigos escritos em códigos orais incentivada por PC.

A atividade mediada descrita acima confirma que a linguagem tem um papel regulador no comportamento do sujeito aprendiz. Embora PC não tenha proposto a leitura, ensinou às crianças que o encontro entre leitor e texto é movido pelas perguntas e pela incansável busca das respostas. Embora as demais crianças estivessem acompanhando a vocalização de Gabriel e as interferências de PC, cada uma delas realizou de forma isolada a atividade de leitura do texto científico e, por isso, sabiam a resposta para as perguntas e queriam falar.

Como é possível verificar nos recortes abaixo, as perguntas formuladas por terceiros e ditas por PC proporcionam um ambiente interativo. As crianças ocupam uma posição

responsiva e se sentem à vontade para argumentar, concordar e recusar a fala do outro e as alternativas impostas como corretas.

Após a vocalização de cada parágrafo do texto que trata a respeito do rio,

PC devolve a folha com questões alternativas já respondidas pelas crianças. As crianças devem fazer uma flechinha ao lado da resposta correta. PC pergunta “Qual é o assunto principal do texto? Quem aqui colocou a primeira alternativa a): contar sobre a história de um rio?” Gabriel diz que colocou. PC pergunta por quê. Gabriel diz: “Por causa do título A história do rio”. PC pergunta se o texto conta “Era uma vez um rio...”. As crianças respondem negativamente. PC diz: “Por que o texto tem o nome *A história de um rio*?” Lídia diz: “Porque o texto conta como se forma um rio”. PC concorda e pergunta: “Quem colocou a alternativa b): informar sobre a formação do rio?” Algumas crianças levantam a mão. PC diz: “Quem colocou a alternativa c): falar sobre a importância do rio? E a alternativa d) importância da água?” José diz: “Rio é bom para tomar banho”. PC diz: “Mas o texto fala sobre isso?” Novamente, as crianças respondem negativamente. PC pergunta: “O texto fala da importância da água?” José responde: “Não é a história da água!”. PC reafirma: “O texto fala do surgimento do rio, como nasce o rio”. PC pergunta: “Ele é um texto o quê? Que tipo de texto é esse?” Leandro responde: “Texto informativo”. PC explica: “Informativo porque conta como se forma o rio”. As crianças continuam a corrigir as demais questões [...] PC pergunta: “Os rios sempre nascem da neve derretida?” Leandro concorda. PC diz: “Também, mas além da neve derretida, eles nascem da água do subsolo”. Leandro fala exaltado: “Então poderia ser as duas (alternativas corretas), porque também nasce da neve!” PC explica: “Poderia, mas (o rio) não (nasce) só da neve derretida da montanha, então fica uma resposta errada”.

De forma distinta da apresentada até agora, PC ensina procedimentos de leitura por meio de questões com alternativas. Nessa atividade, as questões com alternativas limitaram o conhecimento de Leandro, ao reduzir a capacidade discursiva da criança que tem muito a dizer a respeito do texto e é impedida de ir além das alternativas, como também podem contribuir para a compreensão dos sentidos do texto porque permite uma leitura seletiva. Fundamentando-se na aprendizagem da leitura como um trabalho de detetive, comentado por Foucambert (1994), o leitor procura índices, elabora hipóteses e as verifica. No episódio acima, as alternativas das questões atuaram como hipóteses dadas sobre o texto *A história de um rio* e, a partir disso, PC ensinou às crianças o comportamento do leitor de verificar as hipóteses a partir dos indícios que estão no texto e fazer uso da estratégia de previsão que, para Smith (1989, p. 48), é a “[...] eliminação prévia de alternativas improváveis [...]”. Se o texto não foi compreendido por meio da primeira leitura, pode sê-lo quando a criança se depara com várias respostas e precisa assinalar a que está de acordo com o texto e que responde à pergunta formulada. Todavia, se o texto é compreendido pela criança, a leitura

rápida e seletiva das alternativas elimina as alternativas improváveis e a compreensão do texto direciona os olhos da criança para a alternativa esperada, que confirma a hipótese já constituída. No caso de Gabriel, é possível verificar que a criança não compreendeu o texto; apenas conseguiu ler o título e previu de forma equivocada que o assunto do texto fosse “A história do rio”. Gabriel leu somente a alternativa de letra A e pensou que confirmara sua hipótese. A prática de leitura por meio das estratégias de alternativas e a volta ao texto para verificação das hipóteses dadas não fizeram parte do processo de leitura da criança. De forma distinta, Lídia apresentou outro comportamento. A leitura prévia fez Lídia compreender os sentidos do texto, embora a criança não tenha se saído bem na pronúncia das palavras. Para Lídia e Gabriel, o ato mecânico da decodificação dos símbolos gráficos em orais não supriu a necessidade do ato de raciocínio que orienta a atribuição do sentido do texto, o que impossibilitou PC perceber a incompreensão da criança na leitura. A incompreensão foi detectada por PC por meio da discussão das questões com alternativas, ou seja, quando a criança pôde dizer o que entendeu do texto quando o leu.

Duarte (1998) nos recomenda que o trabalho educativo reproduz no homem individual o que a humanidade elaborou ao longo da história. Nesse sentido, as perguntas realizadas pelo sujeito que ensina direcionam a criança a refletir acerca do ato de ler o gênero. Nas situações de ensino da leitura do gênero científico, as crianças são solicitadas a vocalizar ou dizer o texto e a atividade mediada de PC e as intervenções reconduzidas pelos demais participantes do processo de interlocução as ajudam na atribuição de sentidos, na verificação de hipóteses e discussão do texto.

Conclusão

Ao considerar o ensino da leitura do texto científico e a mediação realizada pela professora Camila, foi possível evidenciar que, apesar de a professora propor situações de leitura do texto científico que dificultam a compreensão, ela estabeleceu interlocuções que atingiram a todas as crianças da classe. Assim, os dados indicam que a mediação é elemento fundamental para a interação entre criança e criança, e criança e texto. A professora Camila permitiu que as crianças interagissem com ela, com o texto e com as demais crianças da classe, estabelecendo um diálogo ao ensiná-las atitudes do leitor dos textos científicos, como ler para responder a questões próprias e alheias e utilizar o procedimento da leitura seletiva por respostas com alternativas. Dessa maneira, a professora promoveu uma relação

interindividual, o que facilitou a compreensão do texto pela criança. Todavia, PC com a intenção de ensinar a leitura do gênero científico para a criança e mediar a sua aprendizagem, solicitou a prática da vocalização, denominada por ela como leitura, e a prática da locução, quando cobrou a transmissão de um sentido do texto por meio do oral, impedindo a criança estar em atividade de leitura, que é feita pelos olhos.

Portanto, é possível concluir que a antiga prática da decodificação das letras em sons ainda está bastante presente na escola, o que substitui a leitura como compreensão do escrito; que é possível propor situações de ensino da leitura do texto científico que coloquem as crianças em atividade, que as motivem, e que podem criar novas necessidades; que os manuais e os livros didáticos substituem a reflexão e a criatividade do professor, dominam as suas ações, definem os conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças; que os textos e os suportes que circulam socialmente deixam de ser utilizados pelas crianças na escola; que o ensino da leitura também depende da paciência do professor em ouvir a criança e em mediar sua relação com o objeto cultural, quando ainda ela não tem condições de realizar a atividade sozinha; e que quando as crianças são motivadas a ler e a interagir com o outro, elas aprendem novas formas de atribuir sentidos ao texto e reconstituem a sua *performance* de leitor do gênero discursivo, ao falar para o outro, concordar, refutar e sugerir.

Conforme o exposto, o ensino pode modificar o conhecimento da criança acerca do ato de ler o gênero científico e contribuir para a sua formação como leitora, e a mediação do professor é fundamental nesse processo para que seja garantido, em longo prazo, as ações independentes da criança, tais como a autonomia, a aprendizagem das práticas de leitura e a leitura como compreensão do escrito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARENA, D. B. Leitura e locução na escola: conceitos práticas. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Global, ano 26, n. 51, p. 18-24, nov. 2008.

_____. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, A. C. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. Presidente Prudente: Meioimpresso, 2005. p. 21-30.

- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAVÍDOV, V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Progreso, 1988. p. 158-191.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2010.
- DUARTE, N. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição a subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000, p. 9-25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2009.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 59-83.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, [1935]. Mimeo.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Veridiana de Matos Paladino
Acadêmica do 9º semestre de Pedagogia – PIBID/UFPeL
CAPES
veridiana-paladino@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Universidade Federal de Pelotas/RS/Brasil

Eixo temático 2 - Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Este artigo apresenta como questão central a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização, no qual se discute a utilização da mesma na criação de hábitos de leitura. Neste estudo, pretende-se entender como a literatura infantil vem sendo utilizada nas classes de alfabetização em uma escola de periferia que apresenta altos índices de reprovação. Constatou-se que as professoras desenvolvem trabalhos de leitura utilizando diferentes textos.

Palavras chave: Literatura infantil, leitura, alfabetização.

Abstract

This paper shows how the central question the importance of children's literature in literacy classes, in which he discusses its use in creating reading habits. This study aims to understand how children's literature has been used in literacy classes at a school in the outskirts which has high repetition rates. It was found that teachers develop reading papers using different texts.

Keywords: Children's literature, reading, literacy.

LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação básica, na qual o aluno aprende a ler e a escrever. Para que esse aluno se alfabetize e se aproprie do significado da leitura, é necessário investir na formação de um leitor de qualidade. A literatura infantil é um dos recursos para que isso ocorra. A formação do leitor é uma das atribuições primordiais da escola. O uso de algumas estratégias, como: acesso à biblioteca; contato com livros de literatura infantil; planejamento por parte do professor; atividades pedagógicas específicas são imprescindíveis, nessa primeira etapa do aprendizado.

O alfabetizador deve levar em conta que muitas crianças só entram em contato com os livros ao ingressarem na escola. Esse fato torna-se mais verdadeiro, quando se fala de alunos de escolas de periferia, nas quais a realidade é bastante diferente daquela de instituições de ensino privadas. Nestas, os alunos têm condições de comprar livros e, conseqüentemente, adentram mais rapidamente no mundo da leitura e em contato com diferentes textos. Apresentar textos de qualidade oportuniza aos alunos momentos em que podem sentir emoções e angústias semelhantes às dos personagens da história lida por eles ou pelo professor.

Devido à importância de se utilizar a literatura infantil como uma prática que qualifica a alfabetização, pretende-se, neste artigo, relatar e refletir sobre a intervenção realizada por um grupo de alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas que atuaram em uma escola da rede municipal, situada na periferia de Pelotas.

O estudo apresenta fundamentação teórica e análise dos dados coletados, com o intuito de ressaltar a importância de se utilizar a literatura infantil como suporte qualificador da alfabetização.

O DESAFIO DE ALFABETIZAR ATRAVÉS DA LITERATURA

Atualmente, a escola preocupa-se muito em formar leitores competentes. Por isso, procura trabalhar não só a capacidade de ler do aluno, como também desenvolver o gosto e o compromisso com a leitura. Ela procura mobilizar o aluno internamente, porque aprender a ler e também ler para aprender requer grande esforço. O professor precisa usar inúmeros artifícios para fazer com que o aluno se interesse pela leitura e

perceba o quanto é importante e desafiador o ato de ler. Professor e escola devem estimular a autonomia e a independência do aluno.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997, p. 43), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. Infere-se que trabalhar com o texto é muito importante nas classes de alfabetização, etapa na qual o ato de ler torna-se cada vez mais complexo, na medida em que o aluno passa a ler além das imagens, identificando palavras, frases e, por fim, textos. Um dos meios de se introduzir uma boa leitura é através dos livros de literatura infantil, os quais oferecem, de forma prazerosa, suporte às práticas pedagógicas nas classes de alfabetização. A leitura também pode e deve ser vista como forma de prazer, de descontração, como afirma Soares (2009, p. 24):

[...] a leitura que devemos propor as crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames [...]

Julga-se ser importante que o professor constitua um acervo diversificado de literatura infantil e de materiais didático-pedagógicos disponíveis à leitura em sala de aula, para que as crianças a ele tenham acesso. A produção de guias de leitura facilita a seleção de obras literárias adequadas para o trabalho na educação infantil, principalmente nos anos iniciais, e contribui para a expansão das formas de interpretação de textos escritos, voltados aos diferentes campos da linguagem.

Unir literatura e alfabetização oportuniza à criança entrar em contato com o mundo letrado; ampliar seu vocabulário; obter maior conhecimento da formação dos textos; exercitar sua imaginação. A leitura, vista como instrumento de mudança sociocultural, traz para a escola a responsabilidade de facilitar aos alunos o acesso à leitura.

Ao analisar o PCN de Língua Portuguesa, destaca-se que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCN, 1997, p. 15). Isso reforça a importância desta pesquisa, que busca refletir sobre as questões

relacionadas à leitura entre os alunos das classes de alfabetização. Utilizar literatura para ensinar a escrever torna o processo mais lúdico e significativo; impulsiona os alunos a produzirem textos de boa qualidade; os ajuda a melhorarem suas produções.

Segundo Costa (2007, p.110), “ler significa construir o indivíduo capaz de compreender-se e compreender os textos do mundo, para nele melhor se situar e melhor interagir”. Percebe-se, nesse depoimento, o quanto os adultos, especialmente os professores, têm, muitas vezes, dificultado o processo de alfabetização das crianças, pelo uso de atributos como “fácil” e “difícil”, sem levar em consideração a forma como a criança pensa e dialoga com a escrita e com a leitura. Neste contexto, os fracassos são inevitáveis. No entanto, como salienta Ferreiro (1997, p. 25):

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

Para formar um aluno leitor é imprescindível que a pessoa que lê estabeleça, com o texto lido, uma relação de prazer, relação de interesse, de liberdade de interpretação. Assim, se estará formando não apenas um bom leitor, como também um aluno crítico e autônomo. Souza (2004, p. 40) expõe que:

[...] é preciso afirmar, e veementemente, que a literatura de ficção, tal como as obras didático-informativas e outras, pode ser também uma forma de pensar sobre a vida e o mundo. Através de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos e relevantes [...].

Outro aspecto importante refere-se aos livros didáticos, os quais, muitas vezes, apresentam pequenos fragmentos de contos clássicos para serem trabalhados em aula. O professor, quando se utiliza desses fragmentos como proposta de leitura, gera uma visão equivocada em seus alunos, pois tais trechos são desprovidos de sentido, uma vez que ficam sem a contextualização da totalidade da obra. O contato qualificado dos alunos com obras de literatura infantil requer que eles tenham acesso aos contos clássicos por inteiro, adquirindo assim ampla visão da história lida. Segundo Ítalo Calvino (1993)

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos

para uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

A literatura infantil hoje faz parte do universo da maioria das crianças, seja em casa seja na escola, mas isso não foi sempre assim. Antigamente, a infância era ignorada pelos adultos. Somente no final do século XVII, passaram a ser produzidos livros para crianças. Desde então, a literatura infantil passou a exercer um papel preponderante em relação à criatividade, à fantasia e ao imaginário mundo encantado nos quais as crianças, e até mesmo os adultos, viajam.

Concordamos com Fernandes (2003, p.10) quando explica:

A literatura exerce um importante papel lúdico, em se considerando o seu ajustamento à evolução natural do pequeno leitor: dirige-se à sua alma para ser entendida pelo seu intelecto, desde que adequada ao seu interesse, nível socioeconômico e faixa etária.

Atualmente, os livros de literatura infantil contribuem, em muitos aspectos, para o desenvolvimento das crianças, indo ao encontro das necessidades dos pequenos, por exemplo, ao divulgarem noções de boas maneiras e o valor da amizade. Referente às práticas pedagógicas, muitos livros apresentam sua estrutura de tal modo que o professor pode viajar, juntamente com os alunos, pelo mundo de fantasia e aí incluir conteúdos específicos a serem desenvolvidos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para melhor compreender a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização, foi realizada uma pesquisa com o objetivo investigar algumas questões relacionadas ao uso da literatura infantil e suas implicações nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Foram entrevistadas três professoras que trabalham com classes de alfabetização, no turno da manhã. Pretendeu-se analisar de que forma as professoras alfabetizadoras utilizam a literatura infantil em suas práticas pedagógicas e qual a importância que esses livros têm no processo de alfabetização dos alunos.

Para a coleta de dados, utilizou-se, como instrumento, a entrevista. Os dados foram coletados em novembro e dezembro de 2011. As professoras entrevistadas, identificadas como professora 1 (P1), professora 2 (P2), e professora 3 (P3), trabalham no turno da manhã.

O instrumento tinha os seguintes pontos norteadores: a existência de livros de literatura infantil na sala de aula; a importância de trabalhar com literatura infantil nas classes de alfabetização; a possibilidade de alfabetizar através da literatura infantil; a utilização da literatura em atividades elaboradas; os tipos de livros de literatura existentes na escola e sua utilização pelas professoras; disponibilidade dos livros para toda a escola ou só para as classes de alfabetização; qualidade dos livros; o que letramento literário significa para as professoras; se fica mais fácil alfabetizar, tendo como suporte a literatura infantil.

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Ao serem indagadas a respeito de suas práticas de ensino da leitura, as professoras entrevistadas mencionaram que liam diferentes textos: poesia, contos clássicos da literatura infantil, revistas em quadrinhos etc. Elas ressaltaram a importância da literatura infantil nas classes de alfabetização em relação à aquisição dos processos de leitura e escrita.

Nos depoimentos, as professoras afirmam ser importante o trabalho com a literatura infantil, uma vez que, através das histórias, as crianças aprendem a ler e a escrever de maneira lúdica, facilitando este processo. Salientam, também, que procuram oferecer aos alunos os mais variados gêneros de textos, possibilitando-lhes se familiarizarem com as diferentes formas de comunicação.

As professoras comentaram que a biblioteca da escola não estava desempenhando suas principais funções: o empréstimo de livros e a utilização de seu espaço para a realização do Projeto da Hora do Conto. As alunas do PIBID implementaram novas práticas na biblioteca, que voltou a ter sua função original. Verificou-se que as professoras criaram, em suas próprias salas de aula, um cantinho para a leitura, no qual os alunos podiam retirar livros e levá-los para casa, condicionados ao compromisso de devolvê-los. Segundo as docentes, o uso da literatura infantil auxilia as crianças a desenharem e a se expressarem com mais eficiência. Outro aspecto positivo do uso da literatura infantil está relacionado à imaginação das crianças, à possibilidade de sonhar com um futuro melhor, visto que, muitas vezes, elas não têm essa perspectiva, pois a realidade na qual estão inseridas não oferece muitas possibilidades, por serem oriundas de famílias de renda muito baixa.

Observou-se que todas as professoras entrevistadas possuíam semelhante linha de pensamento relativa à importância do trabalho com literatura infantil na alfabetização dos alunos.

DADOS GERAIS DAS PROFESSORAS

Professoras	Formação	Tempo de Magistério	Turma de atuação	Tempo de ensino na alfabetização
P1	Pedagogia e Artes Visuais	16 anos	2º ano	6 anos
P2	Jornalismo e Pedagogia em andamento	20 anos	2º ano	12 anos
P3	Pedagogia	15 anos	2º ano	6 anos

Pelas respostas das professoras, identificou-se que todas as salas possuem livros de literatura infantil, concordando com a importância por elas atribuída à literatura infantil. Como revelam alguns excertos das entrevistas: “acredito ser importante para trabalhar o conteúdo e a apropriação da escrita” P1; “instigo a curiosidade e a vontade de aprender a ler” P2; “estimulo a imaginação, o sonho e a criatividade”.

As respostas obtidas evidenciam que as professoras são favoráveis à prática da literatura infantil nas classes de alfabetização. A maioria disse que é muito importante para as crianças o contato com situações de interação e o manuseio de materiais escritos para a evolução e aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, se observa que muitas crianças que frequentam o ensino fundamental mal sabem ler e escrever. Diz Soares (2009, p. 43) que “[...] a leitura é a relação íntima e pessoal que o leitor estabelece com o texto. Sem esse contato, que pode e deve ser promovido de várias maneiras, ele não tem condição de se efetivar.” As professoras enfatizam que, através da literatura infantil, as crianças desenvolvem maior criatividade na realização de tarefas e a na exploração o mundo que as cerca. Ainda fica pendente, porém, o questionamento de por que muitas crianças não se alfabetizam.

Sabe-se que muitos dos problemas encontrados pelos alunos durante os anos de estudo decorrem da falta da apropriação de compreender o que leem. O aluno, muitas vezes, não consegue resolver problemas de matemática e de outras disciplinas, não por não saber cálculos e conceitos, mas por não ter aprendido a ler o sentido do texto.

As professoras foram questionadas sobre a possibilidade de alfabetizar por meio da literatura infantil e como esse trabalho poderia ser feito. Todas afirmaram ser possível alfabetizar dessa maneira.

A professora P1 acredita que os alunos aprendem muito mais através da literatura infantil e, segundo ela, os pequenos demonstram gostar de clássicos. Após ouvirem a história, dramatizam e verbalizam o que aprenderam. Esta professora aproveita para trabalhar as dificuldades em relação à leitura e à escrita através das histórias contadas. Algo semelhante é dito pela professora P2: “os alunos acabam se interessando pelas palavras diferentes e aprendendo deste modo”. Ela relata que os alunos ficam curiosos, querendo saber o que está escrito nos livros de literatura, quando ela os lê na aula. Isso também pode ser verificado na hora do conto - atividade desenvolvida pelos alunos do PIBID, uma vez por semana, com estas mesmas crianças. A professora P3 considera que a literatura infantil é “uma estratégia para alfabetizar e dá resultados, principalmente quando se parte de alguma história e vai englobando outros assuntos”.

As professoras ainda explicaram que, para trabalhar a partir da literatura infantil, organizam atividades como juntar palavras, leitura, escrita, caça letras, práticas englobando as áreas do conhecimento. Trabalham valores, tipos de moradia, baseando-se em histórias como “Os três porquinhos”. Outras atividades também foram relatadas, por exemplo, a professora P3 lê a história até a metade e depois os alunos em grupos elaboram um final, após confrontam os finais que foram criados.

Quanto ao tipo de livros de literatura utilizados no processo de alfabetização, as professoras nomearam, entre outros, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, O Carteiro Chegou, esse em parceria com o PIBID, citaram também contos, poesias e fábulas. Esses livros são disponibilizados para toda a escola sendo todos de boa qualidade. As professoras, eventualmente, trazem livros para serem usados na escola. Elas ressaltaram a contribuição do PIBID, ao trazer as histórias utilizando como recurso o uso de fantoches.

Analisados os dados, persiste ainda um questionamento: se as professoras consideram que alfabetizar tendo como suporte a literatura infantil faz parte de suas práticas, qual é o motivo da baixa aprendizagem?

A professora P2 acredita que isto depende da realidade da criança e da realidade da escola. Explicita que trabalhar com alunos multirrepentes é mais complicado. A professora P3 diz que é mais fácil, porque o professor tem embasamento para seu planejamento, fazendo um trabalho mais engajado, evitando o trabalho estanque, sem contextualização. No entanto, levanta-se uma hipótese: não estaria o problema centrado na sistematização das atividades de leitura e de escrita? Por serem crianças pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo, que não têm contato com livros ou outros tipos de materiais escritos, sua aprendizagem fica prejudicada? Algumas professoras afirmam que sim, mas se subentende que todas as crianças têm as mesmas condições para aprender.

Segundo algumas professoras, o trabalho com a literatura infantil pode ficar “meio solto”, gerando problemas na escrita e na leitura, se o processo não for sistematizado. Observou-se que estas professoras passaram a refletir sobre sua prática e a relação existente entre literatura e alfabetização. No entanto, nem sempre se atribui à literatura infantil a devida importância. Com frequência, a literatura é utilizada apenas para o ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, Ferreiro (2000 p. 40-41) aponta:

[...] é preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso a um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

É evidente que se deve oportunizar às crianças condições para que se tornem autônomas, questionadoras e conscientes, ao invés de oferecer respostas prontas - prática comum nas escolas brasileiras. Nesse processo, cabe ao professor ser um bom observador em sua sala de aula, percebendo que cada criança é diferente e, dessa forma é melhor intervir e auxiliar em seu processo de aprendizagem. Fica mais uma vez o alerta de que o papel desempenhado pela escola e pelos professores é de extrema relevância.

Muitos professores ainda não têm bem claro o que é o letramento, não percebem que este caminha com a alfabetização. Uma boa oportunidade de encontrar elementos formativos a esse respeito está na leitura dos PCN's, principalmente o de Língua Portuguesa, um documento a ser utilizado para o planejamento, práticas e reflexões no ambiente escolar.

Apesar de o trabalho realizado, nessa escola, ser de boa qualidade, ainda há muito a ser aperfeiçoado. A evasão e a repetência ainda são consideravelmente altas, é preciso, portanto, que as professoras se conscientizem de sua importância com relação à aprendizagem das crianças.

O trabalho com a literatura infantil deve ser permanente para que surtam resultados satisfatórios. No entanto, durante a estada das bolsistas do PIBID, notou-se que o trabalho com a literatura infantil não era satisfatório em relação à sistematização da história lida. Foi também observado que as professoras das classes de alfabetização não conseguiam contextualizar seu trabalho, de modo que os alunos obtivessem uma aprendizagem significativa.

CRIANDO UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

A escola e as professoras entrevistadas desenvolvem um papel positivo, ao proporcionarem aos alunos espaços onde podem entrar em contato direto com a literatura de modo geral. No entanto, a forma como essa relação acontece nem sempre é satisfatória. O professor deve ser o mediador para que a alfabetização, utilizando a literatura, ocorra de forma sistematizada. Paiva (2005, p. 47) diz que:

[...] Por estas razões, em seu repertório de leituras, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com os gêneros poéticos da tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização.

Uma boa possibilidade para que haja um trabalho efetivo, visando à alfabetização de qualidade, ocorre através da criação de um ambiente alfabetizador em sala de aula, como mostra o Caderno do Ceale (2004, p.28):

Sabemos que o processo de alfabetização se desenvolve mais facilmente quando as crianças chegam à escola tendo uma maior familiaridade com a escrita, obtida em contextos nos quais ela circula com usos e funções sociais. Tal como na vida cotidiana, a escola pode apresentar situações, contextos e materiais capazes de estimular o interesse e a atenção dos alunos.

Ressalta-se, pois, a importância da diversidade de materiais escritos a serem disponibilizados para os alunos, possibilitando assim um ambiente alfabetizador. É necessário que as professoras entrevistadas realizem, em suas salas, práticas de sistematização das atividades desempenhadas, oportunizando aos alunos a reflexão sobre a língua oral e escrita. Discute-se muito sobre a importância de aplicar atividades permanentes ligadas à leitura, ou seja, atividades que sejam desenvolvidas diariamente, como: leitura por parte do professor; leitura com os colegas; leitura com o grupo sob orientação do professor; leitura independente; retirada de livros na biblioteca; conversas sobre as histórias lidas; produção de textos individuais e coletivos; criação de espaços para a leitura diária; uso da escrita, durante as brincadeiras organizadas pelo professor; confecção de tabelas ou listas com nomes retirados dos textos lidos; identificação do significado das palavras com a ajuda do dicionário; confecção, pelos alunos com a ajuda do professor, de murais e cartazes de textos coletivos; produção coletiva de panfletos informativos e livros de receitas relacionados aos contos lidos pelos professores, para serem, por exemplo, distribuídos na escola. O professor deve ajudar seus alunos a desenvolverem o hábito de ler, lembrando que o adulto ao ler passa este modelo para as crianças. É importante também oportunizar às crianças o contato com diferentes materiais escritos, como: bilhetes, cartas, jornais, revistas entre outros, assim a inserindo no mundo letrado, uma vez que as crianças que receberam incentivos relacionados à leitura em casa estão em maior vantagem do que aquelas que não tiveram essa chance. Os professores devem oportunizar a seus alunos mais situações reais de leitura e de escrita. Uma boa alternativa é o trabalho com os contos, conforme lemos em Curto (2000, p. 132):

Aprende-se a escrever e a ler escrevendo e lendo textos. A aprendizagem do código de decifração e transcrição faz parte da aprendizagem da leitura e da escrita. E não temos por que separá-lo nem fazê-lo previamente como ao aprender a falar. O aluno deve ler e escrever até onde for capaz e contar com nossa ajuda para avançar.

O professor busque, portanto, sempre respeitar as possibilidades e as necessidades dos alunos, estimulando seu interesse e sua atenção. Essas atividades podem ser utilizadas como forma de organização do trabalho pedagógico. Através das atividades diárias de sistematização, serão obtidos efeitos positivos com relação à aprendizagem dos alunos, contribuindo para que ela seja de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, verificou-se que as professoras das classes de alfabetização procuram, na medida do possível, incentivar os alunos a terem maior contato com livros de literatura infantil.

Reafirma-se, pois, que o trabalho com a literatura infantil é muito importante no que se refere à prática pedagógica contextualizada. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha papel preponderante no ensino desenvolvido em classes de alfabetização porque colabora para a melhora na escrita, a qual, uma vez sistematizada, contribui para que o aluno realize cada nova leitura com mais fruição e nela sinta maior prazer.

Pelos dados obtidos nesta pesquisa e durante o tempo de atuação do PIBID nessa escola, conclui-se que há muito que ser feito em prol de uma aprendizagem significativa. Aos educadores se requer que haja a preocupação em trabalhar efetivamente a compreensão da leitura e da escrita; que sistematizem os conhecimentos que os alunos já possuem; que proponham atividades inovadoras e criativas, de outro modo, as crianças continuarão a ver a escola como lugar de dificuldades. Cabe, portanto, às professoras a busca de caminhos para melhorar suas práticas docentes, a fim de levar os alunos a se tornarem leitores críticos e conscientes.

Através de um trabalho de qualidade, visando à alfabetização e o letramento dos alunos, a escola pode passar a ser vista como um local agradável, alegre e prazeroso, no qual a literatura infantil é utilizada como instrumento para despertar nos alunos, de forma sensível, a consciência crítica e a capacidade de analisar o mundo.

REFERÊNCIAS

CADERNO DO CEALE. *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. Belo Horizonte, 2004.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSTA, Maria Morais. *Metodologia do ensino da Literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, Dirce Lorimier. *Literatura Infantil 50 palavras*. São Paulo, Brasil: Loyola, 2003.

FERREIRO, Emília, *Com todas as letras*. 5 ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela.-6.-São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação- Série 8-Atualidades em educação –v.2).

MARUNY, Curto Lluís. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler/ Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrall Morillo e Manuel Miralles Teixidó; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2000. V1.*

PAIVA, Aparecida. *Alfabetização e letramento na infância. Salto para o futuro*. 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144p.*

SOARES, Magda. O Jogo da Escolhas. In: *Escolhas (Literárias) em Jogo*, MACHADO, Maria Zélia Versiane et. al.(org),– Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.19-32.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: *Escolarização da Leitura Literária*, EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al.(org) 2ª ed., 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.p.49-58.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. Editora Global, 1985.

DESAFIOS DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM GUINÉ-BISSAU: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DO PAULO FREIRE

Virgínia José Baptista Cá
Faculdade de Educação/UFMG-Minas Gerais/Brasil
vina1485@yahoo.com.br

Míria Gomes de Oliveira
Faculdade de Educação/UFMG-Minas Gerais/Brasil

Resumo

Em uma sociedade como Guiné-Bissau, muitos julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, - como é o caso das línguas maternas que se organizam na oralidade -, visto que organizam e armazenam os conhecimentos humanos, assim, as línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e poder público do país. Muitos estudantes guineenses têm dificuldades em aprender a língua portuguesa. E um dos nossos desafios é promover uma educação de qualidade e para todos.

Palavras-Chave: alfabetização, língua crioula, identidade.

Abstract

In a society like Guinea-Bissau, many people say that the written language has more value than other ways of interaction, as in the case of mother languages which is organized in orality, seen that they organize and store human knowledge, that way, languages expressed only through orality are devalued by the elite and the government of the country. Many Guinean students have difficult to learn portuguese. And one of our biggest challenges is to promote good education for all.

Keywords: literacy, Creole language, identity.

Introdução

Guiné-Bissau é um país cuja língua oficial é o português, mas várias línguas nacionais compõem o quadro linguístico do país, entre elas o crioulo, que vem a ser língua do convívio e do quotidiano. Na maioria dos casos a criança aprende a falar primeiro o crioulo para depois aprender o português, que é a língua das escolas, dos documentos, ou seja, a língua portuguesa enquanto uma imposição do colonizador. Nesse sentido, esse texto tem como foco de investigação os processos de alfabetização em Guiné-Bissau. Em outras palavras, busca compreender como um sujeito que tem o crioulo como primeira língua e forma de socialização nos primeiros anos de vida só venha a ser alfabetizado na língua tida como a oficial, a língua portuguesa.

Assim, o objetivo deste trabalho será investigar as implicações da desconsideração da língua crioula nos processos de alfabetização e ensino-aprendizagem, identificando as possibilidades e as potencialidades que o uso da língua crioula poderia impactar nos processos de alfabetização contribuindo para o analfabetismo presente atualmente neste país. Para isso, será necessário: Discutir a importância da língua crioula como sendo a primeira língua de socialização dos guineenses; Identificar os impactos culturais, políticos e educacionais do ensino do português quando se tem o crioulo como primeira língua do povo guineense e, Verificar como o abandono do crioulo nas escolas e utilização do português impactam o processo de alfabetização das crianças e jovens deste país.

Um Breve histórico: Contextualizando Guiné-Bissau

Guiné-Bissau situa-se na Costa Ocidental de África, estendendo-se, no litoral, desde o Cabo Roxo até a ponta Cadete. O território guineense faz fronteira, ao norte com o Senegal, ao leste e sudeste com a República da Guiné-Conacry e ao sul e oeste com o Oceano Atlântico. Além do território continental, o país integra ainda cerca de 40 ilhas que constituem o Arquipélago dos Bijagós, separado do Continente pelos canais de Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque.

Vale ressaltar que a demarcação do território que é hoje Guiné-Bissau foi resultado de um tratado assinado entre Portugal e França em 1886; esse teve como base a carta da Conferência de Berlim que definiu e instituiu a delimitação e a ocupação do continente africano em 1885.

Em termos de religião, o país declara-se laico, mas a população se divide entre muçulmanos, católicos, evangélicos e outras religiões tradicionais.

A ocupação colonial, intensamente contestada durante vários períodos da sua instalação na Guiné-Bissau, provocou uma luta armada que durou onze anos, com seu início nos anos 60, conduzida pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) – liderado por Amílcar Cabral.

Um dos marcos importantes que se registraram na história da Guiné pré-colonial é a história dos mansas malinkés no continente africano ao sul do Saara e, na sua maioria, originários dos grandes impérios africanos, sobretudo o Império do Mali. Segundo Carlos Lopes, “Três impérios marcaram a Idade Média do Sudão Ocidental: Ghana, Mali e Gao. O segundo está associado a Sundiata Keita, unificador dos malinké.” (LOPES, 1999, p. 79).

Recorde-se que a presença europeia na costa africana e, particularmente, a portuguesa nos rios da Guiné, condicionaram a divisão geográfica, social e política da atual Guiné-Bissau. Em 1446, o navegador português Nuno Tristão chegou à costa africana na então zona denominada ‘rios de Guiné do Cabo Verde’. Ele e seus companheiros foram mortos a flechadas pelos nativos. Porém, não foram apenas os portugueses que se sentiram atraídos pela riqueza desse continente, outros europeus também chegaram à África com a mesma ideia: apossar-se das terras “descobertas” pelos ditos “mares nunca d’antes navegados”. Assim, o processo de ocupação e fixação dos portugueses no território guineense não vai ser passivo, como, aliás, não o foi em todo o continente africano. Os portugueses tiveram de enfrentar aquilo que chamaram de “insolência dos gentios” nas terras guineenses. Vários são os documentos oficiais que testemunham o desespero das autoridades face ao desacato dos nativos às leis impostas pelos portugueses. Alguns dos muitos documentos são os Boletins Oficiais e seus suplementos¹.

Os desafios dos processos de alfabetização em Guiné-Bissau

A oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade ágrafa. É muito mais: é, sobretudo, a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais

¹

Texto retirado de uma Tese Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa da Maria Odete da Costa Soares Semedo. *AS MANDJUANDADI-CANTIGAS DE MULHER NA GUINÉ-BISSAU: DA TRADIÇÃO ORAL À LITERATURA*. 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra. (AUGEL, 1999, p.8)².

Para Augel (1999), em uma sociedade como Guiné-Bissau, muitos julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, - como é o caso das línguas maternas que se organizam na oralidade-, visto que organiza e armazena os conhecimentos humanos, assim, as línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e poder público do nosso país.

“A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sócias e dialógicas que se instaura desde o momento em que a mãe dá o seu primeiro sorriso ao bebê. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.” (MARCUSCHI, 2001, p.18)

Marcuschi (2001), alerta para a questão da oralidade e da escrita, embora cada uma tenha suas especificidades. Pensar que existe uma superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, embora exista a idéia de que a escrita é mais prestigiosa que a fala; isso ocorre devido a uma postura ideológica.

(...) a linguagem verbal expressa o mundo interior, ou seja, a organização interna do indivíduo expressa-se através da fala, e, simultaneamente, o inverso. Organizar ideias verbalmente ajuda a organizá-las mentalmente. A fala, pois, constitui elemento visível do nível do raciocínio e compreensão da realidade exterior e ajuda o indivíduo a tomar consciência dos processos mentais empregados na resolução de um problema (LIMA, 1991, p. 44).

De acordo com Adriana Oliveira Lima (1991), cabe ressaltar, que mesmo as línguas que possuem a forma escrita, há sentidos e significados que só podem ser compartilhados e expressos pela oralidade, tamanha a importância desse fenômeno para processos de subjetivação e interação humana. Pois, quem fala, fala de algum lugar.

Sem querer questionar, sempre foi do conhecimento geral que o crioulo é a língua de comunicação mais corrente no meio do povo guineense, mas, não somente, outros povos e países também utilizam essa língua enquanto meio de comunicação e expressão social, dentre

² Maria Odete da Costa Soares Semedo, tendo-se licenciado em Línguas e Literaturas pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Autora do livro de poesia, *Entre o ser e o amar* (1996) *KEBUR, SONÉÁ- história e passadas que ouvi contar I e DJÊNIA- história e passadas que ouvi contar II*, entre outros . A sua tese de doutorado de 2010 foi *As Mandjuandadi. Cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição à literatura*. pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2010. CDU:398.8(665.7). 451p.

eles podemos citar: Cabo Verde; São Tomé Príncipe e Haiti. Isso nos remete à importância da língua crioula entre povos africanos e negros.

De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, em uma guerra impossível, tiveram de abandoná-la definitivamente após o dia 25 de abril, com um legado de problemas e de descanso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo (Freire, 1978, p.15).

Esta obra é considerada uma das obras mais importantes de Paulo Freire, nela ele pontua a construção da identidade do povo guineense, trazendo elementos importantes para refletir sobre processos de enfrentamento que este povo teve frente à colonização. Podemos situar a língua crioula enquanto um desses elementos de resistência frente ao processo de colonização. Nesse sentido, alguns questionamentos tornam-se importantes para o desenvolvimento desta pesquisa: Qual é o impacto de se escrever a segunda língua (português) e não a primeira (crioulo)? Será que as pessoas demoram mais para aprender a ler e escrever quando seus processos de alfabetização se dão em português? Será que estes processos, embora violento favoreça o aprendizado de outras línguas, visto que muitos africanos falam vários idiomas? Será que os efeitos colonizantes deste processo sobrepõem qualquer possível benefício?

Este projeto surgiu após minha experiência pessoal enquanto estudante, pois como guineense, sempre indaguei a respeito de não se ensinar o crioulo nas escolas guineenses, mas nunca obtive uma resposta satisfatória, e muitas das vezes uma das nossas dificuldades é entender e falar a nossa segunda língua (português). Muitos estudantes guineenses possuem dificuldades em aprender o português e muitas das vezes são inferiorizados. Será que a alfabetização em crioulo, pensando uma educação bilíngue, semelhante à educação de escolas indígenas aqui no Brasil, não poderia gerar processos mais significativos de aprendizagem e alfabetização? Faço esta pergunta porque Guiné Bissau tem uma alta taxa de analfabetismo e, um dos nossos desafios é promover uma educação de qualidade e para todos

É por atitude, por posicionamento consciente, portanto, que Odete Costa Semedo optou por um livro chamado *Entre o ser e o amar*, bilíngue em sua primeira publicação, uma vez que os seus poemas intimistas brotavam necessariamente na sua língua materna, como agora no seu livro inteiramente em português, contando as *passadas* e as histórias do seu chão. A sua “guineidade” não se manifesta de modo ostensivo, mas faz parte

integrante da sua personalidade, espelhada primeiramente nos seus poemas em crioulo. Ela mesma se define no poema “Sou”, que tem como título correspondente em crioulo *kil ku nsedu*: Sou parte desta natureza/ (...) Sou o rio que corre/ (...) Não sou mulher nem homem/ Sou apenas mais uma desta geração/ (...) Apenas um pedaço deste chão³ (AUGEL, 1999, p.13).

Para Moema Parente Augel (1999), o texto em crioulo é ainda mais expressivo, na medida em que revela sentidos e significados que dizem da forma como expressamos através da linguagem nossos sentimentos, emoções e ideias. Assim, em crioulo temos a dimensão da subjetividade que emerge do processo de socialização em que construímos nossa identidade, por isso a tradução em português deixa de revelar algo difícil até de explicar, pois toca nos processos de subjetivação e construção de si mesmo a partir da linguagem. É necessário lembrar, ainda, que escrever em português poderia significar, pelo menos em parte, usar um veículo de segunda mão, empalidecer a riqueza da tradição, da história e obscurecer a sua própria identidade.

Numa população que o analfabetismo atinge cerca de 51% como bem observou ministro da Educação da Guiné-Bissau, Artur Silva numa das suas entrevistas, defendendo ser um desafio nacional “acabar com o analfabetismo”. Embora, sabemos que é um desafio que não é impossível de concretizar, mas precisamos posicionar-nos para isso. Porque segundo Artur uma população alfabetizada “mas facilmente consegue lutar e vencer a pobreza”.

(...) precisávamos conhecer os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados, no campo do ensino primário e no do secundário. Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma prática educativa, que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo. Paulo Freire (1978, p.19-20)

Para Freire (1978), é preciso entender quais as abordagens que as pesquisas contemporâneas estão seguindo, para que, nesse contexto, seja mais fácil compreender os objetivos deste trabalho.

A linguagem e a construção de identidades

³ Ami I iagu ku na kuri/ (...) Ami i ka mindjer ami i ka omi/ Ami i mas un algin di e djorson/ Padas di e tchon (ibidem, p.30). Sou parte desta natureza/ (...) Sou o rio que corre/ (...) Não sou mulher nem homem/ Sou apenas mais uma desta geração/ (...) Apenas um pedaço deste chão (SEMEDO, 2000, p.13)

Conferir, (Cf) SEMEDO, Odete Costa. *SONÉÁ* histórias e passadas que ouvi contar. República da Guiné- Bissau, Novembro 2000.

Como sabemos que nenhuma língua existe sem ter os seus próprios falantes nativos, ela parte desta construção social do sujeito e muitas das vezes o seu uso ou desuso implicam naturalmente a questão do poder e de prestígio.

Segundo Williams (1980, apud BERENBLUM, 2003, p. 22), “assim, a linguagem tem sido considerada uma capacidade peculiarmente humana que permitiria “refletir”, “comunicar”, “representar”, “transmitir” uma realidade exterior, criada pelo homem”.

Guiné-Bissau é dos raros países africanos onde uma das línguas étnicas não se impôs como língua franca ou língua dominante. E esse fenômeno deve-se sem dúvida à existência do crioulo. A luta de libertação, servindo-se do *kriol* nas campanhas de mobilização, foi incontestavelmente a que mais contribuiu para a expansão e generalização deste sobre todo o território nacional, levando-o aos mais recônditos lugares onde até então ainda não tinha chegado.

Ao servir de língua de comunicação entre os diversos grupos populacionais no processo independentista, o *kriol* tornou-se num elemento congregante da diversidade étnica nacional. A utilização de uma língua comum, outra que não a do colonizador e ao mesmo tempo símbolo de resistência cultural, contribuiu, juntamente com o objectivo da luta pela libertação do jugo colonial, para a criação de uma unidade nacional.

Com efeito, unidos pela mesma língua e partilhando um território e uma história comuns, história essa forjada num combate secular de resistência em que a luta de libertação contribuiu grandemente para uma convergência de valores, povos com uma identidade cultural própria conseguiram engendrar uma identidade comum que se sobrepõe às de cada um dos grupos populacionais. E é esta identidade comum que faz a coesão da sociedade guineense, sobretudo nos momentos de crise, evitando que esta tome proporções maiores⁴.

Para Augel (1996) o fato de o crioulo estar inserido em uma sociedade multilíngue e de até hoje ter havido tão poucos textos escritos nessa língua ocasiona uma grande insegurança quanto à maneira de grafá-lo, sendo natural um certo número de variações e incertezas.

⁴ Texto retirado no site:

<http://www.didinho.org/OCRIOULODAGUINEBISSAULINGUANACIONALEFACTORD EIDENTIDADENACIONAL.htm> Acessado em 02/03/2013.

Para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Freire (1978, p.16).

Freire (1978) fala a respeito da forma como o povo aprende a realidade, aparentemente defendendo a ideia de que, uma vez que o povo não abstrai conceitos, devemos reduzir a educação ao conhecimento do concreto. Ora, ao dizer que a forma de pensar do povo é concreta (enquanto que nós- classe dominante pensamos conceitualmente), de nenhuma forma está pregando a paralisação da educação neste nível de pensamento. O que ele quer dizer é isto: precisamos saber como o povo pensa para, de fato, compreendê-lo, nos fazer compreendidos e poder, enfim, orientar-lhes no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1978) traz a questão de que os processos de alfabetização devem levar em consideração a cultura daqueles que serão alfabetizados e de coisas que façam sentidos para eles, isso se constitui um ponto de reflexão para pensarmos a alfabetização em Guiné-Bissau, pois as crianças, ao entrarem na escola, têm que desconsiderar todo o seu aprendizado na língua crioula para entrar em um mundo linguístico totalmente novo que é o da língua portuguesa, sem levar em conta a situação real vivida pelo educando.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo ; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais-quadros, livros, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural- de que é, supostamente, a garantia- propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2007, p.73-74).

Pierre Bourdieu (2007), como sociólogo da cultura, mostrou que, além dos bens materiais que caracterizam a economia, existem outras riquezas que circulam no mundo. Ele construiu os conceitos de capital cultural, capital social e capital simbólico, que, juntos, formam o capital global. Segundo ele, é a sociedade que cria as crenças e as legitimidades, ou

seja, os bens a serem almeçados. E a ideia de “capital” refere-se apenas a essas riquezas legitimadas pela sociedade.

O capital cultural é um estado incorporado, objetivado e institucionalizado, que não se resume ao diploma possuído, mas também a outras riquezas culturais valorizadas pela sociedade.

Para este trabalho, também é preciso entender que o campo social, ao qual se refere o autor, é um jogo com lógica própria, uma rede relativa à função do indivíduo, à divisão social do trabalho, pois interfere na posição social dos indivíduos e em suas condutas.

Na área da chamada literatura oral de Guiné-Bissau, são dignos de destaque, sobretudo, os trabalhos que Teresa Montenegro e Carlos de Moraes, publicaram duas obras: *N sta li n sta la*, um livro de adivinhas (1979), cujo título significa literalmente “estou aqui e estou lá”, referência à presença simultânea em mais de um lugar, sugerindo assim a ambiguidade e a multi-valência das adivinhações. No mesmo ano, os dois estudiosos lançaram *Djunbai*, com a história do que se passara em Bolama. *Djunbai* é um termo do crioulo guineense que significa “convívio” e, com esse título, os autores quiseram fazer sobressair o caráter comunitário de interação social em que se enquadram o narrador ou a narradora de estórias e o seu público. Esses contos constituem uma louvável tentativa de decodificar o modo de estar-no-mundo e de detectar as raízes da memória coletiva guineense nas suas tradições, na sua filosofia. Ao mesmo tempo, colaboram para a legitimação da língua guineense elevando-a, por meio da palavra impressa, e fazendo-a sobressair como genuína expressão literária. (AUGEL, 1999, p.11)⁵.

Como observou Teresa Montenegro citada por Augel (1999) o crioulo é o “leito comum” para o qual confluem “águas de várias procedências”, das mais diversas etnias que constituem o mosaico étnico de Guiné-Bissau. Amâncio (2008) afirma que “a literatura de textos literários da Guiné-Bissau permite a percepção da força linguística do crioulo guineense e da tradição oral”.

Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?
Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e cantigas?

⁵

SONÉÁ- história e passadas que ouvi contar I de Odete Costa Semedo (2000).

Falarei em crioulo?
 Falarei em crioulo!
 Mas que sinais deixar
 Aos netos deste século?
 Ou terei que falar
 Nesta língua lusa
 E eu sem arte nem musa
 Mas assim terei palavras para deixar
 Aos herdeiros do nosso século
 Em crioulo gritarei
 A minha mensagem
 Que de boca em boca
 Fará a sua viagem
 Deixarei o recado
 Num pergaminho
 Nesta língua lusa
 Que mal entendo
 No caminho da vida
 Os netos e herdeiros
 Saberão quem fomos

(Semedo, 1996, p.11)

Semedo (1996) evidencia este conflito ao apresentar os poemas que compõem *Entre o Ser e o Amar* em duas versões: em português e em crioulo. Se, por um lado, a poeta está inserida na cultura portuguesa, por outro, a sua memória está profundamente fincada no solo da tradição, da sua terra, da sua cultura.

Possíveis caminhos metodológicos

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma estrutura, com pesquisas feitas em Guiné-Bissau e diferentes inserções teóricas e práticas, em diferentes contextos sócio-históricos.

É aqui nesta parte que vamos encontrar as ideias mais antagônicas, ora em defesa de uma metodologia ativa, participativa, preocupada com o desenvolvimento da questão da alfabetização, ora baseada nas concepções, que se desdobra, pedagogicamente, na defesa da valorização e do retorno à escola tradicional.

Em resumo, para conseguir atingir os objetivos propostos, realizarei uma revisão bibliográfica sobre a temática. Além da revisão bibliográfica realizarei uma pesquisa qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: realização de entrevistas semi-estruturadas com professores desse nível de ensino; análise documental de documentos oficiais sobre alfabetização e escolarização em Guiné-Bissau. Não no sentido da pesquisa

tradicional, com fins a uma busca de verdade, “mas sim para estabelecer conexões parciais e multiplicar o campo dos possíveis”

(Mendes, 2003, p.01).

A entrevista é um procedimento de pesquisa discursivo que permite construir os sentidos, versões da realidade pesquisada. Por isso, para Portelli (1997) a entrevista possibilita tanto uma análise objetiva a partir daquilo que o entrevistado traz em seu discurso, quanto uma análise mais subjetiva a partir da forma como eles se expressam e/ou silenciam quando interpelados pelo entrevistador. Além disso, essa técnica de pesquisa permite a identificação dos lugares sociais dos entrevistados e, dessa forma, proporciona dados de grande valia quando os sujeitos pesquisados ocupam posições, que permitem a mobilidade deles em diferentes mundos o que levam eles a terem uma interpretação ampliada de suas condições de vida (Mendes, 2003).

A entrevista é um procedimento de pesquisa discursivo que permite construir os sentidos, versões da realidade pesquisada. Por isso, para Portelli (1997), a entrevista possibilita tanto uma análise objetiva a partir daquilo que o entrevistado traz em seu discurso, quanto uma análise mais subjetiva a partir da forma como ele se expressa e/ou silencia quando interpelado pelo entrevistador. Além disso, essa técnica de pesquisa permite a identificação dos lugares sociais dos entrevistados e, dessa forma, proporciona dados de grande valia quando os sujeitos pesquisados ocupam posições, que permitem a mobilidade deles em diferentes mundos, o que (os) leva a ter uma interpretação ampliada de suas condições de vida (Mendes, 2003).

A partir dos documentos oficiais sobre a educação infantil e processo de alfabetização, poderei ver as concepções institucionalizadas a respeito da oficialização da língua portuguesa e da não inclusão da língua crioula como possibilidade de alfabetização para os guineenses.

Considerações Finais

É uma pesquisa que ainda está em andamento, mas a partir da revisão e da própria experiência da pesquisadora alguns desafios e possibilidades se colocam para a continuidade desta pesquisa. Pensar como a introdução do crioulo nas escolas podem ou não efetivamente contribuir para a diminuição dos índices de alfabetização no país. Isso implicaria em pensar em uma valorização desta língua no âmbito político, social e jurídico. Não relegando somente a uma esfera do privado, das relações cotidianas das pessoas.

Pensar com a oficialização da língua crioula, a língua terá um marco importante na sociedade guineense e, sobretudo na questão do analfabetismo, porque haverá poucas dificuldades em termo do ensino-aprendizagem. E um dos nossos desafios é promover uma educação de qualidade e para todos.

Referências

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *África-Brasil-África: matrizes heranças e diálogos Contemporâneos*. Belo Horizonte 2008.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial- identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização-* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Alfrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/ Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]* - São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. (2003) *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 24(03) s/n In: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acessado em 11/10/2012.
- <http://noticias.pt.msn.com/internacional/article.aspx?cp-documentid=153698659> Acessado em 20/04/2013.
- <http://www.didinho.org/OCRIOULODAGUINEBISSAULINGUANACIONALEFACTORDEIDENTIDADENACIONAL.htm> Acessado em 02/03/2013.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa. *KEBUR Barkafon di Poesia na Kriol. Uma coletânea de poemas em Kriol*. Bissau, 1996.
- LIMA, Adriana Oliveira. *Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola*/Adriana Oliveira Lima. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- LOPES, Carlos. Kaabunké: *Espaço, Território e Poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance Pré-coloniais*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos

Descobrimientos Portugueses, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a escrita: atividade de Retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MENDES, J. M. (2003). "*Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*", Oficina do CES, 194. In: <http://www.ces.uc.pt/oficina/194/194.pdf>. Acessado em 15/05/2009.

PORTELLI, A. (1997). *Formas e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade*. Projeto História, 14. São Paulo: PUC.

SEMEDO, Odete Costa. *Entre o ser e o amar*. Poemas. República da Guiné- Bissau, 1996.

SEMEDO, Odete Costa. *SONÉÁ histórias e passadas que ouvi contar*. República da Guiné-Bissau, Novembro 2000.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. *As Mandjuandadi. Cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição à literatura*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2010. CDU:398.8(665.7). 451p.

O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORES DO PROGRAMA “SE LIGA”

Viviane Carmem de Arruda Dourado
UFPE-PE- Brasil
vivianedourado2009@hotmail.com

Eixo Temático 2: Alfabetização no Ensino Fundamental

Resumo

Analisamos as práticas de alfabetização de docentes do Programa de Correção de Fluxo “Se Liga”. Fizemos observações de aulas, entrevistas, pré e pós-testes diagnósticos. Constatamos que o “Se Liga” adota uma concepção associacionista de aprendizagem. A análise dos dados revelou também pouco avanço no desempenho da leitura e da escrita dos alunos, pois cerca deles já ingressaram no programa na hipótese alfabética de escrita.

Palavras-chave: fracasso escolar; alfabetização, Programa Se Liga.

Abstract

We analyzed reading instruction practices developed by two teachers of the "Se Liga" Program. Data were collected through classroom observation, interviews and pre-and post-diagnostic tests. We noticed that "Se Liga" adopts an associationist conception of learning. Little progress was found in students' performance on reading and writing tasks, since about 50% of children had started the program with an alphabetic writing hypothesis.

Keywords: school failure; reading instruction, Se Liga Program.

Introdução

Apesar das recentes contribuições de diferentes campos que tratam da alfabetização (linguística, psicologia, didática da língua), a tarefa de alfabetizar continua sendo bastante complexa. Não é raro encontrarmos, em nosso país, estudantes com vários anos de escolaridade, que ainda permanecem analfabetos ou com dificuldades de alfabetização.

Soares (2003) relaciona essa realidade ao fato de termos passado, nas últimas décadas, por um processo de “desinvenção” da alfabetização. Ela entende que, com a chegada de uma nova concepção de alfabetização, nos anos 1980, juntamente a novas formas de organização do tempo pedagógico – que assumiu o regime de ciclos em várias redes públicas de ensino do país e, conseqüentemente, a conviver com a não reprovação –, passou-se a ter uma concepção errônea do construtivismo e a interpretar que não era preciso método para alfabetizar. Assim, segundo a autora, que não defende a “volta aos antigos métodos”, aquelas poderiam ser causas da perda de especificidade do processo de alfabetização.

Se, nas práticas tradicionais de alfabetização, os métodos de ensino eram o centro do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com a chegada da teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985) a ênfase recaiu sobre o “como se aprende”. Essa perspectiva aponta a criança como sujeito construtivo da aprendizagem da leitura e da escrita, submetendo o método a um segundo plano. Além de criticar fortemente tanto os métodos sintéticos como os analíticos tradicionais, segundo Morais (2010), a nova perspectiva teórica assumia uma posição ambígua quanto à necessidade de proceder-se, na alfabetização, a um ensino sistemático das correspondências letra-som, à necessidade de ensinar-se ortografia ou de treinar-se a caligrafia dos aprendizes.

Pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) constatou que, ao lado de toda a mudança paradigmática no campo da alfabetização, acima exposta, a escola continua produzindo fracasso e interpretam, também, que isso pode estar relacionado à falta de sistematicidade no ensino do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA). Os resultados daquela pesquisa revelaram que práticas sistemáticas de alfabetização, que promovem uma maior reflexão sobre os princípios do SEA, garantiriam melhores resultados no que concerne à apropriação da escrita alfabética, quando comparadas a práticas assistemáticas ou sistemáticas tradicionais (centradas em atividades de memorização de sílabas e cópia de palavras).

Nos últimos trinta anos vimos, ainda, que outras linhas de pesquisa trouxeram importantes contribuições para o campo da alfabetização, como é o caso dos estudos relacionados ao letramento e à consciência fonológica.

A partir dos estudos sobre o letramento, passamos a ver que não basta ensinar a escrita alfabética às crianças e, hoje, quase unanimemente, concordamos que é preciso “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998).

No que concerne aos estudos sobre consciência fonológica, existem distintos posicionamentos. Por um lado, estudiosos como Bradley e Bryant (1983) defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica constituiria requisito para alfabetização, José Morais e seus colaboradores (1979), por sua vez, afirmam que a consciência fonológica não seria causa, mas, sim, consequência da alfabetização. Estudos longitudinais com crianças desenvolvidos por Morais e Lima (1989) e por Morais (2004, 2010) evidenciam que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem do SEA.

Em meio a essa disputa de paradigmas, o fracasso escolar, na tarefa de alfabetizar, tem persistido e, conseqüentemente, continua gerando altos índices de distorção idade/série. Desse modo, continuamos a assistir ao surgimento de “programas de correção de fluxo”, que objetivam alfabetizar e corrigir tal distorção. No entanto, o que nos preocupa – e que nem sempre é avaliado – é se esses programas conseguem alfabetizar letrando, de forma eficaz, os estudantes que deles participam.

Objetivando compreender como se dava o atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização no Programa “Se Liga”, na rede estadual de educação de Pernambuco, realizamos uma pesquisa, visando compreender como as professoras participantes pautavam o seu ensino e examinar se suas práticas docentes auxiliavam as crianças a se apropriarem, efetivamente, do sistema de escrita e da linguagem dos gêneros escritos, de modo a poderem compreender e produzir textos.

Decisões metodológicas

Participaram da pesquisa duas professoras (doravante designadas como “1” e “2”), que trabalhavam em cidades da região metropolitana do Recife e que, no ano anterior a nossa coleta de dados, tinham tido bons resultados nas turmas regulares em que atuavam como

alfabetizadoras. Ambas eram formadas em magistério e com praticamente o mesmo tempo de experiência profissional: 16 anos e 18 anos, respectivamente

Quanto a nossos procedimentos metodológicos, analisamos o material didático do “Se Liga” (livro e caderno de atividades), aplicamos entrevistas semi-estruturadas e mini-entrevistas, ao longo de todo o ano letivo, observamos as aulas das duas professoras (14 jornadas completas em cada turma) e aplicamos testes diagnósticos.

As evidências sobre o desempenho dos alunos

Antes de adentrarmos na análise das práticas docentes, apresentaremos os perfis de entrada e saída dos alunos, no que concerne à apropriação da escrita, compreensão leitora e produção textual. A tabela 1 ilustra as hipóteses de escrita dos aprendizes:

Tabela 1. Desempenho dos alunos - escrita de palavras

Categorias	Perfil - Turma 1		Perfil - Turma 2	
	Inicial	Final	Inicial	Final
Pré-silábico	01 (6%)	-	-	-
Silábico inicial	01 (6%)	-	01 (10%)	-
Silábico quantitativo	01 (6%)	-	-	-
Silábico qualitativo	02 (12%)	01 (6%)	-	-
Silábico-alfabético	03 (18%)	-	03 (30%)	02 (20%)
Alfabético	09 (53%)	16 (94%)	06 (60%)	08 (80%)
Total	17 (100%)	17 (100%)	10 (100%)	10 (100%)

Vimos que, tanto na turma 1 quanto na 2, mais da metade dos alunos ingressaram no programa já no nível alfabético. Percebemos, ainda, que, embora a turma 1 fosse mais numerosa e tivesse apresentado um perfil inicial bastante variado com relação aos níveis de escrita – exigindo um maior desdobramento para a professora trabalhar com uma sala tão heterogênea –, obteve um avanço de 41% de alunos para o nível alfabético. Já a turma 2, embora não tenha apresentado uma grande variação inicial quanto aos níveis de escrita de seus alunos, avançou apenas 20% no nível alfabético.

A análise comparativa dos perfis da turma 1 revelou, ainda que, dos 7 alunos que ingressaram no programa no nível silábico, apenas 1 não teve um bom desempenho e passou

da hipótese silábica quantitativa para a qualitativa. Os outros avançaram para o nível alfabético, inclusive um aluno que estava inicialmente no nível pré-silábico.

De todo modo, ressaltamos o estranho fato de que, em ambas as turmas, muitos alunos que já tinham alcançado uma hipótese alfabética terem sido selecionados para serem alfabetizados pelo “Se Liga”. cremos que tais crianças poderiam ter se beneficiado muito mais se tivessem sido submetidas a um ensino que se ajustasse às suas necessidades. Por outro lado, a inclusão de alunos em estágio tão avançado nos leva a questionar os méritos do programa: provavelmente, seria bem mais fácil alfabetizar quem já tinha compreendido como o alfabeto funciona.

A tabela 2, abaixo, resume os dados que obtivemos ao aplicar as tarefas de leitura de palavras, frases e texto, no início e no final do ano letivo.

Tab. 2. Percentuais Médios de Acertos nas tarefas de leitura de palavras, frases e de texto

Turma 1						Turma 2					
Leitura de Palavras		Leitura de Frases		Leitura de Texto		Leitura de Palavras		Leitura de Frases		Leitura de Texto	
Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final	Perfil Inicial	Perfil Final
56%	91%	33%	82%	23%	59%	76%	6%	50%	67%	20%	50%

Os dados revelaram, mais uma vez, que os alunos das duas turmas do “Se Liga” entraram no programa com razoável domínio do SEA, pois alcançaram, já no pré-teste, 56% e 76% de acertos em leitura de palavras. Quanto à evolução nesse item, observamos que a turma 1 apresentou um melhor desempenho, chegando a 35% de avanço. Já a turma 2 avançou 20%. Mais uma vez constatamos que a turma 1 iniciou o ano letivo com um desempenho mais baixo que a turma 2, também nesse item e, mesmo permanecendo praticamente com o dobro dos alunos da turma 2, conseguiu se sobressair.

A análise da tabela indicou, ainda, que as turmas já iniciaram o ano letivo com algum domínio em leitura de frases e de texto. Com relação à leitura de frases, a turma 1 obteve 33%

de acertos na compreensão de frases e a turma 2 conseguiu 50%. Embora iniciando com um melhor desempenho nesse item, a turma 2 obteve um avanço de apenas 17%, inferior ao da turma 1, que avançou 49%.

Em leitura de texto, os dois grupos se diferenciaram menos. A turma 1 já iniciou o ano com 23% de acertos e obteve um avanço de 36% ao final do ano, enquanto que a turma 2 iniciou no programa com 20% de acertos e obteve um desempenho final de 50%.

A tabela 3, a seguir, apresenta os dados obtidos pelas crianças na tarefa de Produção Textual.

Tab. 3. Desempenho dos alunos na tarefa de Produção Textual

Categorias	Perfil - Turma 1		Perfil - Turma 2	
	Inicial	Final	Inicial	Final
1. Produção com grafia ilegível	8 (47%)	-	4 (40%)	1 (10%)
2. Produção com 1 ou 2 palavras legíveis	3 (18%)	2 (12%)	1 (10%)	1 (10%)
3. Produção com 1 ou 2 frases legíveis	1 (6%)	2 (12%)	1 (10%)	1 (10%)
4. Relato incompleto com muitas trocas de letras	2 (12%)	4 (24%)	4 (40%)	4 (40%)
5. Relato completo com muitas trocas de letras	2 (12%)	5 (29%)	-	3 (30%)
6. Relato completo com melhor apropriação da norma	-	3 (18%)	-	-
7. Outros	1 (6%)	1 (6%)	-	-
Total	17	17	10	10

Os dados apontaram que vários alunos do “Se Liga” já iniciaram o programa produzindo texto. Como o gênero escolhido pela pesquisa foi o “relato pessoal”, por ser um gênero mais próximo da oralidade, isto pode ter tornado mais fácil a tarefa de escrita. Quando analisamos o perfil inicial dos aprendizes, constatamos, assim como Soares (2007), que várias crianças escreviam textos com alto grau de informatividade e unidade temática e utilizavam-se de elementos de coesão que davam coerência e continuidade à narração em situações de produção espontânea.

A turma 1 apresentou, no perfil inicial, uma concentração maior na categoria de produção com grafia ilegível (47%). Todavia, já havia 12% dos alunos na categoria relato incompleto e 12% na categoria relato completo. Esse percentual de 24% é bastante expressivo, pois se o objetivo do programa é alfabetizar, esses alunos demonstravam, já no início do ano, que não deveriam estar ali, segregados, mas, sim, em suas salas regulares,

consolidando a alfabetização, estudando ortografia e avançando em suas capacidades de ler e produzir textos.

No perfil final da turma 1 observamos que nenhum aluno permaneceu na categoria de produção ilegível; eles tiveram saltos qualitativos. Dos 8 alunos pertencentes, de início, à categoria 1, apenas 1 migrou para a categoria 2; os demais avançaram para as categorias 4, 5 e 6. Isso, certamente, é reflexo de um trabalho, de produção de texto desenvolvido pela professora da turma, que realizou com seus alunos 5 produções de textos, no decorrer das 14 observações. Além, é claro, do trabalho de exploração das relações som-grafia presentes em 8 das 14 observações, exploração da ortografia presente em 4 dias e exploração da pontuação, como poderemos constatar na análise das práticas. Embora consideremos esses resultados de forma positiva, destacamos que apenas um pequeno percentual de alunos alcançou a categoria 6 (18%) no final do ano. Esse fato, com certeza, está relacionado ao pouco ensino voltado para o estudo de regras ortográficas, que, segundo Morais (2008), o aluno não irá descobrir sozinho. Contudo, não constatamos essa sistematização em ambas as salas, até porque o “Se Liga” não reconhecia que boa parte dos alunos ingressava no programa já dominando o SEA. Para esse programa, todos se encontrariam no mesmo nível de (des)conhecimento, ou seja, eram desconsiderados os mais de 50% de alunos que ingressaram nas duas turmas no nível alfabético, e a exploração da ortografia ficaria para anos posteriores.

Com relação à turma 2, percebemos que, embora 40% dos alunos já tivessem ingressado no programa produzindo texto na categoria 4 (“relato incompleto com muitas trocas de letras”), dos 4 alunos que se encontravam nesse nível de produção, 2 avançaram para a categoria 5 e os outros 2 permaneceram onde estavam. Dos 4 alunos que estavam inicialmente na categoria 1, apenas 2 obtiveram um avanço maior, migrando para as categorias 4 e 5; um aluno avançou para a categoria 2 e o outro continuou escrevendo texto ilegível. Os dados da tabela revelaram, ainda, que na turma 2 nenhum aluno alcançou a categoria 6, a qual exigia maior domínio das convenções ortográficas. Vale antecipar que a ortografia também foi muito pouco explorada nessa turma. Como veremos, nas 14 observações houve exploração das relações som-grafia em apenas 3 dias, da ortografia em 2 dias e da pontuação em 3 dias.

Os dados dos perfis de entrada e saída dos alunos do “Se Liga” nos revelaram que houve avanço em todos os itens avaliados. Entretanto, acreditamos que esses avanços poderiam ser mais expressivos se tivessem levado em consideração os diferentes níveis de

aprendizagem dos estudantes. Como veremos, na análise das práticas, a turma 1 provavelmente avançou bem mais, em relação à turma 2, devido ao trabalho mais direcionado às necessidades dos estudantes. No entanto, considerando o perfil inicial dessa turma, o avanço ainda não teria sido plenamente satisfatório, como pudemos constatar nos perfis de saída, principalmente nos itens de leitura e produção de texto. Trataremos, agora, da análise das práticas das duas professoras:

Análise da prática da professora 1

Com relação às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) realizadas na turma 1 do “Se Liga”, durante os 14 dias observados, ficou evidente que a professora não só seguiu as recomendações do programa, mas, também, utilizou suas experiências com alfabetização, promovendo outros tipos de atividades de apropriação do SEA.

Constamos que houve um número muito mais elevado de atividades do fazer pedagógico da professora (105) que mesmo do material do programa (62). As atividades acrescidas pela professora favoreceriam uma melhor reflexão e uso do SEA.

Apesar disso, vimos que atividades importantes para o processo de apropriação do sistema de escrita foram pouco trabalhadas, como, por exemplo, a identificação de palavras com rima e a exploração da segmentação, realizadas apenas uma vez. Outras atividades, que permitem uma maior reflexão fonológica, também fundamentais nesse processo, deixaram de ser proporcionadas aos alunos, durante as observações. Segundo Morais (2004, p.188) “o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SEA”.

Com base nas observações das aulas, podemos afirmar que a presença de um número maior de atividades extras ao programa pode ter refletido a especificidade no tratamento da heterogeneidade da turma, assumido por essa professora, em oposição ao ensino totalmente homogeneizante do programa. O desempenho final dessa turma 1, quantitativa e qualitativamente superior ao da turma 2, poderia também ter relação com o bom aproveitamento do tempo pedagógico, por parte da docente. A própria quantidade de atividades adicionais que ela trazia atesta o quanto ela buscava ocupar os estudantes, todo o tempo, com o ensino e aprendizagem de conteúdos de alfabetização.

Interpretamos, em concordância com Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) que a sistematicidade das atividades deve ter influenciado significativamente esses resultados. Entretanto, se a docente, desde o início do programa, tivesse podido levar em conta o nível de seus alunos, as atividades de apropriação poderiam ter sido mais ajustadas, desde cedo, e ela teria podido fazer maior investimento em leitura e produção de textos, pois, como veremos a seguir, essas atividades foram pouco desenvolvidas.

A análise das aulas apontou, também, uma diversidade de atividades de leitura de textos realizadas pela professora e pelos alunos. Percebemos, porém, que a maioria das leituras feitas pelos alunos tinha o objetivo de “decodificação” do que estava escrito, ou seja, ler para aprender a ler. Grande parte delas era de textos do próprio caderno de atividades do programa, textos que tinham como pretexto a exploração das palavras e sílabas trabalhadas na aula. Apenas duas vezes, durante as observações, os alunos tiveram a oportunidade de ler livremente o que eles queriam, utilizando os livros disponíveis na caixa de literatura do programa.

As questões de “interpretação de texto”, presentes no caderno de atividades, que a professora aplicava, infelizmente, seguiam um mesmo formato pobre quanto à promoção da compreensão leitora: três ou quatro questões de localização de informações, seguidas de uma questão de identificação de palavras e de sílabas trabalhadas.

Quanto à ocorrência de produção textual, constatamos um razoável número dessas atividades. Nos 14 dias observados, 5 produções foram solicitadas. Apesar disto, podemos afirmar que tais propostas não consideravam a atividade de produção de texto como uma atividade cognitiva e social (MELO; SILVA, 2007). Tratava-se de textos mal escolarizados, com comandos não muito claros para os alunos. Ou seja, não eram dadas aos alunos as condições adequadas para a produção, como ajuda na seleção e organização das idéias, revisão textual, especificação e características do gênero, do interlocutor, da finalidade, do contexto de circulação etc., elementos esses essenciais para que os alunos escrevam textos significativos, dentro e fora do ambiente escolar.

Diante do exposto, percebemos que a professora 1 parecia não ver necessidade de se explicitar para os aprendizes um contexto claro de produção de textos, dificultando, dessa forma, a escrita dos textos pelos alunos. Além disso, a atitude de guardar os textos num “caderno de produção de textos” evidenciou que seu objetivo, com as produções solicitadas, era verificar se os alunos “sabiam ou não produzir textos” e não o de proporcionar situações

de escrita que se aproximassem da realidade extra-escolar. Não estamos com isso criticando o processo inevitável de escolarização que sofrem os textos, mas a ausência de aspectos que citamos, anteriormente, como importantes para a produção textual ter sentido e significado.

Análise da prática da professora 2 do “Se Liga”

Durante as 14 observações da prática da professora 2 do “Se Liga”, não houve grande diferença quanto ao número de atividades realizadas com base no material do programa (módulo de alfabetização e cadernos de atividades), contando 53 atividades, e as atividades extraordinárias, advindas da experiência da professora, com um total de 66 atividades. Observemos, de todo modo, que estas últimas, que em princípio não seriam necessárias para efetivar uma boa alfabetização e correção dos problemas de fluxo escolar, superaram aquelas que, cumprindo a fidelidade ao programa, a professora executou.

Mais uma vez, as atividades dispostas no material do “Se Liga” priorizavam a leitura de sílabas e de palavras ensinadas e atividades de cópia de sílabas e de palavras trabalhadas. Tais atividades revelavam a concepção associacionista de língua adotada pelos autores e mentores do programa, que investiam na memorização de sílabas e de palavras, sem se preocupar com a capacidade gerativa que a compreensão do sistema de escrita alfabética poderia proporcionar aos aprendizes.

Já as atividades desenvolvidas “extra material do programa” apresentaram grande diversidade, embora com pouca recorrência. Dentre elas destacamos escrita de novas palavras, exploração da ortografia, exploração da relação som/grafia, formação de palavras com uso do alfabeto móvel etc. Contudo, destacamos que, também nessa turma, não foram trabalhadas atividades importantes para o aprendizado do SEA, como a identificação de rimas e de aliteração, as quais ajudam os aprendizes a compreender mais rapidamente como funciona o sistema de escrita, como fora demonstrado por várias pesquisas (cf. por exemplo, AQUINO, 2008).

Infelizmente, na turma 2, poucas vezes os alunos foram expostos às práticas de leitura. Quando isso ocorria, a leitura servia para a professora avaliar quem já dominava o “código”. Na maioria das vezes era a professora quem lia para eles e, novamente, a interpretação escrita dos textos não apresentava uma diversidade de atividades cognitivas que deveriam ser ativadas por meio das estratégias de leitura como compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura e elaborar inferências (SOLÉ, 1998). Havia um investimento muito maior

em atividades de localização de informações e o texto era usado para explorar palavras e sílabas ensinadas, como já exemplificamos na análise da prática da professora 1.

Na turma 2, a produção de texto só aconteceu uma única vez, durante as 14 observações. Além do mais, tal produção não foi solicitada pela professora, mas pelo programa. A situação implicava ler uma história em quadrinhos, cujos primeiros quadrinhos eram constituídos só de imagens e, só no final, havia texto verbal, devendo as crianças transformarem tudo num texto narrativo. Observamos que o próprio comando da atividade já era confuso e redundante, pois como transformar um texto que já é narrativo como uma HQ num “texto narrativo”? A nosso ver isto revelaria o quanto o programa (e também a professora) teriam dificuldade em entender como se constitui um texto e acabariam confundindo as características dos gêneros e tipos textuais.

Ao aplicar uma atividade de produção de texto daquela natureza, sem refletir sobre o que estava fazendo, a professora revelou o quanto confiava no programa, algo que verbalizou na entrevista.

Síntese comparativa das práticas de ensino observadas nas duas turmas

Constatamos que, no geral, as práticas de ambas as professoras não apresentaram muitas diferenças no que concerne à rotina do programa. Houve apenas uma pequena alteração na ordem das atividades realizadas pela professora 1, que preferiu passar logo o “Para Casa”, para só depois fazer a “Revisão do dia”. Em relação à seção “Curtindo as Leituras”, ambas docentes liam em voz alta para os alunos e exploravam algumas questões oralmente. Na turma 1 houve apenas dois momentos em que alguns alunos recontaram a história lida em casa com os livros da caixa de literatura do programa, e a turma 2 só fez essa atividade uma vez. Destacamos, contudo, que as docentes acrescentavam, todos os dias, atividades extras ao material do programa; a professora 1 o fazia em quantidade bem maior que a professora 2.

As práticas das docentes também apresentaram diferenças significativas. Uma delas dava-se no momento da “Acolhida”: enquanto a professora 1 aproveitava esse momento para criar brincadeiras que possibilitassem a reflexão sobre a língua, a professora 2 limitava-se às recomendações do programa e apenas utilizava esse tempo para brincar com os alunos. Ainda com relação ao tempo pedagógico, observamos um grande desperdício na turma 2. Perdia-se tempo para buscar os livros de literatura, que eram guardados em outra sala, repetia-se duas

ou três vezes brincadeiras previstas para o momento da acolhida, parava-se as atividades para buscar alunos fora da sala etc.

Outro diferencial ficou por conta da correção das tarefas: a turma 1 realizou correção coletiva no quadro em 13 dos 14 dias observados, oportunizando, assim, mais momentos de reflexão sobre a língua. Já a docente da turma 2 corrigiu coletivamente apenas 3 vezes.

A disparidade mais visível e significativa ficou por conta do “reforço de leitura”, vivenciado apenas na turma 1 e do desenvolvimento de atividades diversificadas que atendessem às necessidades específicas dos alunos, presente em apenas dois dias na turma 2 e em 12 dias na turma 1! Outra diferença significativa expressou-se na produção de texto, que, na verdade, aconteceu mais na turma 1, onde foram produzidos 5 textos (e nunca se investiu em revisão textual). Na turma 2 só houve uma produção a pedido da supervisora do programa (também sem qualquer trabalho de refacção).

Em suma, os modos de desenvolver atividades com textos (leitura, compreensão, produção), em ambas as turmas, revelaram uma má escolarização. Vimos, como já dito, que se escreviam textos sem interlocutores ou objetivos claros e que a interpretação de textos lidos se atinha mais à localização de informações explícitas na superfície dos mesmos.

Buscamos ver também, através das práticas das professoras do programa, o que elas entendiam por avaliação e acompanhamento das aprendizagens. Nas entrevistas, perguntamos como era feita a avaliação da aprendizagem dos alunos. A professora 2 respondeu: “eles têm a prova que o Instituto manda, mas também a gente avalia no dia-a-dia, no desenvolvimento deles, porque nós temos as fichas de acompanhamento de leitura e escrita”. Com esse documento seria possível detectar se os alunos “já sabiam ler ou escrever”. No entanto, essas informações eram “levadas” pelas supervisoras do programa à gerência do “Se Liga” e, na prática, as aulas continuavam iguais para todos os alunos, principalmente na turma 2, onde apenas se diversificou atividades duas vezes, nos dias que observamos. Já a professora 1 teve essa preocupação em 12 das 14 observações, acompanhando com mais singularidade o desenvolvimento dos seus alunos.

Se ambas compreendiam a avaliação sobretudo em seu processo diagnóstico, a docente da turma 2 pareceu refletir muito pouco sobre as distintas necessidades de aprendizagem dos educandos, reproduzindo a perspectiva de ensino homogeneizante que marca o “Se Liga”.

Considerações Finais

Nossos objetivos, no presente estudo, foram analisar as práticas de ensino de docentes do programa “Se Liga”, no que concerne ao ensino de alfabetização e ao acompanhamento das aprendizagens, na área de língua portuguesa, e verificar os efeitos do programa na capacidade das crianças, quanto ao uso da escrita alfabética, compreensão leitora e produção de textos.

O exame das práticas de apenas duas professoras revelou o quanto variam os modos de ensinar e o quanto, independentemente do número de alunos em sala, as experiências prévias como docentes (e talvez diferentes níveis de comprometimento com a tarefa de ensinar) levariam a seguir mais ou menos o prescrito pelo programa.

Ficou claro que as professoras seguiram o prescrito pelo programa. Entretanto, não se limitaram à sua proposta e apresentaram algumas variações no modo de ensinar. A docente 1 aproveitou melhor o tempo pedagógico, acrescentando um grande número de atividades advindas da sua experiência, oferecendo reforço de leitura para os alunos com maior dificuldade, corrigindo a maior parte das tarefas no quadro, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita, propondo atividades de produção textual (embora em número reduzido e sem função social real), tentando ajustar o ensino aos níveis heterogêneos dos alunos, mesmo que nem sempre conseguisse propor atividades desafiadoras. Já a professora 2 foi mais fiel ao programa e, apesar de ter também acrescentado atividades extras, não fez bom uso do tempo pedagógico, não propôs atividades de produção textual, nem ofereceu mais atividades de leitura para os alunos com mais dificuldades, durante os 14 dias de observação.

Quanto às aprendizagens dos estudantes, a análise dos perfis inicial e final apontou um melhor desenvolvimento dos alunos da turma 1, embora tenha iniciado com uma maior diversidade de níveis de escrita que a turma 2. Esse resultado certamente refletiu a prática diferenciada da professora 1, que não se limitou ao programa e que, como atestamos, acrescentou um grande número de atividades destinadas à apropriação do SEA, além de reforço em leitura e atividades diversificadas, as quais não se diferenciavam muito das atividades presentes nos materiais do programa. Portanto, provavelmente, não teria sido a qualidade das atividades, mas a sistematicidade das tarefas o que teria contribuído para que alguns alunos que ainda não dominavam as relações som/grafia viessem a dominá-las.

Com relação à apropriação do SEA, a análise do perfil inicial das turmas revelou que mais de 50% dos alunos ingressaram no programa “Se Liga” no nível alfabético de escrita e com um bom domínio da leitura de palavras, frases e texto. Em se tratando da produção textual, os resultados da nossa pesquisa apontaram, na turma 1, que 12% dos alunos já produziam relato incompleto e 12% relato completo. Com relação à turma 2, 40% dos alunos já ingressaram no programa produzindo relato incompleto. Destacamos, ainda, que os textos escritos com base na proposta do “Se Liga” (sequência de quadrinhos) resultaram, na sua maioria, em textos cartilhados e incoerentes, já que a proposta não favorecia uma boa produção.

Acreditamos que as evidências do presente estudo contribuem para refletirmos sobre a necessidade de nossas escolas avaliarem melhor as aprendizagens dos nossos alunos e oferecerem um ensino de qualidade, adequando-se às necessidades individuais dos educandos, para que eles possam se alfabetizar no tempo destinado para este fim, o que é possível, como demonstrou a pesquisa de CRUZ (2008), a fim de que não se promova a repetência e a existência programas de correção de fluxo que, por desconsiderarem a heterogeneidade dos aprendizes, limitam suas aprendizagens.

Entendemos, também, que a realidade por nós encontrada sugere a obrigatoriedade de analisarmos, mais aprofundadamente, a implementação de programas de correção de fluxo, para que, na existência desses programas, os professores possam ter mais autonomia para ajustar o currículo às necessidades de diferentes grupos de alunos que deles venham a participar, sem ter que serem submetidos a executar propostas muitas vezes incoerentes com as necessidades dos estudantes e com as práticas construídas pelos professores, ao longo de suas experiências com o ensino de alfabetização.

A análise dos materiais e tarefas propostos pelo programa, tanto no que se refere ao diagnóstico dos alunos quanto às atividades a serem realizadas no dia-a-dia, reflete, nitidamente, uma concepção associacionista de ensino e aprendizagem, que reproduz as crenças empiristas de qualquer velho método de alfabetização, ignorando todo o debate vivido pelo campo da alfabetização nos últimos trinta anos.

Podemos, assim, afirmar que o “Se Liga” retrata uma política de remediação (e não de enfrentamento/prevenção) do fracasso escolar em nossas redes públicas. O lamentável é ver que tal programa, também, se apresenta, explicitamente, como excludente, na medida em que

proíbe que alunos que não conseguiram nele se alfabetizar – algo que ocorreu nas turmas que acompanhamos – possam, no ano seguinte, “se ligar” ou ingressar em suas turmas.

Nesse sentido, julgamos fundamental que futuras pesquisas possam investigar programas de prevenção, ou seja, programas que tratem das dificuldades das crianças em se alfabetizar concomitantemente ao período destinado à alfabetização, ajustando o ensino oferecido à diversidade de saberes e níveis revelados pelos aprendizes.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B; MORAIS, A. G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* ANPED, GT.10, 28^a. Reunião, Caxambú, MG. 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10/04/2008.

AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: ANPED, GT10, 31^a Reunião Anual, 2008, Caxambu, MG. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10/04/10.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301: 419-421, 1983.

CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

MELO, K. L. R; SILVA, A. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, C. P. (Orgs). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 39, nº3, p. 175-192, setembro, 2004.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Universidade Federal de Pernambuco. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE. Recife, 2010.

_____, LIMA, N.C.. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética. Um estudo com crianças de Escola Pública. *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 1989.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J & BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7: 323-331, 1979.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC. 1998.

_____. A reinvenção da Alfabetização *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52: 17-28, jul./ago. 2003.

_____, *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

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

I CONBAIf

Eixo 3

Alfabetização de Jovens e Adultos

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA NA ESCOLA: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA COMO DIREITO DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Edneide da Conceição Bezerra
Secretaria Estadual de Educação/RN
Pedagogia-UNIFACEX- RN- Brasil
edneidenep@facex.edu.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

Apresentamos parte de uma pesquisa que foi desenvolvido no Doutorado em Educação/UFRN. O trabalho se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa em educação e se evidencia como um estudo de caso. Objetivamos evidenciar a mediação do coordenador pedagógico na formação de professores alfabetizadores da EJA, tendo como foco a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, sustentada pela concepção psicogenética da língua escrita.

Palavras chaves: Coordenação pedagógica; Alfabetização de jovens e adultos Psicogênese da língua escrita.

Abstract

This paper presents part of a survey that was developed in the Ph.D. in Education/ UFRN. The work refers to the parameters of qualitative research in education and is evident as a study case. The goal was to demonstrate the mediation of the pedagogical coordinator in the training of literacy teachers for the education of youngsters and adults, focusing on the concept of reading and writinglearning, supported by the psychogenetic concept of written language.

Keywords: Pedagogicalcoordination; Literacy of youngsters and adults; Psychogenesis of written language.

INTRODUÇÃO

Apresentamos parte de uma pesquisa que foi desenvolvido no Doutorado em Educação/UFRN. Na pesquisa que dá aporte a este trabalho realizamos um estudo sobre os saberes da ação do coordenador pedagógico na mediação do professor alfabetizador da EJA, que teve como *locus* de pesquisa uma escola pública situada na periferia de da cidade do Natal/RN.

A decisão de realizar esta pesquisa abordando o papel do coordenador pedagógico na mediação da ação pedagógica do processo de alfabetização foi motivada pela reconstrução de minha história de vida profissional como professora alfabetizadora, onde, encontrei o coordenador pedagógico como o grande mediador dessa prática. As reflexões ensejadas deram origem à tese e conseqüentemente a este trabalho.

Neste artigo, objetivamos evidenciar a mediação do coordenador pedagógico na formação de professores alfabetizadores da EJA, tendo como foco a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita sustentada pela concepção psicogenética da língua escrita de Emília Ferreiro e colaboradores.

O trabalho se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa em educação e se evidencia como um estudo de caso com alguns elementos da história de vida. Utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação; questionário; entrevista semi-diretiva; documentos.

Foram atores da pesquisa dois professores e dois coordenadores pedagógicos, identificados com nomes fictícios – Ana Maria, Ana Júlia, Ana Catarina e Ana Beatriz – de modo a preservarmos suas identidades.

Desenvolvemos a pesquisa de campo no decorrer de um ano, onde participamos de todos os momentos em que a coordenação pedagógica estava em ação. Queremos notar, que encontramos no *locus* de pesquisa um trabalho pedagógico para alfabetização que tem uma coordenação atuante. Desde já dizemos que “ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes (ANDRÉ e VIEIRA, 2006,p.17)”

Estar no “chão” da escola pública como pesquisadora durante todo um ano, proporcionou ricas reflexões sobre a escola e sua complexa teia no cumprimento de sua mais básica função social: o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

ENTREMEIO TEÓRICO

A discussão que empreenderemos terá uma tríade conceitual que está entrelaçada neste artigo: **Coordenação pedagógica, formação de professores alfabetizadores da EJA e Psicogênese da língua escrita**.

Todo pesquisador tem um tema que o inquieta e que alimenta a sua busca, a sua pesquisa. A esse tema o pesquisador se dedica não somente por motivações pessoais, mas também pelo seu compromisso com a sociedade.

“Os temas, insistamos, enquanto históricos, envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos” (FREIRE, 2006, p.115). Tenho a vida profissional marcada pela alfabetização. Foi ela que mobilizou a busca, a paixão pelo conhecer.

Nesse processo, descobri que muitas crianças, jovens e adultos têm sua vida marcada pelo fracasso escolar na alfabetização e, sendo a alfabetização “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem” (FERREIRO, 1992, p.9), essas crianças, jovens e adultos têm o seu processo de construção do conhecimento comprometido pela não aquisição desse instrumento de mediação entre os homens.

É urgente discutirmos/investigarmos as facetas desta temática, de modo a descobriremos caminhos para a construção de uma vida escolar marcada pelo sucesso na alfabetização.

Hoje, o sucesso escolar não é uma realidade para muitas crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas brasileiras, uma vez que nossas escolas têm sido mediadoras de muitos fracassos, principalmente na alfabetização.

Discutindo a questão, Freire (2006, p.18) realça que o analfabetismo

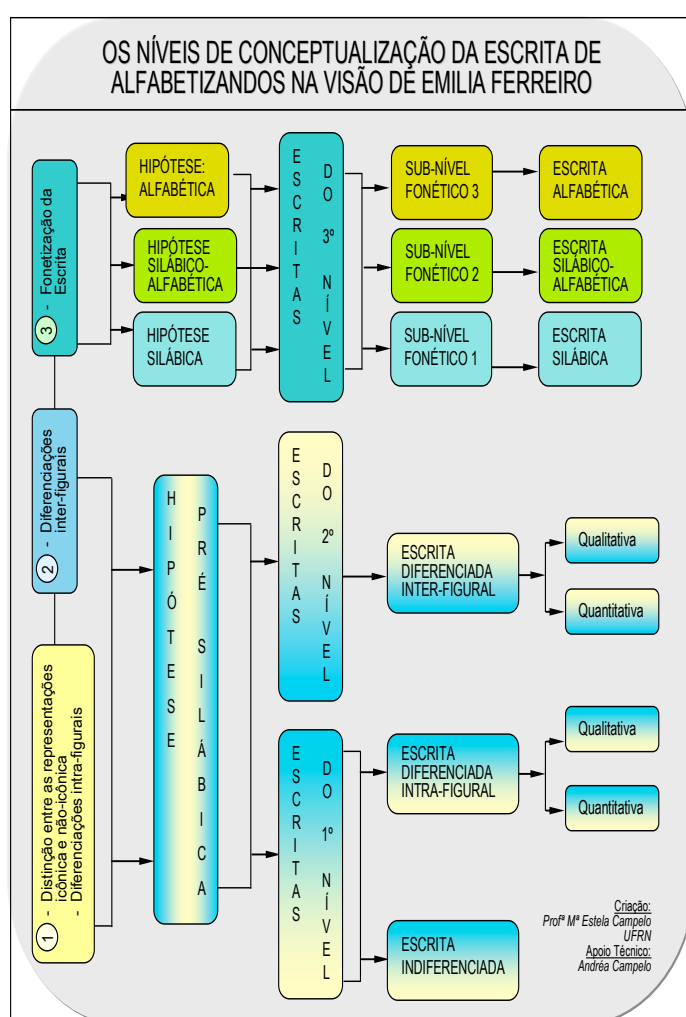
[...] não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

Em um país como o Brasil, que tem a marca da desigualdade como lugar comum, podemos dizer que o analfabetismo tem classe social, cor e região geográfica. É na escola

pública que estão os pais e os filhos do analfabetismo, é na população preta e parda e é na região Nordeste onde se concentram os maiores índices de analfabetismo por Estado

Pelo que tenho vivido, concordo com Soares (2003b) quando diz que a alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, demandando, assim, muitos saberes para ensinar/aprender. É um tema perpassado por questões de ordem lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pedagógica, metodológica, social e política.

Para o paradigma psicogenético a língua escrita é um sistema de representação e, para apropriar-se dela, os aprendizes percorrem um longo processo que vai da distinção entre a representação icônica e não-icônica até a fonetização da escrita. Esse processo pode ser representado na figura a seguir:



Ao olhar o processo de alfabetização, sustentados pela teoria piagetiana, Ferreiro e colaboradores investigam como os sujeitos não alfabetizados constroem esse conhecimento, amparados pelo paradigma da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Apesar de um maior número de pesquisas publicadas no âmbito da alfabetização de crianças, Ferreiro (1983), além de outros estudiosos (VALE, 2002; MOURA, 2004; LEAL, 2004), também encontraram evidências do processo psicogenético de construção da escrita em jovens e adultos. Igualmente, no nosso trabalho, como alfabetizadora de jovens e adultos, temos encontrado inúmeras evidências do processo psicogenético por eles vivenciado na sua alfabetização.

A não alfabetização é um problema que precisa ser enfrentado pela sociedade brasileira, em especial pela escola pública e seus sujeitos: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores e funcionários.

O conceito de alfabetização tem sofrido mudanças, em decorrência das transformações ocorridas na sociedade. É uma exigência da sociedade, hoje, que todos saibam ler e escrever os mais variados tipos de textos.

Tfouni (2002, p.9) define a alfabetização como “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Esse conceito abarca não somente a codificação e decodificação da língua escrita, ele traz/agrega também as práticas de linguagem.

Com base em autores estudados (SOARES, 1985; TFOUNI, 2002; RIBEIRO, 2003; MOURA, 2004), compreendemos a alfabetização como um processo não apenas de codificação e decodificação, mas, fundamentalmente, como compreensão e expressão de significado. Escrever é dizer a minha palavra, é imprimir significado às coisas do mundo através da escrita. Ler é compreender o dito/não dito pelo outro. Ler e escrever são práticas que nos permitem estabelecer um diálogo, uma interação com o mundo. Nesse sentido,

A alfabetização passou a ser considerada como uma ferramenta importante para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita, e isso envolve aprendizagens que não se restringem a decodificar as letras, mas implicam usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Nessa perspectiva, alfabetização consiste na inserção no mundo da escrita, é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever (VÓVIO; RIBEIRO, 2003, p.1).

Para que o aluno em processo de construção da escrita tenha um desenvolvimento progressivo na sua aprendizagem, é imprescindível uma mediação pedagógica com qualidade. Na construção dessa prática pedagógica, com repercussões positivas no sucesso escolar dos alunos, estão implicados coordenadores e professores, com seus saberes da ação pedagógica.

O coordenador pedagógico sendo um profissional que ajuda o professor a ensinar se torna um dos agentes de mudanças na escola. A coordenação pedagógica é uma atividade que tem como objetivo o acompanhamento e a mediação da atividade docente que objetiva um resultado na aprendizagem dos alunos, na perspectiva do projeto político da escola e da proposta pedagógica. É uma atividade que tem como núcleo o ser humano: a formação da dimensão humana do professor e do aluno.

Nesse sentido, entendemos que a coordenação Pedagógica medeia a atividade docente, num processo contínuo de acompanhamento do trabalho do professor na escola, quer planejando, quer executando o que planejou, quer avaliando, seja junto aos alunos seja nos momentos de formação continuada da escola. A mediação do processo de alfabetização mobiliza diretamente professores e coordenadores.

Discutir o lugar do coordenador pedagógico na mediação da ação pedagógica do processo de alfabetização é uma temática por demais relevante. Nessa ação o coordenador pedagógico mobiliza muitos saberes. A coordenação precisa garantir a reflexão sobre a ação desenvolvida, nesse sentido, Freire nos diz “Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria”. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto (2006, p.158)”.

Desse modo, apresentamos a seguir um recorte da ação do coordenador pedagógico. A mediação em realce é a apropriação da psicogênese da língua escrita

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA GARANTIA DESSE DIREITO DE APRENDIZAGEM AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA

A Escola onde desenvolvemos a pesquisa chama-se Emília Ramos – homenagem a uma antiga moradora que alfabetizava alunos em casa quando o bairro ainda não tinha escola. A escola pesquisada foi uma das primeiras escolas em Natal a ter como sustentação teórica do seu trabalho pedagógico a Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e colaboradores. A escola, Emília Ramos, em 1988/1989 tinha como temática frequente de seus momentos de estudo do grupo os livros de Emília Ferreiro e colaboradores. Podemos afirmar, a partir da pesquisa empreendida, que até hoje o conhecimento da psicogênese da língua escrita é considerado – principalmente por professores e equipe pedagógica – como imprescindível ao trabalho de ensinar/aprender na alfabetização, visto que a escola trabalha, especificamente, na

formação desta competência, tanto com crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, como no 1º e 2º nível da EJA. A escola compreende que para crianças, jovens e adultos terem garantido o seu direito de se alfabetizarem os professores precisam também ter garantido o seu direito de aprender para melhor alfabetizar.

Conhecendo a psicogênese da língua escrita, sabendo como o alfabetizando está pensando a escrita, o professor tem a responsabilidade de desenvolver uma prática pedagógica que possibilite o seu avanço nesse processo; todos têm condições de avançar, a partir do seu lugar, desde que sejam dadas condições para tanto.

Aprendemos, da fala dos atores da pesquisa, que muitos professores da Escola, só chegaram a construir esse conhecimento, nos estudos da escola e, hoje, consideram esse conhecimento imprescindível para seu trabalho, como ressalta Ana Beatriz:

Antes da psicogênese, a gente pegava o aluno e não tinha essa preocupação em dizer em que nível ele estava, eu nunca tinha feito um relatório inicial do aluno, vê como é que esse aluno chegou, ter esse encaminhamento como é que ele chegou, como é que no meio do ano ele está e como é que ele termina o ano letivo. Então, reconhecer essa alfabetização do aluno, passo a passo, todo o caminhar dele durante o ano, na época que eu alfabetizava tentava repassar o conhecimento da alfabetização para o aluno, mas sem essa preocupação: ‘em que etapa ele está hoje?’. Quando chegamos aqui na escola, estudamos essas etapas de desenvolvimento do aluno, o nível em que ele se encontra, se ele está no nível silábico ou no alfabético. Foi aí que eu percebi que para desenvolver um trabalho na alfabetização, precisamos ter esse conhecimento: o aluno está no nível alfabético, no pré-silábico? Saber se esse aluno está no nível silábico, no nível pré-silábico, no nível alfabético, para daí o professor construir o planejamento, com uma proposta de atividades adequadas para seu nível de desenvolvimento; de acordo com as necessidades que o aluno traz, o planejamento deve partir daí, é a primeira coisa que eu faço é aquela avaliação inicial, nessa avaliação inicial, eu procuro saber que conhecimento ele tem: se ele está no nível pré-silábico etc., que atividades eu vou desenvolver para esse aluno que está nesse nível.

Assim como os atores da pesquisa, (VALE, 2002; MOURA, 2004; LEAL, 2004), destaca a psicogênese da língua escrita e acrescenta:

[...] o professor não pode trabalhar bem se não sabe quem é o seu interlocutor. Conhecer a psicogênese nos é útil justamente para saber quem é nosso interlocutor, não apenas para saber em que nível está, mas também para saber como pensa, como constrói seu conhecimento, que elementos

entram em contradição, que tipo de problemas lhe são propostos pela escrita... [...] acho que a avaliação é indispensável para o professor, para que ele possa saber quem são seus interlocutores e como estabelecer um bom diálogo com eles.

Apesar de a escola ter como foco do seu trabalho a alfabetização, as coordenadoras ressaltam que, nem sempre, os professores têm essa preocupação, embora esteja muito claro no Projeto Político Pedagógico da Escola o trabalho específico, visando a construção desse processo. Alguns professores, por já estarem com alunos no 2º nível da EJA, acham que o processo de alfabetização já deveria ter sido concluído no 1º nível. Na compreensão desses professores, no 2º nível, as preocupações deveriam ser mais focadas na ortografia; com isso, podem comprometer um processo de aquisição que apenas teve um início formal no 1º nível e que precisava de um investimento maior, para que esse aluno consiga uma autonomia intelectual em relação à leitura e à escrita.

Apesar de muito esforço dos vários segmentos, em busca do sucesso escolar, alguns equívocos sérios da prática docente têm levado atores da pesquisa a se posicionarem como Ana Júlia, quando se refere ao trabalho de alfabetização desenvolvido pela escola:

Falho, acho que todo mundo ali trabalha especialmente com a alfabetização, agora a gente não tem isso claro, acho que tanto o 1º quanto o 2º nível deveria trabalhar com a alfabetização; a gente sugere, a gente tenta sugerir atividades, tenta trabalhar com um diferenciado, chamando pra grupos, trabalhar com grupos, fazer os pares produtivos, só que nem sempre a gente consegue [...] nos dois grupos a gente tem pessoas que não estão alfabetizadas (Ana Júlia).

A proposta da escola pesquisada é muito sólida com relação aos princípios que regem o fazer pedagógico, mas a rotatividade de professores e a conseqüente existência de um quadro temporário de professores dificultam bastante o trabalho, pela necessidade de constantes paradas para estudo da proposta pedagógica, além do tempo – para apropriação do referencial pertinente – de que necessita o professor recém chegado.

Discutir a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita que dá sustentação à prática dos professores é uma das preocupações das coordenadoras pedagógicas. Em um dos momentos de estudo, em que a coordenação tinha como foco a concepção de aprendizagem, os professores estudaram o texto “Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor mesmo quando ele não tem consciência delas” (WEIZ; SANCHES, 2001).

A discussão provocou nos professores muitas reflexões, uma das professoras explica: percebo que na minha prática tenho muito da prática que vivi como aluna, Ana Maria intervém questionando: qual era o modelo de escola que você viveu? A professora responde que de fato tive um modelo de escola bastante tradicional. Ana Maria complementa: hoje a teoria que temos nos faz perceber que precisamos oferecer aos alunos outro modelo de escola, mas para isso precisamos nos livrar de velhas concepções. A discussão teve continuidade com outros relatos e intervenções, bastante pertinentes.

Na Proposta da Escola, está bastante claro que o processo de alfabetização será mediado pelo arcabouço teórico da teoria psicogenética da alfabetização de Ferreiro e Teberosky, como o fragmento a seguir explicita: “[...] quanto ao processo de alfabetização, a proposta está baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da leitura e da escrita” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS, 2005, p.10).

A pesquisa apreendeu certa fragilidade no conhecimento das professoras sobre esse arcabouço teórico, inclusive com dificuldades na identificação e denominação de algumas escritas. As professoras conseguem detectar o nível de conceptualização dos alunos, mas pelo que percebíamos nos momentos de planejamento, havia dificuldade de sistematizar uma prática pedagógica de intervenção de modo a atender aos diferentes níveis. Contudo, foi verificado que o grupo pesquisado tinha a preocupação de avançar nesse sentido e percebia que

esses professores têm que ter uma formação específica pra gente investigar qual é a diferença dos níveis de desenvolvimento da escrita, por exemplo, aqueles pelos quais o adulto passa e os níveis pelos quais a criança passa. A gente diz que o adulto não passa pelo rabisco, pelo pré-silábico, mas a gente acha aqui e acolá (Ana Júlia).

A coordenadora busca orientar os professores a fazerem a resignificação pedagógica da teoria de Ferreiro para a prática. Sobre essa orientação do coordenador pedagógico, nos fala Ana Catarina:

Os níveis de escrita eu vim aprender lá na escola, até já tinha visto o assunto na disciplina processo de alfabetização na universidade. Mas, lá na escola, foi quando eu realmente vim colocar em prática. Meu aluno está no nível de escrita pré-silábico, silábico ou alfabético, então, que atividades farei para ele

avançar? É como se eu fosse transportar uma teoria para uma prática e pensar em atividades que contemplassem todos os níveis – e foi o coordenador que me ajudou nesse sentido.

A pesquisa registrou, em alguns momentos, as coordenadoras auxiliando as professoras a organizarem atividades de acordo com os níveis de conceptualização da escrita. Ana Maria falou sobre isso quando nos diz que, no momento do planejamento, indaga as professoras: “O que é que podemos propor como atividades? Um bingo, um trabalho com caça palavras, ou com letras móveis? Que portadores de textos? Ou vocês têm outras estratégias?” Essas preocupações devem estar acompanhadas da clareza sobre que atividades propor para um grupo de alunos da EJA.

A equipe da EJA sempre teve a preocupação de construir uma proposta que atendesse especificamente a essa clientela, e, nesse sentido, sempre esteve ‘atenada’ com a publicação de pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos. Inclusive, grupos de professores que trabalharam na escola, nos primórdios da década de 1990, já estudavam a pesquisa de Ferreiro (1983), realizada com adultos na cidade do México, pesquisa esta que é desconhecida por muitos professores, mesmo aqueles que adotam a psicogênese como referencial da sua prática de alfabetização.

Sobre o referido trabalho, salienta Ferreiro (1983),

Particularmente no que se refere à alfabetização de adultos, todos os educadores e pesquisadores compartilham da afirmação da própria Ferreiro de que o seu trabalho de investigação com os trabalhadores em processo de alfabetização constitui-se num primeiro conjunto sistematizado de dados sobre as concepções dos adultos não alfabetizados acerca do sistema de escrita.

Com essa observação, queremos destacar o pioneirismo da escola e dos seus professores, em relação à apropriação de conhecimentos que dão apoio à prática pedagógica. Como já sublinhamos, em decorrência da rotatividade de professores, essas questões precisam ser continuamente retomadas com os que chegam e estes necessitam de tempo para assimilar os fundamentos teóricos que embasam o trabalho escolar. Sensível a essa questão, Ana Maria afirma que muitos professores demoram a entender questões essenciais do processo de alfabetização.

Como a escola atende a crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, existe a preocupação para construir um atendimento próprio para o alfabetizando, momento do seu processo de desenvolvimento e de alfabetização, inclusive, as professoras se preocupam em fazer a distinção em relação ao processo de aquisição: o que é comum à criança e ao adulto, em relação ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita? O que é diferente? A pesquisa citada acima desenvolvida por Ferreiro e equipe nos aponta que:

- Os adultos, como as crianças apresentam o critério de quantidade mínima e de variedade interna das letras;
- Como as crianças, os adultos manifestam similar distinção entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”;
- Suas escritas passam pelos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético;
- Os adultos, em geral, apresentam resistência a escrever, a partir dos conhecimentos que possuem do sistema de escrita.

Desse modo, o coordenador pedagógico precisa ter esse conhecimento e mediar a construção desse conhecimento nos professores. Todavia, Ana Maria nos fala das dificuldades que encontra para fazer com que o professor compreenda a necessidade desse conhecimento e, de posse dele, construa sua prática. Nessa prática, a coordenadora acha que é necessário:

Ter atividades diferenciadas, trabalhar com agrupamentos, ter momentos com trabalho de grupos, ter momentos de trabalho coletivo, ter momentos de trabalho individualizado, ter um olhar mais direcionado para determinado aluno... eu percebo que isso é difícil para o professor sistematizar, internalizar, de tal forma que essa prática fizesse parte do dia a dia. O que existe muito é atividade padronizada, como se a turma fosse nivelada, uma atividade igual para todo mundo, acho que pode existir na sala de aula, uma atividade igual para todo mundo, pode existir uma atividade para grupos, de acordo com o ritmo deles; pode existir uma atividade individualizada para você ter um olhar mais direto, um foco mais direto sobre a necessidade deles o que é que ele ta precisando, um atendimento mais individualizado é isso que propomos (Ana Maria).

Presenciamos muitos momentos de estudo e/ou planejamento, onde as coordenadoras introduziam essas discussões, de modo a fazer fluírem as dificuldades dos professores, criando condições de aproximações ‘coordenadora-professoras’, cada vez mais frequentes.

Ana Maria explicita que uma de suas grandes preocupações é fazer com que os alunos que “permanecem na escola, permaneçam aprendendo e tornando-se cada vez mais competentes na leitura, na produção da escrita”. Por vários momentos da observação, vimos as coordenadoras ressaltando a importância de um trabalho de intervenção em relação à alfabetização, tendo por base os níveis de conceptualização. Para isto, subsidiavam as professoras com sugestões de atividades, a fim de atender as especificidades de cada nível de escrita e elas ressaltavam: “É necessário saber identificar as dificuldades de leitura e escrita mais prementes, mais importantes, mais significativas pra eles” (Ana Júlia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa que trazemos para este artigo evidenciam que o coordenador pedagógico é um profissional que tem um papel determinante na garantia de direitos de aprendizagem na escola para professores e consequentemente para alunos. Um desses direitos imprescindíveis ao professor alfabetizador da EJA é a apropriação do paradigma psicogenético da língua escrita pois este cria as condições para saber como estão os jovens e adultos em relação a apropriação do sistema de escrita, o que já sabem? O que precisam saber?

A partir desse olhar, sustentado por uma teoria que cria condições de interpretações/compreensões de um processo de apropriação de conceito em relação ao sistema alfabético de escrita, professores e coordenadores constroem uma prática perspectivando a apropriação da linguagem escrita dos jovens e adultos. O coordenador pedagógico na escola precisa ser o parceiro do professor na construção dessa prática.

Evidenciamos que a relação professor/coordenador precisa ser uma relação de partilha, de acolhimento, de escuta, de ajuda, de respeito. Uma relação onde quem ensinar aprende e onde quem aprende ensina. Essa relação deve acontecer permeada pela amorosidade, afeto e cuidado.

Esse estudo tem compromisso em contribuir para ampliar a discussão em torno do papel desse profissional na escola – que desejamos pública, democrática e com qualidade social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p.11-24.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS. **Proposta pedagógica da EJA**. Natal/RN: EMPER, 2003. 12p.Mimeo.

FERREIRO, Emília. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones Del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México, n. 10. abr.1983. mimeo.

_____. A Alfabetização de crianças na última década do século. In: FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo:Cortez. 1992.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. São Paulo: Autêntica, 2004, p.77-116 (EJA Estudos e Pesquisas).

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3ª Ed. Maceió: EDUFAL, 2004. 215p.

RIBEIRO, Vera Masagão. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. **Pátio – Revista Pedagógica**, São Paulo, ano 6, n.24, p. 54-57, Nov 2002/Jan 2003.

SOARES, Magda Becker. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, v.52, p.19-24, fev. 1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. 13p.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In _____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 09-28 – (Coleção Questões da Nossa Época: v.47).

VALE, M. José. **Educação de jovens e adultos**: A construção da leitura e da escrita. São Paulo: IPF, 2002. 64p.

VÓVIO, Cláudia Lemos; RIBEIRO, Vera Masagão. **Brasil alfabetizado em foco**: avaliação da aprendizagem. 2003. Disponível em WWW.tvbrasil.com.br/salto. Acesso em: 20 set de 2007. 04p.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

VARIANTES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: DIÁLOGO COM ALFABETIZADORES DA EJA

Erica Bastos da Silva
Doutoranda em Educação
Universidade Federal da Bahia-Brasill
Bolsista FAPESB
ebastosp@yahoo.com.br

Eixo Temático 3 - Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

A partir das percepções de alfabetizadores da EJA, fiz uma análise de como é tratada a questão das variantes linguísticas em sala de aula, destacando limites e possibilidades do ensino da norma padrão. O estudo desenvolvido no mestrado foi concluído no ano de 2010 e, para este evento, apresentarei resultados do trabalho acrescidos de reflexões que resultaram numa pesquisa de doutorado. Espero que este texto amplie as discussões sobre os desafios apresentados nas práticas docentes da EJA.

Palavras-chave: Variantes linguísticas, Ensino, Percepções docente.

Abstract

From the perceptions of literacy teachers of EJA, I conducted an analysis on how the problem of linguistic variations is coped with in classroom, highlighting limits and possibilities for the teaching of the standard language. The survey developed throughout the Master's program was concluded in 2010 and I will present the results in addition to considerations that led to a doctoral research. This study aims to foster the discussions on the challenges found in the teaching practices of EJA.

key-words: Linguistic variations, Teaching, Teacher perceptions.

Introdução

O presente artigo é um fragmento do meu trabalho dissertativo, que foi desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia¹. Nesse estudo analisei as percepções de docentes da EJA sobre o processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa e como veem e tratam as variantes linguísticas que estão presentes em seu contexto de atuação. O trabalho empírico foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Salvador e contou com a participação de seis professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. Para este **I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização** apresentarei uma síntese dos resultados dessa pesquisa e reflexões desenvolvidas que resultaram no projeto de doutorado que está sendo desenvolvido na UFBA, desde o ano de 2012.

A princípio, trarei algumas reflexões sobre a linguagem, ressaltando sua relevância para a convivência social. Em seguida apresentarei discussões teóricas sobre a inserção dos educandos na EJA seguido dos procedimentos metodológicos para a realização do trabalho dissertativo. Posteriormente, abordarei algumas considerações dos docentes pesquisados sobre as temáticas discutidas. Por fim, farei uma breve análise sobre a realização do trabalho e das inquietações que resultaram na continuidade da pesquisa.

Linguagem na EJA

A linguagem sempre está presente em nossa convivência social. A todo o momento, fazemos uso dela, seja escutando ou falando, lendo ou escrevendo, participamos dela tanto de forma ativa como receptiva. A linguagem tem poder de criar discursos poderosos, os quais podem interferir diretamente na vida das pessoas.

A escola, como uma instituição social, possui as suas linguagens que também são capazes de criar e recriar discursos. Entretanto, precisa reconhecer as diversas expressões linguísticas existentes fora dela, visto que os sujeitos possuem linguagens próprias que não são, necessariamente, as mesmas do espaço escolar. Em relação a isso, Bagno (2004) nos diz que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para educação e a cultura (...) passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto

¹ Trabalho completo disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp144182.pdf>, acessado em 01/05/2013.

a população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (p.18).

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que demanda do sujeito o conhecimento sobre a linguagem escrita e há uma necessidade do uso social de tais aprendizagens. Nesse contexto é que os alfabetizando adultos voltam para escola em busca desse aprendizado, pois ele é essencial para se conseguir atuar, de forma mais autônoma, nessa sociedade. É importante destacar também que os alunos da EJA apresentam demandas bem específicas. Nesse ponto reporto-me a Signorini (2001), a qual relata que:

(...) essas razões [dos jovens e adultos voltarem a estudar] são, sobretudo de ordem prática, ou seja, da ordem do saber fazer: desde ler/compreender avisos e instruções até ler/escrever cartas e relatos, passando por inúmeras outras tarefas específicas exigidas no dia-a-dia dos que circulam e bem funcionam na indústria e no comércio, ou apenas no contexto mais geral da sociedade burocratizada. (...) Mas como essas razões de ordem prática estão sempre relacionadas ao objetivo principal que mobiliza a todos, jovens e adultos, que é o de mudar de vida, ou de condição - isto é, inserir-se por inteiro no grupo de cidadãos - a aquisição da leitura e da escrita tende a ser vista por alguns deles como uma condição e um caminho para que se dê essa mudança. (p.45.)

Ao refletir sobre o trecho acima transcrito, percebe-se quanto o trabalho do professor alfabetizador é complexo, pois este estará apresentado para o aluno, talvez pela primeira vez, a leitura e escrita alfabética. Desse modo, esse profissional deve ter conhecimento das teorias que fundamentam seu trabalho, das intencionalidades dos educandos ao retornarem para a escola e dos desafios que se apresentam para o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o momento da alfabetização é de fundamental importância para que a escola exerça o respeito com a forma do educando se expressar, pois, é nela que esse sujeito irá aprender as convenções da linguagem escrita, e compreender o porquê desse aprendizado ser importante para ampliar a convivência social.

A escola precisa se atentar para a forma como os alunos se expressam oralmente e respeitar essa expressão, compreendendo que nem sempre é necessário se corrigir no intuito de anular essa manifestação, visto que fala e escrita possuem características diferentes.

Nesse ponto, cito Bagno que, ao diferenciar a forma da fala e da escrita, pontua: “Quando digo que a escrita é uma *tentativa* de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade” (2004: 54). O professor deve saber e explicar aos alunos que fala e escrita possuem características diferentes, reconhecer as variedades linguísticas e dialogar com elas.

Freire (1996) problematiza o papel da educação apontando para um duplo viés: a prática educacional pode ser tanto libertadora, ao gerar um indivíduo crítico que se percebe como sujeito da realidade; como reprodutora e castradora ao não respeitar as especificidades dos sujeitos que nela adentram. A escola, na nossa sociedade, tem o poder de potencializar a aprendizagem dos educandos, assim como pode excluir o indivíduo do processo de educação formal. Nesse sentido, é importante pensar sobre o papel da escola nesse contexto, pois

Quando a escola ensina a norma lingüística do grupo dominante, dos setores favorecidos da sociedade, como a língua correta ou de prestígio, toma a atitude de rejeitar e pretender substituir variedades lingüísticas usadas pelos alunos, pela única variedade que aceita. (ABUD, 1987, p. 23).

Concordamos que há uma convenção ao se utilizar a linguagem escrita que se estende socialmente a expectativas sobre a manifestação oral. Entretanto, as formas de expressão dos educandos, principalmente na linguagem oral, estão imbuídas de particularidades. Dizer que a expressão “falada” que mais se aproxima da convenção escrita é a mais correta é não respeitar as variantes lingüísticas e propor uma homogeneização da manifestação oral, ou seja, um empobrecimento da língua. Há, ainda, uma implicação que me parece fundamentalmente sociológica: o preconceito lingüístico incide, sobretudo, nos grupos menos favorecidos da sociedade, que são, exatamente, o público-alvo prioritário da escola pública. Parece-me que essas questões deveriam fazer parte do debate com os educadores, o que poderia tornar o ensino da língua não só técnico, mas contextual (BAGNO, 2004).

No próximo tópico trataremos algumas considerações sobre a inserção dos discursos sobre as variantes lingüísticas em sala de aula. Acredito que essas questões precisam ser estudadas e discutidas, visto que o preconceito lingüístico ainda está presente em diversos contextos escolares.

Variantes lingüísticas em sala de aula: o que fazer?

Com a difusão dos estudos sociolingüísticos no Brasil, a discussão em torno das variantes lingüísticas ganhou grande espaço na academia e, mais recentemente, nas instituições escolares.

O livro “Preconceito Lingüístico” (1999) de autoria de Marcos Bagno ganhou muita notoriedade, ao definir o que é tal preconceito e de que modo ele se repercute socialmente. Nesse contexto ganhou força o discurso de alguns teóricos ((BORTONI_RICARDO, 2004), (SOARES, 2005), etc.), ao ressaltarem que se deve tratar com respeito a diversidade lingüística, ou seja, a escola deve estar aberta para receber os alunos e respeitar a forma como eles se expressam. Esse discurso, embora coerente com as questões que discutimos

atualmente, pode ser perigoso a partir do momento em que é adotado por educadores sem uma devida reflexão. Ao adotar esse discurso, os educadores podem lidar com essa questão como já resolvida o que, conforme veremos, não é verdade.

Sabemos que é difícil para nós professores reconhecermos e respeitarmos a diversidade linguística. Diferente de outros preconceitos (étnicos, de gênero, etc.) o preconceito linguístico é difundido sem muitas restrições. Saber lidar com tal preconceito demanda um exercício processual de leituras, releituras e mudança de postura em relação a temática. Nós professores, mesmo adotando o discurso do respeito à fala do educando, não sabemos, em alguns casos, como intervir quando o aluno usa uma variante diferente da utilizada pela escola.

O que é possível fazer quando os alunos falam (e algumas vezes transpõem para a escrita) a palavra “oio” (olho). Sabemos que a nossa responsabilidade é intervir nessas construções, mas como podemos fazer isso?

É necessário reconhecermos que essas questões são complexas e o fato de dizer que respeitamos as variantes faladas pelos alunos não resolve a questão do preconceito linguístico. Ele ainda continua presente em vários âmbitos sociais, inclusive na escola. Desse modo, as discussões em torno dessa temática são pertinentes.

Acreditamos que, dentro de uma perspectiva freiriana, o professor comprometido politicamente e que concebe a educação como libertária utiliza a interação como uma das principais vias de construção do conhecimento. Desse modo, ele pode possibilitar um trabalho de intervenção na forma como o aluno se expressa, ponderando em que momento se deve sobrepor a norma padrão e em que momento a fala do educando (da forma como ela se apresenta) será mais relevante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Esse equilíbrio, que requer não só domínio teórico como também uma compreensão política das implicações da manifestação da linguagem e seus desdobramentos na percepção identitária do educando, pode ser decisivo para o desenvolvimento e permanência do jovem, adulto ou idoso na EJA.

A prática educacional deve considerar que o respeito à linguagem e à história de vida dos sujeitos é essencial para o efetivo desenvolvimento do trabalho com esses educandos. Nós, docentes da EJA precisamos compreender as questões linguísticas que perpassam por nossa sala de aula, buscando a maneira que consideramos mais adequada para apresentar aos discentes a linguagem escrita. É importante ressaltar também o quanto esse exercício de interação é necessário para que as palavras emitidas por nós docentes possam se constituir

como objeto de aprendizado. Nessa perspectiva, é fundamental a reflexão constante em torno da prática, dos nossos discursos teóricos e também das nossas contradições em que aparecem as dificuldades de tornar a nossa prática coerente com nosso discurso. A prática pedagógica deve ser constantemente refletida, construída, refeita.

Nessa perspectiva, busquei entre as professoras pesquisadas algumas reflexões em torno das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos e como pensam e agem diante do processo e aprendizagem da norma-padrão. É sobre essas análises que trataremos nos próximos tópicos.

O trabalho de campo- considerações metodológicas

Optei por fazer a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em uma escola de médio porte na rede Municipal de Salvador. Atuei nessa escola como estagiária no ano de 2006 e observei algumas práticas que me instigaram para o desenvolvimento deste estudo. O trabalho de campo teve como instrumentos para coleta de dados observação de aula e entrevista semiestruturada. Nos limites deste artigo, apresentarei as considerações coletadas a partir das entrevistas, por considerar que é o espaço em que as percepções mais se apresentam. Como escopo teórico para a adoção da metodologia utilizo, principalmente, André e Ludke (1986), Goldenberg (2001) e Macedo (2006).

Realizei a atividade de campo nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2008 e pude dialogar com seis docentes. Nessa experiência, pude vivenciar o que é pontuado por Bogdan e Biklen (*apud* Ludke e André, 1986), quando ressaltam que, na pesquisa qualitativa, o processo torna-se mais importante que o produto. O contexto da escola, as vivências com professores, alunos e equipe gestora potencializaram aprendizados, que extrapolaram as questões da pesquisa e contribuíram para minha formação geral como educadora.

O exercício da pesquisa qualitativa permite que se aprenda a ouvir mais atentamente os sujeitos, que se observe com bastante atenção o contexto em que todos estão inseridos. Exercitamos a objetividade, pois o pesquisador não pode deixar suas crenças (teóricas ou não) perpassarem o cotidiano da pesquisa e suprimir a voz dos entrevistados. Sabemos que alcançar plenamente isso é impossível, mas é preciso estar atentos para não julgar o outro somente pela nossa visão de mundo (religiosa, científica e filosófica), o que é um esforço possível.

O exercício de ouvir as docentes me trouxe novas perspectivas sobre o fenômeno estudado. A pesquisa, nessa abordagem, apresenta a problemática a partir do ponto de vista

dos sujeitos que estão imbricados naquele contexto. Desse modo, quis apresentar um sujeito polifônico (BAKHTIN, 1997), à medida que, na pesquisa, os sujeitos trouxeram suas múltiplas percepções, heterogeneidade, etc. Para os objetivos apresentados, as possíveis respostas foram dadas pelas professoras de modo que as inferências da pesquisadora serão para fazer a analogia teórica, apresentar os consensos e dissensos presentes em seus discursos relatados por meio das entrevistas.

É importante ressaltar que quisemos, na análise, extrapolar o que chamaríamos de “discursos sobre o cotidiano²” dos professores e propomos uma reflexão singular em torno das práticas vivenciadas. Ao perguntarmos, por exemplo, em nossa cultura, o que é uma mesa, objetivamente se descreverá um objeto, móvel, com pernas que o sustentam etc., mas, para cada indivíduo, o sentido de mesa pode ser diferenciado: “a mesa de trabalho verde”, “a mesa grande da casa de meus pais”, “a mesa do meu quarto, que se encontra com as pernas quebradas”, e esses sentidos singularizam determinadas “mesas”, mas não faz com que o objeto perca a sua essência de significação.

Essas observações são importantes para reconhecermos a relevância desses estudos científicos modernos. Apesar de muitas particularidades, as percepções das professoras estão revestidas de características comuns. Há discursos e dizeres que perpassam todos os falares de professores. Nosso objetivo foi conduzir a discussão de modo que cada resposta fosse, minimamente, refletida e, ao mesmo tempo, que o “calor das discussões” trouxesse elementos novos que esclarecessem a problemática.

O exercício da reflexão é, do meu ponto de vista, bastante pertinente, pois, como professores em condições de trabalho não adequadas, percebi muitas práticas repetitivas e vazias de sentido. A partir do momento em que o educador reflete em torno da sua prática, o processo educativo se enriquece e as práticas não refletidas tendem a ser minimizadas para dar lugar a uma postura mais crítica. Temos consciência das atuais condições de trabalho dos professores da Educação Básica e, de certo modo, até compreendemos determinadas posturas diante da defasagem na formação, da falta de apoio de órgãos centrais (secretarias de educação), mas dentro da perspectiva freiriana, a práxis pedagógica precisa ser retomada e ela é fundamental para que possamos pensar em qualquer melhoria no âmbito da educação.

Torna-se importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas após as observações de aula e, só nesse momento, as professoras se atentaram mais detalhadamente para a temática

² O que chamo aqui de discursos sobre o cotidiano refere-se aos problemas que perpassam o cotidiano dos docentes como, por exemplo, condições de trabalho inadequadas, baixos salários, etc. Obviamente não quero minimizar a importância de se discutir essas questões, entretanto, elas não eram o foco principal da minha pesquisa.

de estudo. Para fazer a análise das entrevistas utilizei a análise de conteúdo, pautada em Bardin(2004) para que, através das próprias palavras das professoras, pudesse saber como elas percebem e lidam com as variantes e com o ensino da norma-padrão em seu contexto. Destaco que, nos limites deste artigo, não farei um detalhamento da análise de conteúdo, mas vamos a apresentar e explicar as principais categorias que apareceram no momento da entrevista, o que será apresentado no próximo tópico.

As percepções...

Queremos, neste momento, apresentar algumas colocações das professoras pesquisadas sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa. Quisemos trazer as possíveis respostas para os questionamentos apresentados ao longo do trabalho, pautada nas entrevistas em que elas se posicionaram emitindo opiniões sobre o trato das questões apresentadas. Houve um momento de entrevista coletiva, em que estava presente, além das professoras, a coordenadora pedagógica da escola.

Em relação à necessidade de se ensinar a norma padrão, as professoras se posicionaram da seguinte maneira:

Tem que apresentar a norma padrão, não tem jeito. Esse contato tem que ter. Porque eles sabem que vai precisar, em alguns momentos, estar usando e tem que saber em que momentos tem que usar realmente. Ele sabe, por exemplo, que se for falar com o presidente vai ser diferente, lógico [...] De qualquer forma, tem que apresentar a eles a língua padrão, não tem como fugir não. É nossa obrigação mesmo apresentar.

(Professora S)

...mas aí a gente entra numa outra questão: a linguagem coloquial, que é aquela que ele tem lá no meio dele e a linguagem formal, e o [...] contexto de escola, aonde a escola quer chegar. Promover o processo de aprendizagem ele vai ter que trabalhar, vai ter que aprender essa questão formal, porque no ambiente de trabalho ele vai ter que trabalhar de uma forma formal, ele vai ter que lidar com uma forma diferente. Então existem essas questões mesmo, quando você está em sua casa você fala de uma forma informal, coloquial, quando você está em seu ambiente de trabalho, em uma rua, em uma festa, você tem outro tipo de postura. A nossa postura aqui na escola é uma [e fora] é outra, você relaxa. Então, é isso que talvez eles sentem dificuldade, que eles veem para a escola, [...] têm dificuldade de se adaptar a uma nova linguagem, mas que, a meu ver, a escola não deve abrir mão não. Afinal de contas, se a escola é um ambiente de aprendizagem continuada, que não se aprende só na escola, mas também [nela]. Aí entra a questão metodológica do professor, de que forma vai transpor isso não é?

(Professora M³)

Pelos depoimentos supracitados, percebemos que as professoras percebem a necessidade de se ensinar a norma padrão e sabem que existem lugares em que as pessoas não se preocupam com a forma de se expressar. Entretanto, existem outros em que o uso de uma

³ No dia de realização da entrevista coletiva a coordenadora pedagógica da escola estava presente e emitiu sua opinião sobre as questões abordadas.

língua mais formal será demandado, ressaltando que a escola não deve abrir mão de possibilitar aos alunos esse aprendizado. Sobre essa questão, Bagno (2003) faz a seguinte ressalva, destacando o papel da escola:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que a produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. É mais do que justo que o professor explique, com base em teorias linguísticas consistentes, a origem e funcionamento das variantes linguísticas estigmatizadas, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. (p.150)

Com base na afirmação de Bagno, podemos inferir que, em sua função no ensino da língua, a escola deve apresentar aos alunos o “peso” social que cada variante possui, destacando a importância de se aprender a norma padrão, pois estamos sempre sujeitos à avaliação, e a forma de se expressar diz quem é o sujeito, sendo determinante, por exemplo, no momento de uma entrevista de emprego. A professora M, que é a coordenadora pedagógica da escola, percebe que esse processo não é simples. Reconhece a escola como um espaço de aprendizagem, em que o ensino da norma padrão não deve ser dispensando, independentemente do espaço social de que o aluno provém. Pontua a questão metodológica do professor, pois a forma como ele vai mediar esse processo será fundamental para o desenvolvimento desse aprendizado.

Percebamos que a escola possui uma tarefa complexa, ao ter de tratar essas questões linguísticas. Ao mesmo tempo em que ela deve se apresentar como um espaço de ensino e aprendizagem de coisas novas, ela deve lidar com o respeito aos conhecimentos prévios dos educandos. Nessa perspectiva, trouxemos algumas respostas das professoras, ao se referirem ao modo como a escola deve ensinar a norma padrão e, ao mesmo tempo, respeitar as variantes trazidas pelos alunos, que foi a principal categoria de análise da entrevista. Obtivemos as seguintes respostas:

...porque quando você tem um vínculo com essa pessoa, ela vai ter confiança em você, então ela vai saber que toda interferência que você fizer não é uma interferência negativa, mas que é uma interferência necessária e que ele é capaz de estar fazendo isso. Eu acho que quando você cria vínculo você consegue fazer essa transição mais tranquila.

(professora AP)

...a gente tem assim esse cuidado de estar questionando como pode ser melhor, escreva do jeito que você acha, vá tentando...

(professora AP)

É uma coisa que eu sempre falo a eles, para que a gente possa falar certo, a gente também tem que tentar ler. Então, se a gente lê, a gente vai melhorar essa questão da fala, do próprio vocabulário e digo assim: não se preocupem porque a língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis. Existem muitas variáveis dentro da língua portuguesa. Então eu digo a eles assim, sempre ler, prioridade trabalhar justamente essa questão da fala, do vocabulário deles para que eles entendam de repente o vocabulário que eu, como professora, tento passar para ele, é tentar ler. Até procuro incentivar, procuro colocar as palavras que eu percebo que eles estão errando, que eles falam errado, eu procuro sempre trabalhar com essas palavras e botar para que eles leiam, para que de fato eles comecem a perceber, entendeu, e tentem mudar porque pelo que eu... Se não tiver muito cuidado na hora de fazer uma interferência dessas, vai acabar acontecendo o que aconteceu com a aluna que eu citei, com o fato que aconteceu. Então eu não quero criar nenhuma situação que seja constrangedora para ele, porque, no momento em que eu for fazer qualquer correção, qualquer interferência junto ao grupo, ele vai estar se fechado cada vez mais, ele vai... Em vez de eu estar melhorando a autoestima dele, eu vou estar agravando isso aí...

(Professora D)

É interessante observar que as professoras criam as suas estratégias para que o aprendizado ocorra da melhor forma possível. A professora AP ressalta o desenvolvimento de um vínculo de confiança como fator fundamental para que o educando perceba que a intenção do professor é de que o aluno aprenda. A professora D apresenta a leitura como essencial para o aprendizado da variante culta. Diz que é necessário muito cuidado no momento de fazer uma intervenção, visto que os alunos precisam estar abertos para aprender novos conhecimentos. Nesse contexto, o intuito do professor é também cuidar da autoestima desses alunos. Eles sofrem uma série de preconceitos, e a escola precisa atentar para que o aprendizado não seja constrangedor, mas que seja, dentro de uma perspectiva freiriana, libertador.

A professora D ainda usa a expressão “os alunos falam errado”, ressaltando que busca trabalhar com as palavras que os alunos erram. É perceptível que as formas de se expressar dos educandos possuem particularidades, mas, dentro do seu contexto, há uma lógica na construção dos enunciados, motivo pelo qual Bagno (2003) não os denomina como “erro de português”, visto que, para ser erro, deveria ser algo individual e não coletivo.

Em uma comunidade na qual todos falam *muié* (mulher), *mió* (melhor), essas construções são aprendidas em um meio social e apresentam toda uma lógica de sentido para os sujeitos que usam tais expressões (BAGNO, 2003). Desse modo, podemos inferir que os alunos não falam errado, e sim que possuem uma variante que difere da variante culta. ABUD (1987) nos diz que não escrevemos como falamos, mesmo quando falamos em situações formais, e não falamos como escrevemos, mesmo quando escrevemos em contextos informais. Portanto, é importante ressaltar que fala e escrita possuem características distintas,

e a função social da escola passa por ensinar aos alunos a norma padrão, sem deixar de focar a existência de variantes linguísticas que são socialmente estigmatizadas. Na escola, as formas de se expressar do aluno não podem, do meu ponto de vista, ser tratadas como erros, pois o espaço escolar é um ambiente de aprendizado, e os discentes estão nesse espaço para aprender. Torna-se necessário ressaltar que a linguagem escrita possui convenções que precisam ser ensinadas, pois, conforme vimos, na escrita há um padrão.

Partindo dessas reflexões, achamos pertinente também trazer um depoimento que nos faz refletir sobre a relação que o educando possui com a linguagem. Vejamos:

... aconteceu determinado fato que teve uma aluna que se chateou pelo fato do professor ter dito assim...(ela sabe ler, mas ela tem esse bloqueio). Aí, a professora: Você sabe, você lê, tente, Se você ler, você vai conseguir. Ela se chateou, porque achou que o professor estava sendo assim... Ele estava incentivando ela, e ela encarou como se o professor não estivesse querendo ensinar e o que o professor não queria era dar a resposta pronta. Queria que ela tentasse resolver a questão, então ela se sentiu... E não veio mais para a escola. Então assim, a fala, naquele momento, a intenção do professor foi um incentivo, foi tentar incentivar ela para que ela buscasse, pelo menos buscasse resolver como outras pessoas do grupo estavam tentando, e ela interpretou isso de uma outra maneira. Então, a fala do professor às vezes, a maneira de se colocar, realmente pode ser interpretada da maneira que foi. Então, pode ser tanto um incentivo quanto pode ser um desestímulo, pode provocar uma evasão como, no caso dessa situação, entendeu? Então, assim, a gente, como professor, a gente não vê assim tanto no Fundamental quanto no Médio a gente é a referência...

(professora D)

Do meu ponto de vista, o professor fez uma intervenção coerente. Entretanto, talvez, por não atentar para o modo como a aluna lidava com esse tipo de intervenção, fez com que a aluna saísse da escola. Esse depoimento serve também para perceber como a dinâmica de sala de aula é complexa. Não há um trabalho pronto, acabado. Devemos estar preparados para o novo, o não previsto. Desse modo, torna-se ainda mais importante conhecer a realidade linguística desses alunos e, principalmente, saber qual a relação deles com a linguagem da escola, do professor.

Além de lidar com as precárias condições de trabalho, com todos os problemas que atingem as salas de aula, o professor ainda lida com a subjetividade humana, que é complexa, pois nem sempre as intervenções consideradas coerentes vão surtir o efeito esperado.

Obviamente, apenas por um depoimento, não podemos afirmar que a aluna abandonou a escola apenas por conta dessa intervenção. De qualquer modo, queremos ressaltar a importância de conhecer a relação que o aluno possui com a linguagem, para saber que intervenções possivelmente serão compreendidas e aceitas pelos discentes. Durante (1998) faz uma interessante observação sobre a intervenção docente. Nas palavras da autora:

Considerar a diversidade implica em realizar intervenções pedagógicas diferenciadas. As situações de aprendizagem, objetivos e conteúdos são os mesmos para o grupo de educandos, o que se diferencia é a intervenção do educador, considerando as características individuais para que todos os educandos cheguem ao objetivo proposto. (1998, pg.76).

A função docente também passa pelo conhecimento das particularidades que se apresentam em sala de aula, considerando-se que, no trabalho com as mesmas temáticas, os discentes são singulares, podem aprender de uma forma diferenciada e, para isso, nas intervenções, o educador precisa atentar para a forma como essa intervenção será realizada para que o aprendizado ocorra.

No próximo tópico, trataremos algumas considerações gerais sobre a realização do trabalho e as inquietações que resultaram numa pesquisa de doutorado que está em andamento.

Considerações finais

Conforme vimos, as questões que se referem a linguagem estão presentes em todos os momentos das nossas vivências individuais e coletivas. Falamos, escutamos, compreendemos, questionamos, interagimos, enfim nos expressamos da maneira como sabemos para poder conviver nos ambientes sociais dos quais fazemos parte.

Neste trabalho, quis abordar e discutir como as questões da linguagem são tratadas no ambiente escolar. Fiz a pesquisa de campo no intuito principal de observar como, na prática docente, os professores lidam com as questões linguísticas em sala de aula e como acontece o ensino e a aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa em uma escola pública da rede municipal de Salvador. O exercício de pesquisa sobre essa temática me possibilitou um olhar mais atento para a formação do professor que alfabetiza e como esse processo de ensino e aprendizagem é tratado nas classes de EJA. Sabemos que esses discentes possuem uma ampla trajetória de vida e, geralmente, são vítimas de várias situações de preconceitos, dentre os quais, o linguístico.

A percepção teórica de que a formação linguística do professor pode modificar a forma de os alunos lidarem com as suas próprias expressões parte do exercício de estudos sobre teorias linguísticas vinculadas a um exercício de prática em classes de alfabetização de adultos. A partir dessas experiências, pude constatar que o conhecimento, por parte do docente, de algumas teorias linguísticas pode auxiliar a sua prática e possibilitar uma melhoria no processo de alfabetização dos alunos.

Entretanto, a discussão em torno das questões linguísticas é ampla e complexa. Neste trabalho, quis apresentar as considerações de alguns professores da EJA sobre a forma de

lidar com as questões linguísticas em sala de aula. Percebemos que é necessário reconhecer a realidade linguística dos alunos e saber que relação eles possuem com a linguagem da escola.

Torna-se importante ressaltar que os depoimentos apresentados foram conseguidos via entrevista semiestruturada e que, em alguns momentos, as observações se apresentarem contraditórias as entrevistas, nisso destacamos que é fundamental a reflexão constante em torno da prática, dos nossos discursos teóricos e também das nossas contradições em que aparecem as dificuldades de tornar a nossa prática coerente com nosso discurso.

Por meio das entrevistas, percebemos uma preocupação por parte dos docentes em intermediar o processo de aprendizagem da norma padrão. Fazem as intervenções de modo pertinente e agem com determinada cautela para que os alunos tenham confiança no momento de se expressarem.

A escola deve estar aberta para lidar com essas questões, pois, para o público da EJA, ela pode ser a principal via de acesso para que os educandos possam lidar com os setores mais formais e burocráticos da sociedade. Temos a responsabilidade de possibilitar aos discentes um exercício maior da cidadania. Os professores devem se atentar também para que não sejam reprodutores de preconceitos e que possam apresentar, da forma menos conflituosa possível, o padrão linguístico da língua portuguesa. De um modo geral, a realização deste trabalho possibilitou ampliar meus interesses e questionamentos em torno das questões que perpassam o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Os professores pesquisados me apresentaram questões sobre as quais jamais havíamos pensando ou refletido antes, ao tratar dessa temática. Perceber, por exemplo, que algumas intervenções dos docentes (outrora consideradas coerentes por mim), podem gerar o abandono da escola me leva a refletir que temos ainda muito caminho a percorrer no desenvolvimento de pesquisas sobre a linguagem na EJA. Percebi também que há necessidade do diálogo constante com os sujeitos que estão diretamente envolvidos com a educação e contribuindo para diminuir os índices alarmantes de analfabetismo em nosso país.

A princípio, pensei que a realização da pesquisa poderia trazer algumas indicações de soluções para os problemas presentes em classes de EJA. Entretanto, percebi que este trabalho nos propiciou algumas reflexões novas e a revisão de alguns posicionamentos existentes, o que nos leva a concluir que é necessário mais tempo de estudo. Desse modo, o que foi pesquisado até o momento configura-se como um primeiro passo para a realização de outros trabalhos.

Ressalto também a importância de poder dialogar também com os discentes, gestores e órgãos centrais da educação no intuito de ampliar a compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva é que propomos no ano de 2011 um projeto de pesquisa de doutorado que busca ampliar a discussão apresentada no trabalho dissertativo, em que pretendemos dialogar com discentes e docentes sobre a importância social do aprendizado da leitura e da escrita nas classes de EJA. Quero destacar que a pesquisa está em andamento e os encaminhamentos e resultados serão posteriormente apresentados. Enfocamos também a necessidade de formação constante, pois, como pesquisadora estou trilhando um caminho que demanda ainda muito estudo e dedicação. Espero que tal caminhada seja longa, agradável e profícua.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

_____. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 35ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG. Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SIGNORINI, Inês. O contexto sociocultural e econômico: As margens da sociedade letrada. In: _____ et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª edição. 11ª impressão. São Paulo: Ática, 2005.

O QUE PROPÕEM OS ATUAIS LIVROS DIDÁTICOS DE EJA, APROVADOS PELO PNLA, PARA O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA?

Evani da Silva Vieira
Mestranda em Psicologia Cognitiva
Universidade Federal de Pernambuco –UFPE – PE-Brasil
evavieira13@yahoo.com.br

Maria Karla Cavalcanti de Souza
Estudante do Curso de Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica
Universidade Federal de Pernambuco – PE-Brasil
karlacsouza@yahoo.com.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

O presente estudo procurou analisar comparativamente as propostas para o ensino da escrita alfabética, de livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos, (“Viver, Aprender” da editora Global e “Alfabetiza Brasil” da Editora Módulo), nas suas versões aprovados pelo PNLA 2008 e 2011, buscando averiguar em que mudaram e quais foram os avanços apresentados em 2011. Vimos à necessidade de atividades que de fato promovam a apropriação do sistema de escrita alfabética, por parte dos alfabetizandos.

Palavras-Chave: Livro didático, Educação de jovens e adultos, Sistema de escrita alfabética.

Abstract

The subject of this present study is comparing the proposals for alphabetic writing teaching, from Education for Youth and Adults’ textbooks, ("Live, Learn", from Global Publishing House and "Alphabetize, Brasil", from Módulo Publishing House), in the versions approved by PNLA 2008 and 2011, seeking to ascertain what changed and what were the advances shown in 2011. Was observed the need for activities that actually promote ownership of the alphabetic writing system from learners.

Keywords: Textbook, Education for Youth and Adults, Alphabetic writing system.

1. Introdução

O livro didático não é apenas um instrumento utilizado para o ensino em sala de aula, como também não está desaparecendo, diante dos modernos meios de comunicação. No Brasil, o livro didático acompanhou o desenvolvimento da escolarização, muitas vezes, com uma proposta de ensino massificadora, contendo exercícios que pedem respostas padronizadas, conduzindo o aluno à reprodução de pensamentos, ao invés de colaborar no processo de construção do seu conhecimento. Nos últimos anos, após o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aqueles livros, passaram a ser avaliados periodicamente,

e, com isto, ocorreram mudanças na qualidade dos mesmos. Os autores e editoras passaram a refletir em torno de novas propostas para estes recursos, proporcionando, assim, melhores estratégias didáticas para o trabalho dos educadores. Em 2007, após a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), os livros didáticos (doravante LDs) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tomaram maior espaço dentro dos debates no campo da educação. Neste sentido, julgamos ser necessária uma análise em torno das propostas apresentadas pelos LDs de EJA. Refletindo sobre as peculiaridades do ensino destinado ao jovem e ao adulto, entendemos ser preciso que estas propostas assumam o papel de alfabetizar os jovens e adultos, trazendo atividades que auxiliem os alfabetizandos na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA).

Deste modo, dada à relevância da discussão, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para o aprofundamento da análise das atividades usadas, nos LDs, para ensinar o sistema de escrita alfabética. De fato, faz-se necessário encontrarmos respostas para as seguintes questões: O que os LDs de EJA propõem como atividades para que os alfabetizandos se apropriem do SEA? Trazem propostas para um ensino sistemático que leve à aprendizagem dos educandos? Foram observadas mudanças nos LDs aprovados nas duas edições do PNLA já realizadas, isto é, em 2008 e 2011? Diante destes questionamentos, buscamos mapear a distribuição dos exercícios referentes à escrita alfabética por LDs aprovados naquelas duas edições, verificando, assim se as atividades propostas estariam proporcionado uma aprendizagem sistemática do sistema alfabético. Paralelamente, também buscamos examinar os gêneros textuais propostos, analisando as mudanças e avanços nas duas versões de cada livro investigado, e, por fim, comparamos os LDs quanto à qualidade das atividades apresentadas.

2. Referencial Teórico

2.1 EJA no Brasil e em Pernambuco

A educação básica de adultos começou a demarcar seu lugar na história do Brasil, a partir da década de 1930. Neste momento, este ensino passou a ser tratado como público, gratuito e obrigatório, tornando-se potencial direito de todos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, sendo aprovadas diretrizes curriculares nacionais que

consequentemente passaram a vigorar para a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) (GALVÃO E SOARES, 2004).

Ao final da Segunda Guerra Mundial e da ditadura estado-novista, surgiram novos interesses políticos, pautados pela ideia de democracia, buscou-se incrementar a produção econômica e aumentar as bases eleitorais. Neste contexto, o país vivenciou uma campanha de alfabetização em massa, que posteriormente, voltou-se para o treinamento profissional (GALVÃO E SOARES, 2004).

Os materiais didáticos utilizados nesta campanha foram as antigas cartilhas, livros de leitura e folhetos com informações diversas, as quais apresentavam noções de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos.

Contra-pondo-se à campanha governamental, surgiram, no início da década de 60, do século passado, movimentos de educação e de cultura popular.

Quanto a isto, SOUZA afirma:

A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60. (SOUZA, 2000, p. 122).

Foi inquietado por essas questões que Paulo Freire começou, em fins dos anos 50 e início da década de 60, a pensar, pedagogicamente, numa ação educativa de dimensão social, ética e política.

A partir deste momento, o conhecimento dos educandos deveria ser respeitado, dentro do processo ensino-aprendizagem, sendo proposto por Freire que, em lugar das cartilhas, os educadores selecionassem palavras geradoras relacionadas à realidade dos educandos, podendo, assim, problematizá-las, dentro de uma proposta de conscientização (GALVÃO E SOARES, 2004).

Em resposta a Freire, o regime militar que usurpou a democracia, criou, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual usava um método de alfabetização que se assemelhava à proposta anterior, mas apenas de maneira superficial, excluindo todos os conteúdos críticos e problematizadores empregados por Freire. No entanto, o MOBRAL não atingiu as expectativas esperadas (GALVÃO E SOARES, 2004).

A partir dos anos 1990, as propostas para a educação de jovens e adultos passariam, também, a ser influenciadas pelas perspectivas teóricas advindas das recentes descobertas da

psicologia, da linguística e da educação, as quais têm suas principais fundamentações nos estudos de Emília Ferreiro e nos trabalhos voltados para a questão do letramento.

Estes estudos deram importantes contribuições, para a compreensão de como os sujeitos não-alfabetizados constroem suas hipóteses acerca da leitura e da escrita.

No entanto, chegando ao século XXI, ainda encontramos uma população de analfabetos de 9,7% em 2009, o que representava, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um total de 14,1 milhões de analfabetos no país. Essas pessoas tinham 15 anos ou mais de idade, sendo que a maioria da população analfabeta se concentrava no grupo com mais de 25 anos de idade e numa maior proporção vivia no nordeste do país.

Somando-se a essa população temos, ainda, os neo-analfabetos, ou seja, aqueles que frequentam regularmente as escolas, mas não conseguem atingir o domínio da escrita e da leitura necessários para o exercício da cidadania, formando o contingente dos marginalizados em uma sociedade letrada.

Quanto a isto, o nordeste apresentava, em 2009, de acordo com o IBGE, um dos maiores números de participantes de EJA do país (7,7 milhões), que necessitam de aprender a ler e escrever, ou seja, chegam ou regressam à escola analfabetos.

Dentre os estados do nordeste, o IBGE ainda aponta, que, em 2009, Pernambuco era responsável por boa parte do percentual de alunos matrículas na EJA, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais atuantes, a fim de auxiliar no retorno ou chegada desses jovens e adultos analfabetos à escola.

2.2 O Ensino da Escrita Alfabética: da Perspectiva Tradicional ao Letramento

No passado, a nossa escrita era concebida como um código. Desta forma, os alfabetizando, para se apropriar desta, necessitariam apenas memorizar as letras e os fonemas correspondentes, como se estes últimos fossem estáveis e estivessem disponíveis na mente do aprendiz como unidades discretas (MORAIS, 2008).

Partindo destes pressupostos, o ensino alfabetizador era realizado dentro de um processo mnemônico, priorizavam-se atividades de memorização e treino motor, dentre as quais a cópia de palavras acontecia frequentemente.

Por acreditar que habilidades como escrever da direita para esquerda, de cima para baixo, separando palavras e utilizando as letras do alfabeto correspondentes à palavra

solicitada eram requisitos suficientes para eleger uma pessoa como alfabetizada (cf. FERREIRO, 1985), muitos alfabetizadores, ainda que de forma indireta, contribuíram para compor os índices enormes de analfabetos funcionais existentes em nosso país.

No entanto, aos poucos, vários estudiosos ligados à linguagem passaram a apontar para uma nova compreensão sobre a alfabetização, entendendo-a de forma muito mais ampla do que simplesmente o ato de saber ler e escrever. Passaram a conceber que para ser alfabetizado é preciso não só compreender e dominar o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA), mas fazer uso sistemático da leitura e da escrita, dentro do contexto de suas práticas sociais. Neste sentido, a escrita é concebida como um sistema notacional, no qual a compreensão do princípio alfabético demanda um grau elevado de complexidade, “e, para desvelar em que consiste tal compreensão, é necessário explicar o que o indivíduo, criança ou adulto ainda não alfabetizado, precisa fazer para dar conta das propriedades do sistema e usá-lo adequadamente” (MORAIS, 2008, p. 3).

É neste contexto, que, a partir dos anos 1970, as psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram estudos voltados à Psicogênese da Língua Escrita. Suas pesquisas (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, FERREIRO, 2001), foram fundamentais para entendermos os quatro estágios de apropriação do sistema de escrita alfabética: pré-silábico, silábico (que subdivide-se em de quantidade e de qualidade), silábico alfabético e, por último o alfabético. Assim como as crianças, os jovens e adultos, em processo de alfabetização, também vivenciam os mesmos estágios, no intuito de se apropriar do sistema de escrita alfabético, apresentando as mesmas hipóteses (cf. LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010). Estes autores observaram, contudo, que os alfabetizados da EJA, em função de suas experiências anteriores, tendem a chegar à escola com mais conhecimentos sobre letras, seus nomes e seus traçados e que poucos ainda apresentam hipóteses pré-silábicas de escrita.

A partir do advento da teoria da Psicogênese da Escrita, foi possível perceber a complexidade existente no processo de compreensão de nosso sistema notacional. Os estudos daquela teoria demonstraram que, numa etapa primitiva, o sujeito acredita que a escrita pode estar associada ao tamanho dos objetos, posteriormente, descobrem que a escrita da palavra tem relação com as partes orais desta. Mais à frente, percebe que faz-se necessário desvendar a relação parte-todo da palavra, ou seja, a palavra falada com as partes escritas e orais.

Nessa perspectiva, a consciência fonológica parece estar atrelada ao desenvolvimento da aquisição da escrita alfabética, embora Emília Ferreiro e outros

partidários da psicogênese tendam a negar isto (MORAIS, 2004). Segundo Morais (2004), a consciência fonológica (ou habilidades metafonológicas) é a capacidade de reflexão consciente em torno das unidades sonoras de nossa língua, podendo, assim, manipulá-las (MORAIS, 2004). Sendo assim, faz-se necessário que os alfabetizandos sejam estimulados por exercícios que venham a possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades metafonológicas. Quanto a isto, muitas pesquisas apontam que atividades nas quais exista a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, facilitam a compreensão desses jovens e adultos dos vários processos que envolvem o nosso sistema de escrita. Morais (2010) afirma:

As formas de promoção da consciência fonológica podem e devem ser variadas e assumir um sentido prazeroso. Quer explorando textos “especiais”, porque privilegiam a dimensão sonora da palavra, quer usando jogos de palavras ou refletindo sobre palavras extraídas de textos que ajudam a ampliar “os conhecimentos da esfera do letramento”, nossa proposta é ajudar os jovens e adultos a, simultaneamente, desenvolver sua consciência fonológica, beneficiando-se da notação escrita e a avançar na compreensão sobre como o alfabeto funciona. (p. 68)

Além das contribuições dessas linhas teóricas, temos visto, desde meados dos anos 1980, a influência do campo de estudos sobre “letramento”, termo recente dentro do campo educacional que, de acordo com Magda Soares (2003), diz respeito a um estado ou condição de quem não apenas sabe escrever e ler, mas usa e exerce a escrita e a leitura dentro das práticas sociais.

Dentro desta concepção, atualmente, tornou-se ainda mais relevante o desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento. Na medida mesma em que este processo propicia uma compreensão mais ampla e abrangente acerca do ato de ler e escrever a palavra contribui para que os alfabetizandos possam, de forma contextualizada, apropriar-se do sistema de escrita alfabética (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010).

Neste sentido, entendemos que faz-se necessário a escola adotar, no ensino de alfabetização da EJA, atividades que, de forma sistemática, levem os jovens e adultos a, simultaneamente, desenvolver as capacidades de reflexão fonológica, a compreenderem como funciona o sistema de escrita alfabético e dominarem suas convenções, além de exercerem práticas reais de leitura e produção de textos escritos. Como os livros didáticos estariam (ou não) contribuindo com esta empreitada?

2.3 Os Livros Didáticos: Algumas Reflexões Sobre Cartilhas e Novos Livros de Alfabetização.

Ao longo dos anos, os livros didáticos vêm sofrendo muitas modificações. Diferentes propostas pedagógicas e formatos didáticos foram surgindo, devido às mudanças de concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas, em torno do ensino da alfabetização.

Como tratado na seção anterior, a partir da segunda metade do século XX, em nosso país, ocorreram transformações bastante significativas no campo educacional, sobretudo, no tocante à didática, à língua e à alfabetização. Aos poucos, no âmbito acadêmico, surgiram diversas críticas relacionadas às antigas cartilhas, dando indícios de que, naquele momento, as inspirações construtivistas propunham novas diretrizes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005).

Correspondendo a uma concepção pedagógica que concebe o ensino como a mera transmissão do conhecimento, por parte do professor para o aluno, as cartilhas eram utilizadas como instrumento maior para a aprendizagem da escrita alfabética.

Já nas décadas de 60 e 70 do século passado, alguns educadores e educadoras começaram a denunciar o uso das cartilhas como recurso didático, entendendo-as como um elemento minimizador das capacidades de reflexão dos sujeitos. Pensadores como Paulo Freire criticava o uso dessas cartilhas, por achá-las inadequadas e distantes da realidade histórico-cultural dos indivíduos que a elas tinham acesso (FREIRE, 2006).

Com o passar dos anos, deu-se, no Brasil, a entrada de novas concepções pedagógicas que abarcavam, em seus pressupostos teórico-metodológicos, o desenvolvimento de novas formas de ensino, o que implica na utilização de recursos mais adequados para a realização deste ensino, visando uma melhor aprendizagem. É neste contexto que surgem novas propostas de materiais didáticos, sobretudo, no que diz respeito ao livro didático. Segundo Morais e Albuquerque (2005):

A transposição didática influenciada por aquelas novas perspectivas teóricas pôde ser observada mais cedo, entre nós: desde o final da década de 1980, vários currículos municipais ou estaduais já abraçavam claramente uma ruptura com as concepções de língua e de alfabetização que fundamentavam a produção e uso das conhecidas cartilhas (p. 209).

As críticas em torno das conhecidas cartilhas, desencadearam um decréscimo nas produções deste material por parte das editoras. Contudo, para Morais e Albuquerque (2005) “foi a institucionalização das avaliações do PNLD, implementadas pelo Ministério da Educação – MEC só no final daquela década, o que desencadeou uma crescente mudança no perfil dos manuais que passamos a chamar novos livros de alfabetização” (p. 205).

Criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), teve as suas características alteradas, tornando-se responsável pela avaliação, aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos destinados ao ensino fundamental público brasileiro.

A partir desta avaliação, feita pelo PNLD, as escolas e os professores podem escolher dentro do universo de livros avaliados, LDs, que segundo o MEC, seriam adequados ao processo ensino-aprendizagem de cada nível de escolarização.

O que se pode notar é que, apesar de nos últimos anos os livros didáticos voltados à alfabetização tenderem a mudar suas atividades, englobando perspectivas mais ligadas ao campo do letramento ou inspiradas na teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), ainda estamos diante de um processo de mudança desses livros e, no caso dos dirigidos a crianças, vários parecem não ter abandonado de vez os métodos tradicionais.

No tocante à alfabetização de jovens e adultos, foi implementado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 24 de abril de 2007, no intuito de atender os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O PNLA é responsável por distribuir, a título de doação, obras didáticas para todas as entidades da EJA que estabeleçam parceria com o MEC. Em 2009 e 2010 o PNLA ampliou o universo de estudantes que seriam atendidos pelo programa, de modo a atender todos os alunos das turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de EJA. (cf. BRASIL. SEF / MEC, 2011).

Com esta implementação, os educadores puderam ter acesso a um material didático próprio para a modalidade EJA.

Também no caso da EJA, a concepção tradicional de alfabetização, que se baseava no ensino da leitura e da escrita em métodos sintéticos e analíticos predominou, no Brasil, até a metade da década de 1980. Como observam Albuquerque, Morais e Ferreira (2010):

Ainda naquela época, as experiências de alfabetização de crianças e adultos se apoiavam, principalmente, no uso de cartilhas de base silábica ou fônica, nas quais predominavam a leitura de textos artificiais e o trabalho com palavras-chave. Consideravam-se “alfabetizadas” aquelas pessoas que conseguiam ler (decodificar) e escrever (codificar), ao final do ano letivo da alfabetização, as palavras, frases e textos presentes em tais materiais. (p. 17).

No entanto, as novas perspectivas teóricas, tratadas na seção anterior, também passaram a influenciar a produção de materiais didáticos para a alfabetização de jovens e adultos. As pesquisas descritas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) apontam que os

LDs de EJA avançaram em relação às antigas cartilhas, porém vários novos LDs também careceriam de atividades que promovam a compreensão das propriedades do sistema notacional de nossa escrita e invistam no domínio das convenções som-grafia. Alguns livros não demonstrariam assumir a tarefa de alfabetizar os jovens e adultos, sugerindo que apostariam num aprendizado espontâneo (feito apenas “através de textos”) ou conceberiam que os alunos já deveriam poder usar, autonomamente, o sistema alfabético. (MORAIS, ALBUQUERQUE E FERREIRA, 2010, p. 26).

Considerando tais lacunas, nossos objetivos na presente pesquisa foram: a) Analisar o que os LDs de EJA propõem como atividades para que os alfabetizando se apropriem do sistema de escrita alfabética, b) averiguar se eles trazem propostas de ensino que sejam verdadeiramente sistemáticas e favoreçam a aprendizagem dos educandos, c) analisar os gêneros textuais proposto naquelas obras, d) elencar possíveis mudanças nos LDs aprovados nas duas edições do PNLA, 2008 e 2011 respectivamente, comparando-os qualitativamente, no que diz respeito, às atividades apresentadas.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 Análise documental

Neste estudo partimos de uma perspectiva qualitativa, utilizando como metodologia básica a análise documental, a qual teve como fontes quatro livros didáticos, da área de linguagem, aprovados pelo PNLA 2008 e 2011, destinados à etapa inicial da Educação de Jovens e Adultos (alfabetização). Por ocasião de nossa coleta de dados, escolhemos os livros “Viver, Aprender” da editora Global e o “Alfabetiza Brasil” da Editora Módulo. Analisamos, para ambos os livros, tanto a edição aprovada pelo PNLA 2008, como aquela aprovada pelo mesmo programa em 2011.

3.2 Análise de conteúdo

No tocante à análise dos conteúdos propostos nos LDs de EJA, no que diz respeito às atividades de ensino do SEA, adotamos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Para tal, nos apoiamos nas categorias de análise criadas por Moraes e Albuquerque (2005). Dentre estas estão: leitura, diferenciação, identificação, comparação, contagem, partição, exploração, cópia, escrita e produção. Além disso, fizemos uma análise dos gêneros textuais

propostos nos LDs, a fim de avaliarmos o que os autores propõem como ponto de partida para o ensino da leitura de textos pelos alfabetizandos.

Todos os dados foram analisados por dois juízes independentes e nos casos de discordância o orientador assumiu o papel de terceiro juiz.

Alfabetiza Brasil / Jane Terezinha Santos Gonçalves; Ilustrador: Reinaldo Rosa. - Curitiba: Módulo Editora, 2007.
Diversidade, cultura e trabalho: primeiro segmento do ensino fundamental, volume único. - 4. Ed. -- São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. - (Coleção viver, aprender)

4. Resultado

Após analisarmos e categorizamos tanto as atividades referentes ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), quanto aos gêneros textuais apresentados, nos dois livros didáticos propostos, nas duas edições, ficou evidente que ocorreram mudanças bastante significativas dentro da ênfase dada em determinadas atividades, destinadas à promoção da compreensão do SEA.

No tocante aos gêneros, não houve avanços quanto à variedade na escolha destes, o que se percebe é que tanto em 2008, quanto em 2011, nos dois LDs, havia uma predominância de textos informativos.

Já no que se refere às atividades de leitura de letras, palavras, frases e textos ficou evidente que, em ambos os livros e edições, os autores não apresentaram atividades com “leitura de letras/ alfabeto com auxílio”, parecendo assim, que não existia um cuidado em contribuir para o aprendizado das letras no interior do alfabeto. Havia uma maior exploração nos itens de “Leitura de textos” e em “Leitura de palavras”, ocorrendo, em 2011, um aumento dessa última atividade no livro “Alfabetiza Brasil” e “Viver, Aprender”. Quanto à leitura de textos, vimos que, em 2011, teve um grande aumento no livro “Viver, aprender” e uma pronunciada diminuição no “Alfabetiza Brasil”.

Ao mesmo tempo, percebemos que havia uma maior preocupação do livro “Viver, Aprender” em não deixar o aluno como único leitor, realizando com mais frequência atividades de “Leitura com auxílio do professor”. Considerando que estamos tratando de livros de alfabetização, este cuidado nos parece bem adequado, para que os alunos possam participar, mais apropriadamente das situações de leitura de textos que não conseguem ainda ler autonomamente.

Vimos que os livros analisados quase não trabalharam com a categoria de identificação em 2008, havendo, em 2011, um decréscimo dessas atividades no LD “Viver, Aprender” e um aumento no “Alfabetiza Brasil”, porém ainda de forma não tão freqüente.

Tal constatação fica evidenciada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Categorias de Identificação encontradas nos anos de 2008 e 2011.

IDENTIFICAÇÃO	ANO/ 2008		ANO/ 2011	
	Viver, Aprender	“Alfabetiz a Brasil”	Viver, aprender	“Alfabetiz a Brasil”
11. Identificação de letras em posição X (inicial, medial e final)	12	--	2	3
11a. Identificação de letras (iguais) em palavras	5	--	3	5
11b. Identificação de letras (iguais/ diferentes) em sílabas	1	--	1	--
11 c. Identificar letras que compõem uma palavra.	--	--	6	2
12. Identificação de sílaba em posição X (Inicial, medial e final) com correspondência escrita	--	--	4	--
13. Identificação de sílaba em posição X sem correspondência escrita	5	1	1	--
14. Identificação de palavras “outros”	20	--	8	9
15. Identificação de palavras que possuam a letra X em posição X (inicial, medial e final)	--	--	4	4
16. Identificação de palavras que possuam a sílaba X em posição X	1	2	--	--
17. Identificação de rima com correspondência escrita	--	--	6	4
18. Identificação de rima sem correspondência escrita	1	--	1	1
19. Identificação de aliteração com correspondência escrita	--	1	--	--
20. Identificação de aliteração sem correspondência escrita	--	--	1	--

Podemos perceber que no livro “Viver, Aprender” em 2008 havia uma maior exploração da categoria de identificação, privilegiando letras e palavras, mas acreditamos que as atividades com rimas e aliterações poderiam ter sido mais trabalhadas. Como observa Moraes (2008), o trabalho com essas atividades fonológicas permite que os alfabetizandos possam refletir sobre a dimensão fonológica das palavras e, desta forma, o ensino do SEA seria facilitado.

É válido destacar que em ambos os livros, ainda não havia uma preocupação quanto à promoção de atividades que levem os aprendizes a comparar palavras sob diversas perspectivas. Em 2008 o livro “Viver, Aprender”, realizou poucas dessas atividades, envolvendo letras (número e semelhança gráfica) e o livro “Alfabetiza Brasil” realizou somente uma atividade e um único eixo. Em 2011 fica claro que para os autores não havia uma preocupação quanto à realização de atividades desta categoria, pois no livro “Viver, Aprender” continuaram pouco presentes exercícios deste tipo, enquanto o livro “Alfabetiza Brasil”, simplesmente não realizou atividades desta categoria.

Acreditamos atividades de comparação de unidades linguísticas são de extrema importância para o processo de alfabetização. Os alfabetizandos necessitam refletir quanto às quantidades e semelhanças de unidades menores que a frase, e, estas habilidades os ajudam a pensarem sobre os princípios de nossa escrita de forma verdadeiramente sistemática.

Chamou-nos a atenção o fato dos LDs terem investido pouco em atividades que ensinam as convenções do sistema alfabético, como no caso daquelas que promovem a reflexão/aprendizagem das relações som-grafia, da segmentação das palavras no texto, da pontuação e dos diferentes tipos de letras.

Em 2008, notamos que os autores tinham, principalmente, o intuito de promover a escrita de palavras, mas o livro “Alfabetiza Brasil” se destacava no sentido de buscar trabalhar com atividades que levassem os aprendizes a escreverem com rima e com aliteração. Sabemos que este tipo de exercício é fundamental para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos, habilidade ainda que não suficiente para a alfabetização, mas extremamente necessária a este processo como apontam os estudos de Vieira e Morais, (2011) e Souza e Morais, (2011).

Em se tratando de livro de alfabetização, tornou-se preocupante a quantidade de atividades com produção de texto de forma autônoma, sendo que há pouco investimento para que os alunos aprendam a escrever de fato.

No que diz respeito ao material textual apresentado pelos livros, é válido fazermos algumas pontuações, havia uma diversidade de gêneros textuais nos LDs analisados. Muito embora, neste quesito os LDs demonstraram não terem a intenção de sistematizar ou promover o conhecimento quanto a todos os gêneros. Isto fica evidenciado quando vimos a quantidade de vezes em que aparecem determinados gêneros: percebe-se claramente que alguns destes se sobrepõem aos demais.

Neste sentido, este estudo revelou, como podemos ver na tabela acima, a enorme ênfase desses autores dada a textos informativos, biografias e músicas, em detrimento de outros gêneros textuais. O que fica claro, diante desses resultados, é a necessidade das editoras e os autores pensarem quanto novas estratégias que possibilitem aos educandos da EJA conhecer e discutir um leque bastante amplo de gêneros textuais, pois não podemos subtrair o direito desses jovens e adultos se alfabetizarem de forma verdadeiramente sistemática, dentro de uma perspectiva de letramento. Neste sentido, sabemos que o livro didático é de suma importância neste processo, na medida mesma que, muitas vezes, é o único suporte didático dos educadores, os quais esperam que este recurso os indique as melhores formas e / ou estratégias de e para o ensino dos alfabetizandos.

Após a análise detalhada dos resultados apresentados nas categorizações, ficou evidente que o livro “Viver, Aprender” avançou qualitativamente em 2011 em relação a sua última versão em 2008; não só determinadas atividades melhoraram, como também mudou a própria escolha na ênfase dada a determinadas categorias de atividades de ensino do SEA.

Na categoria de leitura, percebemos, entre 2008 e 2011, um aumento significativo nas atividades de leitura de palavras, do alfabeto, de frases e de textos, fato que consideramos muito positivo para o público desse livro.

Enfatizamos que não queremos promover livro algum, no entanto percebemos uma disparidade, no que diz respeito ao aspecto qualitativo entre os dois LDs analisados.

Quanto ao formato, “Viver, Aprender” se apresentava dentro dos mesmos padrões do livro “Alfabetiza Brasil”, sem divisões entre as disciplinas estudadas, contendo unidades temáticas e como um livro interdisciplinar, porém ele trazia atividades mais complexas e que exigiam um grau de reflexão dos alunos ainda maior, possibilitando, assim, que eles pensassem em torno dos princípios do sistema de escrita alfabética de forma mais sistemática.

Não acreditamos que o livro “Alfabetiza Brasil” deixasse de cumprir a tarefa de alfabetizar, embora entendamos que ele não fosse adequado para esta função, mas se prestasse, talvez, para uma turma já alfabetizada, numa etapa posterior ao ano inicial da EJA.

Destacamos que ambos os LDs possuíam boas atividades e bons textos, mas o livro “Viver, Aprender” demonstrou assumir um ensino mais reflexivo e o “Alfabetiza Brasil” uma perspectiva mais tradicional de alfabetização.

5. Considerações Finais

Após a análise de todos os resultados, entendemos que esta pesquisa se configura como um ponto de partida para suscitar uma reflexão, por parte dos autores e editoras, que trabalham com livros didáticos na educação de jovens e adultos, em especial, com o ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que os autores priorizaram muitos textos informativos dentro dos LDs, no entanto, queremos destacar a importância de se diversificar os gêneros textuais nos LDs de EJA, sobretudo, porque faz-se necessário darmos oportunidades a esses alunos de conhecerem um repertório textual mais amplo e qualitativamente rico em conteúdo.

Consideramos que este estudo pode contribuir para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores da EJA, pois traz subsídios para um trabalho mais sistemático de análise dos livros didáticos de alfabetização, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais, como ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Sugerimos que futuras pesquisas ampliem o repertório dos LDs analisados, como também se voltem para a observação de práticas docentes no uso desses livros didáticos, averiguando a opinião desses professores sobre tais obras, verificando o que as redes de ensino e/ou educadores fazem quando não usam esses livros e como participam da escolha destes e quais são os critérios para adotá-los.

Desejamos aprofundar este estudo tanto quantitativamente, como, sobretudo, qualitativamente, fazendo pesquisa de campo, para observar como os professores utilizam esses livros, se são ou não orientados. Acreditamos que esta continuidade nos permitiria elencar contribuições inovadoras, que serviriam para todos aqueles envolvidos na área educacional, e, sobretudo, na educação de jovens e adultos.

6. Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Perspectiva: Lisboa, 1977.

FERREIRA, Andréa; ALBUQUERQUE, Eliana; CABRAL, Ana. Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In **Anais da 31ª. Reunião Anual da Anped**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. atualizada – São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v. 14), 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 205-236.

MORAIS, A. G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização**. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, 2010.

_____. **Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)?** Recife: Letras de Hoje, 2008.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **O livro Didático de Alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 147- 166, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo** (Org.). Recife: NUPEP, Edições Bagaço, 2000.

SOUZA, M. K. C.; MORAIS, A. G. **Promovendo a compreensão do funcionamento da escrita alfabética na educação infantil, sem priorizar o uso de jogos com palavras**. Congresso de Iniciação Científica da UFPE. Recife, 2011.

VIEIRA, E. S.; MORAIS, A. G. **Promovendo a compreensão do funcionamento da escrita alfabética na educação infantil, priorizando o uso de jogos com palavras**. Congresso de Iniciação Científica da UFPE. Recife, 2011.

BRASIL. SEF / MEC, BRASIL, 2011.
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=636&id=12386&option=com_content&view=article. Acesso em 27 de jun. 2011.

MIL TEXTOS, TRINTA PALAVRAS: PREÂMBULOS DE UM EXPERIMENTO PARA JOVENS E ADULTOS DOS ANOS INICIAIS

Gerson Tavares do Carmo
Professor Doutor
UENF, Rio de Janeiro-Brasil,
PIBIC/CNPQ
gtavares33@yahoo.com,

Luma Vaz Mageste
Licenciatura de Pedagogia
UENF, Rio de Janeiro-Brasil,
lumavaz@hotmail.com,
PIBIC/CNPQ

Carla Tatiana da Silva Ernesto
Licenciatura de Pedagogia
ISECENSA, Rio de Janeiro-Brasil
carlinhaernesto@bol.com.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar as bases teóricas e práticas do projeto “Mil textos, trinta palavras: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais” que será experimentado no 2º semestre/2013 junto a dois grupos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos anos iniciais. O projeto terá duas versões – a concreta e a digital –, sendo a versão concreta para o primeiro grupo de alunos, e a versão digital para o segundo grupo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; autoria; escrita e leitura.

Abstract

The article aims to present the theory and practical basis from the project “Thousand texts, thirty words: authorship and self-esteem for young adults in the early years” that will be experienced in the 2nd semester/2013 along with two groups of students in the early years of the EJA . The project will have two versions - the concrete one and the digital one - the concrete version for the first group of students and the digital version for the second group

Keywords: Young Adult Education; authorship; writing and reading.

1 CONTEXTO DO EXPERIMENTO

Este artigo apresenta a proposta de um experimento pedagógico cujo objetivo é verificar, junto a jovens e adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se o exercício da autoria tem influência sobre a autoestima, assim como a baixa autoestima a tem sobre o baixo desempenho escolar.

Embora desconheçamos a existência de pesquisas sobre as relações do processo de autoria com o desempenho escolar, o mesmo não acontece com a relação entre este último e a baixa autoestima.

Moysés (2001), em uma pesquisa-intervenção com alunos do 8º ano de uma escola pública de Niterói/RJ, levantou a hipótese de que “[...] o fato de ter vivido uma história de fracasso deixara marcas profundas na personalidade daqueles jovens”, tendo em vista que 70% dos alunos daquela turma “[...] já haviam sido reprovados em algum momento da sua trajetória (30% já haviam tido duas ou mais reprovações)” (p. 13). A suspeita da autora é que, por trás da apatia profunda na maioria dos alunos da turma, havia problemas no modo como os alunos se autopercebiam – eram recorrentes frases do tipo “Não adianta. Comigo não tem mais jeito!”.

Para Moysés (2001), a temática da autoestima – apesar da ênfase no individualismo, do distanciamento dos aspectos sociais característicos e da sua popularização por meio de livros de autoajuda – possui complexidade suficiente para justificar estudos aprofundados, no seu caso para indagar, numa perspectiva freireana, sobre

[...] como dialogar com alguém que aprendeu a se calar? Como formar consciências críticas com alguém que não tem sequer consciência do seu valor intrínseco como pessoa? Como promover uma educação que se pretende libertadora quando se tem mentes imobilizadas pelo peso de uma autodesvalorização compungente? (p. 14).

Foi a partir de pesquisas da década de 1960 e 1970 (BROOKOVER, 1965; COOPERSMITH, 1967; PURKEY, 1970), que se construiu um certo consenso de que autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima é a percepção que a pessoa tem do seu próprio valor. Assim, se o sentimento de valor dado à percepção que se tem de si constitui a autoestima, pode-se dizer que ela corresponde ao plano afetivo do autoconceito, próprio do processo cognitivo.

Em relação ao experimento, este pertence a um projeto de Iniciação Científica agregado a um conjunto de projetos que constroem o grupo de pesquisa Escrita: Poder e Subjetividade¹ coordenado pelo autor principal deste artigo. O referido projeto tem por objetivo experimentar o que se denominou de “Mil textos, trinta palavras: autoria e autoestima para jovens e adultos dos anos iniciais” junto a três grupos de seis a oito alunos de EJA dos anos iniciais. O projeto terá duas versões – a concreta e a digital –, sendo a versão concreta para o primeiro grupo de alunos e a versão digital para o segundo grupo. O tempo de aplicação de cada experimento gira em torno de cinco semanas (ou vinte e cinco dias letivos).

A versão concreta foi construída em material plastificado e MDF (*Medium Density Fiberboard*) e servirá de referência na construção da versão digital que, após os experimentos e devidos aperfeiçoamentos, subsidiará o projeto “Inserção no Mundo Letrado e Digital e Qualificação Profissional” que será desenvolvido nos Telecentros Comunitários (CARRASQUILLA et al., 2011), coordenado pela Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Populares/ Universidade Estadual do Norte Fluminense (ITEP/UENF) em parceria com o Instituto Federal Fluminense (IFF) e o Laboratório de Estudos de Educação e linguagem/ Centro de Ciências do Homem (LEEL/CCH).

Parte-se do princípio de que a autoria no manejo de um vocabulário básico de apenas trinta palavras possibilita uma experiência de elevação da autoconfiança do aluno em relação a sua capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, espera-se como resultado, que o grupo de alunos e respectivo docente, a partir da vivência do experimento, tendam a uma melhor relação com o ensino/aprendizagem da escrita, sentindo-se mais confiantes quanto à expectativa de permanência escolar, à compreensão/execução das tarefas e à reflexão/avaliação das rasuras ortográficas. Tais pontos serão verificados por meio de medição do autoconceito do aluno em relação à escrita antes e depois do experimento com cada grupo. A operacionalização do projeto divide-se em três frentes de trabalho na forma de projeto de Iniciação

¹ Centro de Referência e Memória de EJA na região norte noroeste fluminense - Edital FAPERJ 14/2012 EXTPESQ, E26/000.000/2012 aprovado em julho de 201; Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a versão da memória oral – EDITAL PROEXT 2013. MEC/SESu nº 02 PROEXT 2013, aprovado em agosto de 2012; Diagnóstico da EJA na região noroeste fluminense: a questão da permanência escolar – Edital Proex/UENF 2012; Diagnóstico da EJA na região noroeste fluminense: autoria de alfabetizadoras – Edital Proex/UENF 2011; Escrita Viva: performance do corpo quando escreve (sem financiamento); Por uma relação amigável com a escrita: do pesquisador ao professor, para o aluno (sem financiamento).

Científica/PIBIC/CNPQ: a construção e adequação da versão digital; a realização dos experimentos em sala de aula; e a descrição e fundamentação das atividades do experimento.

2 SITUANDO O EXPERIMENTO TEÓRICA E METODOLOGICAMENTE

Ao mesmo tempo em que a autoestima encerra o núcleo do problema a ser pesquisado, a partir de elementos convergentes com os apresentados acima, ela compreende também o primeiro pressuposto da pesquisa que se pretende desenvolver, a saber: *a autoestima de um sujeito aluno de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação à sua capacidade de aprender, reflete de alguma maneira no seu desempenho escolar.*

Assim, uma autoestima positiva corresponderia a um bom desempenho escolar e vice-versa. E, de forma consequente, essa relação entre autoestima e desempenho escolar compartilhada entre os pares na sala de aula, configuraria uma dimensão coletiva que se manifesta nas representações sobre o que é ser aluno de EJA.

Por um lado, Vygotsky (1984; 1987) e Wallon (1989) são leituras obrigatórias para compreender como se dá o processo subjetivo de internalização do autoconceito e autoestima. Por outro, a avaliação do autoconceito e da autoestima, no início e no final do experimento, é necessária como material empírico no percurso metodológico do experimento. Estes são alguns dos elementos que se pretende desenvolver em torno do primeiro pressuposto da pesquisa.

Vale ressaltar que compreende-se *pressuposto* como um ponto de vista teórico de onde se observa o experimento de modo a permitir o diálogo com os dados empíricos que serão gerados na pesquisa. Dessa forma, sendo um ponto de vista teórico, não se confunde com uma hipótese a ser testada.

O segundo pressuposto – *a aprendizagem da escrita tem uma especificidade distinta em relação à leitura* – corresponde ao núcleo conceitual em torno do qual se pretende desenvolver os fundamentos teóricos do experimento em si, isto é, das atividades que se serão propostas a partir de um vocabulário básico de trinta palavras.

Nesse sentido, as leituras de Olson (1997), Bajard (2002) e Arena (2012) serão as referências iniciais para sustentar teoricamente que é não só possível, mas necessário e suficiente tratar, numa etapa inicial, as trintas palavras do vocabulário básico como nomes das figuras que lhes corresponde ou, como apresenta Bajard (2002, p. 9), “A escrita como filha da imagem”.

Isto implica que nesta etapa inicial não é necessário – nem é recomendado – tratar de sílabas ou fonemas; basta o reconhecimento entre a imagem e o seu respectivo nome escrito (um cartão de 10cm x 10cm com a imagem de uma bicicleta, tem no seu verso escrito BICICLETA). Esta relação imagem-nome é conhecida entre docentes da educação infantil e alfabetização como atividade de “leitura de rótulos”, para a qual usam rótulos de produtos (Nescau, Guaraná, Danone, entre outros) para o reconhecimento do nome do produto em questão.

O segundo pressuposto defende que a escrita do nome tem a função de auxiliar a lembrança da imagem correspondente. Nesse sentido, diante de um texto escrito com algumas destas trintas palavras, o sujeito aluno de EJA tem a “sensação de ler”, pois ao ver os nomes (tal como os rótulos) os associa às imagens correspondentes, dando-lhes sentido coerente.

O terceiro e último pressuposto, de forma complementar ao pressuposto anterior, usa a especificidade da leitura como forma de expansão das combinações entre as trintas palavras. Isto é, por meio do domínio dos nomes escritos das imagens, o aluno de EJA constrói e expande as combinações entre as redes semânticas nas quais estão inseridas as trintas palavras, configurando, assim, o terceiro pressuposto: *ler e dizer é agir sociocognitivamente*. Tal pressuposto remete à função de autoria que se deseja estimular junto ao aluno como um processo capaz de influenciar a autoestima dos alunos que participarão do experimento.

As leituras de Marinho (1976), Calil (2004; 2007) e Bajard (2005; 2007) constituirão a revisão bibliográfica de partida para o desenvolvimento desse pressuposto cuja orientação de atividades estará na produção de textos. Tanto a coesão quanto a coerência tópica dependerão necessariamente das relações entre as redes semânticas sugeridas pelas trinta palavras e as redes imagéticas existentes e possíveis no repertório de experiências cotidianas dos alunos.

Os três pressupostos compõem um tripé teórico-metodológico com o qual se formula a seguinte hipótese para o experimento: o exercício da autoria escrita com um vocabulário básico de trinta palavras, tem influência sobre a autoestima, refletindo no desempenho escolar do jovem ou adulto dos anos iniciais.

3 SITUANDO O EXPERIMENTO NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

As “muitas facetas da alfabetização”, segundo anuncia Soares (2004), revendo vinte anos de percurso teórico de enlances e desenlaces entre os conceitos de alfabetização e letramento, traz a emergência da especificidade da alfabetização na atual conjuntura

educacional brasileira. Nessa revisão de percurso, a autora busca identificar um movimento que propõe uma progressiva *invenção* do conceito de letramento, concomitantemente à progressiva *desinvenção* da alfabetização e, a partir da qual, alcança nos últimos oito anos uma progressiva *reinvenção* da alfabetização. Soares (2004) defende a especificidade da alfabetização e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade teórica e pedagógica entre alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2004, p. 12), a “[...] autonomização do processo de alfabetização, quanto ao processo de letramento, para a qual se tende atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara² para o ‘outro lado’”. Esse “lado” contra o qual tal tendência incide é o da concepção holística da aprendizagem da escrita que, pode-se dizer, orientou ensino da língua escrita no Brasil e outros países nas duas últimas décadas. É preciso duvidar dessa concepção holística, cujo princípio diz que “[...] aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios” (id. Ibid). Para essa concepção, “[...] o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita” (id. Ibid.).

A questão maior é que se acreditou piamente que bastava atuar como se realmente fosse possível ocorrer “de forma incidental e natural” (id. Ibid., p. 14) a aprendizagem do sistema alfabético e o sistema ortográfico. Entretanto, tais convenções são arbitrárias e se estabeleceram historicamente como forma de poder e autoridade social. E esse é um dos motivos para que resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização se multipliquem há quase três décadas no Brasil – e também em muitos outros países. Tal fato tem acumulado críticas à referida concepção holística da aprendizagem da língua escrita, “[...] incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico” (id. Ibid., p. 12).

Não se trata, entretanto, de escolher entre isto ou aquilo, dissociando alfabetização de letramento, nem de subsumir a alfabetização ao letramento como se este a contivesse. Trata-se, sim, de pensar alfabetização e letramento de modo articulado, indissociáveis, porém identificáveis.

Dessa forma, para o nosso interesse de pesquisa, Soares (2004, p. 16) propõe:

² A “Teoria da Curvatura da Vara” foi desenvolvida por Demerval Saviani para explicar a necessidade de se contrapor a herança do movimento escolanovista protagonizado por Anísio Teixeira, até a década de 1960.

- 1- A necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; e
- 2- A importância da alfabetização desenvolver-se num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

É nesse contexto que se insere o experimento “Mil textos, trinta palavras para autoria e autoestima de jovens e adultos dos anos iniciais”: como um conjunto de atividades específicas apropriadas ao desenvolvimento da alfabetização plena de jovens e adultos num ambiente de letramento de eventos variados e de atitudes favoráveis em relação ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita.

Nesse sentido, este projeto tem endereço certo: os Telecentros Comunitários da UENF. Estes foram instalados nas regiões urbano-periféricas e distritais de Campos dos Goytacazes e Cardoso Moreira, ambos municípios do Estado do Rio de Janeiro, a partir do projeto de inclusão digital (em construção), em parceria com o IFF, cujos ambientes contemplam eventos variados e atitudes favoráveis em relação à leitura e a escrita.

Se a questão da alfabetização em si traz o desafio de legitimar tal especificidade, quando a direcionamos para a alfabetização de jovens e adultos deve-se acrescentar um desafio a mais: o autoconceito que estes sujeitos-alunos fazem de si verificado na baixa autoestima recorrente em relação à aprendizagem escolarizada.

É senso comum explicar a evasão de jovens e adultos pelo viés de que não querem ou não conseguem aprender por motivos que escapam às responsabilidades da escola, desde os de ordem neuropsicológica aos de ordem socioeconômica (CARMO, 2010). Kleiman (2001, p. 75), entretanto, mostra que os alfabetizados não costumam reproduzir esse mesmo diagnóstico, inclusive quando se apresenta desfavorável em frases como: “eu começo arrebatando, mas a hora que eu chego ali no meio, paro, então acho que é problema de cabeça mesmo!”.

Multiplicam-se as críticas aos programas de alfabetização porque tais alunos não permanecem na escola, nem alcançam nela o sucesso. Igualmente, adolescentes e jovens saem do dito ensino regular sem se alfabetizar e sem cumprir a escolaridade do ensino fundamental requerido pela sociedade contemporânea e tida como direito de todos a partir da Constituição Federal de 1988.

Hoje, é possível constatar o fato de que muitas universidades vêm desenvolvendo ações de extensão com jovens e adultos, embora nem sempre identificadas com o campo específico. Onde existem, essas ações têm subsidiado pesquisas – como campo empírico –, tanto de pós-graduação quanto de graduação, por oferecerem experiências diversas e diretas entre sujeitos que aprendem: estudantes de educação superior, professores pesquisadores, alunos de classes de alfabetização e de ensino fundamental e médio, populações em projetos de educação ambiental, de gênero, de relações etnicorraciais, entre outros, assim como em movimentos populares, sindicais, sociais.

Esse é o caso da UENF, que há dois anos iniciou a construção do Centro de Referência e Memória de Educação de Jovens e Adultos da região Norte e Noroeste Fluminense, ocupado com a questão da formação do alfabetizador e as dimensões políticas e de construção da subjetividade da escrita. A proposição de uma disciplina de pós-graduação – Escrita: poder e subjetividades –, que ora constitui um grupo de pesquisa de mesmo nome, com quatro dissertações concluídas, três em andamento e dois projetos ligados à questão da autoria como axioma para o empoderamento de subjetividades a partir da escrita, são exemplos do engajamento da UENF no movimento social da EJA em nível estadual e nacional.

4 PROBLEMATIZAÇÃO E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A escolha da *autoria* como axioma de investigação deve-se ao fato de se acreditar que todos os seres humanos, por sua condição existencial pautada numa linguagem capaz de construção de sentidos e significados, possuem singularidade subjetiva, conseqüentemente, cada indivíduo possui disposição autoral, quer ela esteja em latência, “anestesiada”, “alienada” ou ativa. À *autoria*, neste projeto, confere-se assim o *status* de axioma, isto é, premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira, sem exigência de demonstração.

Por isso, tal axioma configura incondicionalmente a lente pela qual se conduzirá e se reconhecerá o conceito de *autoestima*. Será a subjetividade autora, em qualquer grau, que se perseguirá; será o conjunto e contexto singulares da performance do sujeito participante dos experimentos quando monta suas frases/textos que se considerará matéria-prima para reflexão, descrição e fundamentação teórico-metodológica do experimento.

Nessa direção, foram adotados aspectos da concepção de autoria de Walter Benjamin como referência deste conceito no projeto. A noção de autoria de Benjamin (1996) foi

divulgada na conferência “O Autor como Produtor” proferida, em 1934, diante de um público operário, quando se encontrava exilado na capital francesa. Foram dois seus objetivos: criticar o pseudo-autor que, militando nas filas da revolução contra o fascismo alemão, servia em sua atividade à lógica do capital; e, em consequência, identificar o que seria a marca de autenticidade de um autor, propondo uma série de categorias para se pensar a relação entre escritor e sociedade.

Mas não foi por conta desses aspectos de distinção entre autores e pseudo-autores que se tomou emprestada a versão *autoria* de Benjamin. Foi o “caráter de dispositivo de produção” que interessou. Para Benjamin (1996, p. 132),

Um autor que não ensina nada aos escritores não ensina nada a ninguém. Assim, é decisivo que a produção tenha um caráter de modelo, capaz de, em primeiro lugar, levar outros produtores à produção e, em segundo lugar, pôr à sua disposição um aparelho melhorado. E esse aparelho é tanto melhor quanto mais consumidores levar à produção, numa palavra, quanto melhor for capaz de transformar os leitores ou espectadores em colaboradores.

Assim, a autoria na visão bejaminiana tem corporeidade, é produtora consciente de hábitos, promove diálogo permanente entre o pensamento e a ação autêntica. Nesse sentido, a autoria é geminal para o processo de reconhecer-se e reconhecer o outro. Autoria e reconhecimento social são geminais não apenas no processo de constituição de subjetividades, mas igualmente na tessitura de sistemas de eticidade (CARMO, 2010).

Portanto, parte-se do postulado, no caso de jovens e adultos, de que o esforço necessário à aprendizagem de objetos de conhecimento, que são convencionais e, em parte considerável, arbitrários – no caso do sistema alfabético e do sistema ortográfico – dependeria de uma ação específica no que tange ao estímulo da autoestima em relação à capacidade de aprender a ler e escrever. A *autoria*, desse modo, é entendida como o necessário objeto de atenção para onde devem convergir as ações iniciais para aqueles jovens e adultos dos anos iniciais que retornam à escola.

Daí, em decorrência, uma pergunta problematizadora: *mas, autoria só com trinta palavras?* É o que se pretende verificar com esse projeto de pesquisa.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

O material concreto para o experimento da proposta “Mil textos, trinta palavras” constitui-se de cinco caixas de MDF, contendo caixas menores ou pacotes de cartões

plastificados com palavras e/ou figuras que se distribuem nos seguintes materiais e jogos didáticos : vocabulário básico, vocabulário de apoio, caixa de palavras de ligação, monta frase individual, monta frase coletivo, livros de verbos, material câmera lenta, jogo dominó, jogo da memória, jogo do bingo, jogo do mico. A este conjunto de materiais e jogos agrega-se um conjunto de atividades propostas em folhas de tamanhos diversos, a saber: caderno de vocabulário; minhas frases; recorta cola e escreve o que pensa; palavras que já sabemos ler sem ajuda; avaliação de leitura, meu abecedário.

Quanto aos jogos de autoestima, tem-se: quem é o sorteado, as estrelas, galeria da fama, jogo do êxito, jogo da compensação, jogo do eu completo, jogo do eu te ajudo, jogo do eu continuo grupo de valor, jogo da causa e consequência, jogo dos provérbios,.

As trinta palavras são compostas de vinte substantivos, três cores (no caso cores não variáveis no gênero – ex: azul, marrom, entre outros) e sete verbos (todos na terceira pessoa do presente do indicativo – ex: faz, come, pega, entre outros) de modo que esse conjunto de trinta palavras selecionadas contemplem, se não todos, a maioria dos fonemas da língua portuguesa. Será com esse vocabulário básico³ que o aluno irá praticar a sensação de ler e de escrever frases/textos diversos.

Com o auxílio dos pontos final e de interrogação, de palavras de ligação (como preposições, artigos, conjunções e os advérbios “sim” e “não”), dos nomes dos próprios alunos e de seus parentes/amigos, a formação de frases e textos torna-se infinita, permitindo a autoria de frases e textos originais apenas com o rearranjo das palavras disponíveis. Abaixo segue um exemplo possível de texto com o vocabulário básico citado:

Roberta faz aniversário.
 Mateus pega o anzol.
 Mateus pega o peixe no rio azul.
 Beatriz lava o peixe e a batata na pia.
 Edu varre a casa.
 Beatriz faz o peixe e a batata na panela.
 Edu pinta a caixa com tinta rosa.
 Beatriz faz a mesa do aniversário da Roberta.
 Mateus pega peixe com batata para Roberta.
 Edu pega a caixa rosa para Roberta.

³ O vocabulário básico do experimento foi previamente constituído, embora a proposta final para implantação nos Telecentros seja a de construção coletiva com os alunos para então ser inserido no software criado a partir da versão digital, gerando automaticamente atividades com as palavras escolhidas. As palavras que constam do experimento levou em conta a realidade das comunidades ribeirinhas do rio Paraíba do Sul, que corta a cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, a saber (na ordem em que serão trabalhadas): peixe, azul, mesa, faz, pega, anzol, panela, aniversário, vassoura, casa, rio, cai, varre, lava, bola, batata, chão, rosa, água, bicicleta, pinta, blusa, joga, pia, verde, tinta, calça, repolho, parquinho, caixa.

Esse texto exemplo, apesar do vocabulário limitado, apresenta coerência e coesão tópica, possibilitando imaginar a cena do aniversário, anunciada na primeira frase, na qual várias pessoas participam até o momento em que a aniversariante é servida e recebe seu presente, na última frase.

Os textos elaborados, coletiva ou individualmente, de forma oral ou escrita, são incentivados desde o início, por meio de materiais e jogos que estimulam a interiorização da forma (*gestalt*) das palavras vinculadas as suas imagens. Assim, após a apresentação de seis palavras já é possível ao aluno trabalhar com o material “monta-frases”, criando as combinações desejadas, bem como as reescrevendo em seu caderno.

Com este vocabulário, que acumula seis palavras a mais por semana, formam-se frases e pequenos textos em que o aluno lê ou compõe usando conhecimentos da gramática oral que pratica. Como as palavras são selecionadas conforme a realidade dos alunos, o conteúdo dos textos é sempre reflexo de sua vida cotidiana e, por isso, dá sentido às associações feitas entre a imagem e a sua representação gráfica, ou seja, a palavra.

A aplicação do “Inventário Clínico de Autoconceito” de Adriano Vaz Serra (1986), com itens relacionados à capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita, permitirá aos sujeitos-alunos uma reflexão sobre si, antes e após o experimento.

5 CONSIDERAÇÕES E EXPECTATIVAS

Espera-se como resultado que essa **sensação de ler** estimule a autoestima do aluno com sentimento de fracasso diante da leitura e escrita, constituindo assim uma tangente ao círculo vicioso no qual o aluno se encontrava, formando base para o aperfeiçoamento da escrita e leitura em si em momento posterior ao experimento.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que o experimento não se propõe a alfabetização em si, no sentido específico da relação fonema-grafema, mas, sim, do resgate da autoestima do aluno em relação ao que já conhece e aprendeu “das letras”, tendo em vista que esse sujeito-aluno convive em um mundo letrado e, de alguma forma, o reconhece em situações cotidianas de transporte, de compras, de saúde, entre outros.

Apesar da idealização do experimento ter-se inspirado em aspectos do “Método natural de alfabetização” de Marinho (1976) e Rizzo (2009), a continuidade do processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita junto aos alunos participantes do projeto não estará comprometida com o referido Método natural, nem com qualquer outro método, se não com

práticas já experimentadas na instituição parceira (IFF-Campos/Centro) em suas salas de aula de EJA dos anos iniciais

REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. A constituição do sujeito na aquisição da leitura e da escrita. In: VII Congresso de Alfabetização; V Congresso de Educação Infantil; V Congresso de Educação de Jovens e Adultos: Práticas de leitura e de escrita para a constituição do sujeito. Uberlândia, MG. **Anais...** Universidade Federal de Uberlândia, MG, 11 a 14 nov. 2012.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Autor como Produtor – Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Facismo, em 27 de abril de 1934. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e política – Obras escolhidas I.** São Paulo, Brasiliense, 1996.

BROOKOVER, Wilbur B. **Self-concept of ability and school achievement.** East Lansing. Office of Research and Publica Information, Michigam State University, 1965.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Edue, 2004.

_____. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

CARMO, Gerson T. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social.** 2010. Tese (Doutorado) - PPG Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ, 2010.

CARRASQUILLA, Antonio A.; PORTELA, Nilza F.; TOUGUEIRO, Jailse V. (et al.). Gestão de telecentros comunitários: uma experiência em construção junto às comunidades distritais de Campos e Cardoso Moreira. In: **III Mostra de Extensão IFF, UENF, UFF,** Campos dos Goytacazes, 2011.

COOPERSMITH, Stanley. **The antecedents of self-streem.** São Francisco: W. H. Freeman, 1967.

KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARINHO, Heloísa. **Vida, educação e leitura.** Rio de Janeiro: América, 1976.

MOYSÉS, Lucia. **A autoestima se constrói passo a passo.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001

PURKEY, William W. **Self-concept and school achievement**. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SERRA, Adriano Vaz. Inventário clínico de autoconceito. **Psiquiatria Clínica**, v. 2, n. 7, p. 67-84, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NAS OBRAS DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Juliane Gomes de Oliveira
Prefeitura de Belo Horizonte-MG-Brasil
jugomes16@hotmail.com

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar as propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional de Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos. Discutiu-se sobre as concepções de leitura de autores legitimados na EJA, além da concepção e análise sobre as capacidades de leitura presentes no Guia do livro didático. Verificamos que as obras apresentam atividades que contribuem para a proficiência de um leitor competente.

Palavras-chave: leitura, livro didático, educação de jovens e adultos.

Abstract

The objective of this work was to analyze proposals presented in the reading textbooks approved in the National Book Literacy for Youth and Adults. It was discussed on the conceptions of reading authors legitimized in EJA, beyond the design and analysis of the reading abilities present in the guide textbook. We found that the works have activities that contribute to the proficiency of a competent reader.

Key-words: Reading, Didactical Book, Young and Adult Education.

Pressupostos teóricos

Como ponto de partida para uma discussão sobre a leitura no ensino da EJA, apresentaremos neste artigo algumas concepções teóricas que fundamentarão a temática e destacaremos as capacidades a serem desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização, dando ênfase ao domínio da leitura nas obras didáticas como critério essencial para sua avaliação.

Ao definir como foco de análise a leitura nos livros didáticos, partilhamos da concepção definida por Cafiero (2005) em que diz:

Vamos entender que leitura é uma atividade ou processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentido significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação” (CAFIERO, 2005, p.17).

Quando compreendemos a leitura dessa forma, significa dizer que o sujeito, ao realizar a leitura de um texto, busca um conjunto de instruções e as relaciona com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, gerando a produção de sentidos.

Paulo Freire já discutia a busca de significados pelos alunos da EJA ao explicitar uma concepção de leitura voltada para os conhecimentos e vivências do próprio sujeito:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p.11)

De comum acordo com os autores, podemos dizer que a leitura não implica apenas em uma atividade cognitiva de decodificação, e sim em estratégias conscientes e inconscientes de busca de informações do texto e de seus conhecimentos prévios para a produção de sentido e a melhor compreensão.

Desta forma, defendemos um ensino voltado para a valorização dos conhecimentos dos alunos, afim de que se tornem leitores competentes e percebam que são sujeitos sociais que agem sobre o texto escrito. Acreditamos que para alcançar esses objetivos, é necessário um trabalho sistematizado na alfabetização de jovens e adultos

que abranja, além da aquisição do sistema de escrita alfabético, situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades letradas contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação.

Soares (2004) nos remete à importância de se alfabetizar letrando, ao dizer que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o *letramento*. (SOARES, 2004, p.7).

Percebemos que a sociedade moderna demanda um grau de letramento dos sujeitos que é exigido e cobrado como responsabilidade da escola. Ela deve tornar seus alunos cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, é preciso possuir as habilidade de ler, compreender e usar textos presentes no nosso dia-a-dia, como reportagens, artigos, contas de água, luz e telefone, cartazes, e-mails, calendário, etc.

Sendo assim, cabe ao professor e a escola mostrar, para os jovens e adultos que chegam à escola cheios de expectativas, que as atuais concepções e metodologias conciliam a aquisição da escrita com práticas que têm como ponto de partida questões sociais, culturais e econômicas presentes em suas vidas.

Ancoradas nesta perspectiva, buscamos analisar se os livros didáticos de EJA abordam a alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica aliada ao letramento e as especificidades da leitura como atividade cognitiva e social. Usamos como referência os princípios e critérios de avaliação dos livros estabelecidos no Guia PNLA 2008 e 2010.

Tomando a leitura como atividade social, pressupomos objetivos e necessidades que são determinantes para sua interação: lemos para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Assim, é preciso mostrar as vantagens de se ler assim para os alunos, principalmente para os sujeitos da EJA, uma vez que demonstra que existem formas para aumentar a competência em leitura ao

longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é pontual que se esgota na alfabetização (Cafiero, 2005).

Após as discussões explicitadas acima, verificamos que a leitura é uma atividade que depende do processo individual, mas também se insere num contexto social e envolve o domínio de capacidades básicas relacionadas à decifração do código escrito, compreensão e produção de sentido. Sendo assim, a abordagem da leitura analisada nas obras deve abranger as capacidades necessárias ao processo de alfabetização, habilitando o aluno à efetiva participação nas práticas sociais letradas, contribuindo para o seu letramento.

A leitura no Guia do livro didático do PNLA 2008 e 2010

Para verificar o trabalho de leitura nas obras didáticas de alfabetização de EJA buscamos como embasamento o “Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos” do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008 e 2010¹ e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Os Guias foram organizados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Eles são o resultado de um trabalho de análise de várias obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos, e tem como objetivo auxiliar coordenadores e alfabetizadores na escolha do livro didático a ser utilizado nas turmas de alfabetização. Cabe salientar que o livro didático é apontado nos Materiais como suporte de apoio que deve estimular o alfabetizador a buscar outras fontes e experiências coerentes com as concepções pedagógicas que postula.

Os Guias adota uma perspectiva de que a alfabetização do aluno jovem e adulto precisa assegurar, simultaneamente, o domínio da escrita alfabética e a ampliação das capacidades que permitem ao alfabetizando participar de práticas letradas. A avaliação em Língua Portuguesa presente nos Materiais considera o tratamento dado pelos livros à apropriação do sistema alfabético, a qualidade do repertório de textos oferecidos para leitura e os cuidados subjacentes às situações voltadas ao desenvolvimento da proficiência na leitura e à produção de textos orais e escritos.

¹ –O Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos está disponível no site: www.portal.mec.gov.br/secad/

Reafirmamos, nesta reflexão, as concepções que orientam as ações do Programa, uma vez que articulam os processos de alfabetização e letramento, que incluem o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, projetando-se na aprendizagem ao longo da vida. Soares (1998) afirma que o letramento deve ser entendido tomando as conseqüências acarretadas no indivíduo, quando este sai da condição de analfabeto e adquire a tecnologia de ler e do escrever e, conseqüentemente, participa, sem depender da mediação do outro, das diversas práticas de leitura e escrita demandadas na sociedade. Sendo assim, as atividades de leitura presentes nas obras devem apreender os efeitos da alfabetização para a vida dos sujeitos na perspectiva do letramento e uma busca constante de sua autonomia.

Nas especificidades relativas à leitura, o Guia (2008) traz de forma explícita suas concepções ligadas ao sociointeracionismo²:

Numa perspectiva sociointeracionista, ler consiste em construir significados, interagindo com as intenções e recursos lingüísticos adotados pelos autores dos textos que queremos ou somos chamados a conhecer. A compreensão de leitura adquire, então, um sentido complexo e seu ensino implica uma série de cuidados, que visam a auxiliar o aprendiz a acionar seus conhecimentos prévios e desenvolver estratégias para estabelecer uma interlocução com os significados permitidos pelos textos. (GUIA MEC, 2008, p.11)

Para concretização desta proposta é necessário que, antes das atividades de leitura, os alfabetizandos tenham informações sobre o contexto de produção dos textos em foco, além de esclarecer sobre as finalidades de leitura que estão sendo praticadas. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, os materiais julgam necessário que as atividades propostas nos livros promovam o desenvolvimento de estratégias diversificadas, que evoluam as capacidades referentes à: antecipar sentidos e hipóteses a partir de alguns indicadores do texto e ativar conhecimentos prévios que auxiliem na compreensão.

Além disso, os Guias valorizam atividades de localização de informações apresentadas explicitamente no texto, identificação do tema, da “mensagem”, do ponto de vista defendido ou as idéias centrais do texto, de modo a apreender os sentidos gerais do mesmo; elaborar inferências, buscando seus conhecimentos de mundo e preenchendo

² Entre os teóricos relacionados ao sociointeracionismo destaco: Lev Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

lacunas entre partes do texto, com base na interpretação das pistas lingüísticas oferecidas pelo autor; interpretar o significado de frases e palavras, considerando o contexto em que foram usadas; e por fim, estabelecer relações entre textos diferentes, comparando-os quanto aos seus conteúdos e formar composicionais.

Ainda em relação à leitura, de acordo com os Guias é desejável que o livro de alfabetização ofereça ao aprendiz uma amostra representativa dos diversos gêneros e tipos de textos, que circulam em diferentes esferas ou contextos de nossa sociedade. Mesmo reconhecendo que se trata de um livro de alfabetização, é necessário apresentar essa variedade de textos, assegurar acesso a textos literários e valorizar práticas vivenciadas pelos alfabetizados além da sala de aula.

É possível afirmar que a formulação dos Guias é um marco no avanço das políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, já que é a primeira vez que se faz uma análise de livros didáticos dedicados a atender essa modalidade de ensino. Como bem esclarece Batista (1999), “(...) os livros didáticos podem ser uma interessante fonte para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares. Para significativa parte da população brasileira, os manuais didáticos constituem o principal impresso em torno do qual sua escolarização e práticas de leitura serão organizadas e construídas” (BATISTA, 1999:531). Assim, acreditamos ser necessário conhecer melhor o livro didático considerando-o como uma das principais referências para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes no Brasil e que, como consequência, tem auxiliado na construção do fenômeno do letramento no país.

Análise das obras didáticas do PNLA 2010

Para uma análise específica sobre o domínio da leitura nos livros didático de alfabetização da EJA, buscamos verificar se estes possuem atividades direcionadas que promovam as capacidades, conhecimentos e atitudes em relação à leitura. Para tanto, foram observadas se as obras: desenvolviam capacidades de decifração, atitudes e disposições favoráveis à leitura e finalidades e funções da leitura para compreensão de textos.

As capacidades de decifração correspondem na identificação das relações entre fonema e grafema, conhecimento essencial para etapa inicial de alfabetização. Cafiero (2005) define o processo de decodificação como:

A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é um medida temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores. (CAFIERO, 2005, p.31)

Verificamos, em um âmbito geral, que as obras didáticas apresentam atividades diversificadas que trazem o domínio das unidades fonológicas, além do fonema como sílabas e partes do texto. Essa etapa é de suma importância para o desenvolvimento do leitor, uma vez que conseguirá ler palavras que nunca foram vistas antes, mesmo sem compreender seu significado. Além disso, o reconhecimento global das palavras pelo adulto ajudará na desenvoltura de uma leitura rápida e na melhor compreensão do texto.

Para o desenvolvimento da fluência na leitura, observamos o uso do vocabulário presentes nos textos, o que amplia o conhecimento linguístico com a compreensão de novas palavras e leva o aluno a levantar hipóteses sobre o texto na busca do entendimento do que se lê. Além disso, verificamos atividades de formação e complementação de frases e preenchimento de palavras em lacunas retiradas dos textos. Essas atividades fazem com que o aluno reflita sobre as estruturas sintáticas e estabeleça lógicas entre as partes dos textos.

Ainda sobre a fluência, as obras apresentam atividades que acionam o conhecimento prévio do aluno que permitem uma leitura melhor. Encontramos diversos questionamentos ao leitor, buscando levantar o que já se sabe sobre o assunto e sobre quem escreveu o texto. Em suma, há perguntas que refletem sobre as condições históricas e sociais de produção do texto. Não observamos comandos específicos de leitura em voz alta pelos alunos em situações mais formais com preparação prévia. Além disso, em relação à contextualização da leitura, observamos que vários textos não são precedidos por informações sobre o contexto em que foram produzidos.

Outras habilidades que também desenvolvem estratégias para uma boa leitura foram encontradas nas obras aprovadas pelo PNLA, tais como: fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero e do suporte; leitura das imagens que

acompanham os textos (como pinturas, gravuras, fotos e mapas); confirmar suposições a partir de elementos dos textos e inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal (leitura de tirinhas, charges e quadrinhos).

Sobre o processo de coerência do texto e finalidades e funções da leitura, identificamos um predomínio de atividades de localização de informações explícitas e implícitas. Há também atividades direcionadas a atenção nos componentes formais dos textos e construção de sentido produzindo inferências. Os alunos tentam se lembrar de outros textos conhecidos, construindo pontes intertextuais e também podem utilizar de conhecimentos que já possuem (do tema, da sociedade, da língua, de sua própria experiência de vida). A leitura nas entrelinhas proporciona ao leitor o prazer da descoberta e o sentimento de ser cúmplice do autor.

A familiaridade com os gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão. Sendo assim, damos destaque à diversidade de gêneros encontrados nos livros didáticos, como: histórias, poemas, contos, listas, receitas, propagandas, reportagens, cartazes, declarações, documentos, entre outros. As obras trabalhavam a questão de identificação do gênero, características gerais (como se organizam, recursos linguísticos e para que servem) e produção de texto com a reprodução do gênero. O reconhecimento de diferentes gêneros e identificação de suas características favorece a compreensão, uma vez que orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.

Em síntese, podemos concluir que as obras oferecem um número diversificado de atividades que promovem o bom desenvolvimento da leitura. Vários enunciados favorecem no processo de compreensão e levam o leitor a construir o sentido global dos textos. Esses comandos foram encontrados nas obras, com o predomínio de atividades que ativam os conhecimentos prévios a uma experiência na leitura e ao próprio reconhecimento do texto, e na própria organização do texto pelo escritor a fim de marcar suas intenções e a forma como foi construído.

Para alcançar as capacidades esperadas pelos alunos em relação à leitura é também de suma importância que o professor domine e trabalhe de forma concreta essas habilidades. Para que isso ocorra, é necessário ser capaz de reconhecer a leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação. Além disso, é imprescindível que o professor domine e identifique as

características da organização dos textos, que funcionam como instruções ou restrição para a construção de sentido do leitor.

De acordo com Cafiero (2005), o professor deve apresentar as competências necessárias para cumprir bem o seu papel de ensinar a ler. Ele deve ser capaz de: identificar ações que o leitor realiza para compreender, reconhecer como se dá o processamento de informações, identificar os tipos de conhecimentos que o leitor precisa ter para compreender, relacionar dificuldades de leitura de seus alunos aos processos envolvidos na compreensão, enumerar habilidades, atitudes e valores de um leitor competente, usar estratégias de ensino que visem a desenvolver habilidades na leitura de gêneros específicos e propor situações de avaliação da leitura.

Acreditamos que o professor, tendo consciência da importância de se trabalhar às capacidades da leitura, resultará na compreensão por parte dos alunos a entenderem que são sujeitos sociais que agem sobre o texto e que a leitura é marcada não só por fatores ligados ao próprio sujeito interpretante, como também à situação na qual a interação comunicativa se processa. Sendo assim, conclui-se que o leitor competente, terá um grau elevado de letramento, pois, como afirma Cafiero (2005) o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia as suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem.

Referências bibliográficas:

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

ALBUQUERQUE, Eliana B., LEAL, Telma F. *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana B., MORAIS, Arthur G. O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E., LEAL, T. (Org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP. (Coleção História de Leitura), 1999.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de Doutorado em Educação. PUC –SP, 314p, 2000.

Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)/Sérgio Haddad (Coord.) – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos. Brasília. MEC/SECAD, 2008.

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos. Brasília. MEC/SECAD, 2010.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, 14: maio./jun./jul.ago., 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/ED. Da UNICAMP, 1993.

MACIEL, Francisca I. P. Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? *Jornal Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: junho/julho, Ano 2, edição especial, 2006.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – primeiro segmento do ensino fundamental. Introdução. Brasília. MEC/SEF, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n.25: jan./fev./mar./abr., 2004.

TAKEUCHI, Márcia Regina. *Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC- SP, 169p., 2005.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TRAJETÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DO CAMPO: A PERSISTÊNCIA NA DESCONTINUIDADE

Maria José Francisco de Souza
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG)
Minas Gerais – Brasil
mariajosef1797@gmail.com

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos.

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de um estudo de caso em que se buscou compreender modos como adultos com experiências tardias de escolarização e/ou semialfabetizados e analfabetos participam de situações em que são demandadas habilidades de leitura e escrita e as formas como essa participação foi construída. Por meio de entrevistas, visitas às casas e observação do cotidiano de um grupo de indivíduos, foi possível apreender um pouco de suas trajetórias, identificar os processos de escolarização por eles vividos, as aprendizagens que demonstram ter conquistado e os modos como participam de práticas cotidianas que envolvem ler e/ou escrever. Os resultados da pesquisa apontaram um grande esforço dos sujeitos para se alfabetizar sem, contudo, obter sucesso – ou seja, eles não conseguem se alfabetizar – o que limita as formas de participação em práticas mediadas pela escrita. Destacou-se, também, a descontinuidade que ainda marca a realização de propostas de educação de jovens e adultos, especificamente, no campo, espaço marcado, também, pela entrada tardia de escolas públicas regulares.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos; Educação do campo; cultura escrita.

Introdução

Os sujeitos cujas trajetórias são apresentadas neste trabalho possuem, atualmente, idade superior a setenta anos e informaram terem realizado diferentes experiências de escolarização, visando aprender a ler e escrever, dentre elas a realizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL – programa em âmbito nacional, criado em 1967, destinado à alfabetização de jovens e adultos¹ – e a última delas em 2006 com o “Programa Cidadão Nota Dez”² – programa de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido no Estado de Minas Gerais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, este último idealizado pelo Ministério da Educação. Os sujeitos pesquisados moram na zona rural de Porteirinha, município situado no norte de Minas Gerais. Como veremos a seguir, os relatos dessas experiências de escolarização evidenciam a descontinuidade tanto da oferta de aulas quanto das aprendizagens, resultando na não concretização da alfabetização.

A opção por (re)construir as trajetórias de alfabetização de um grupo de indivíduos se apoia nos estudos realizados por Lahire (2004a, 2004b, 2006). Por meio dessa abordagem metodológica, segundo Lahire (2004b), é possível captar e interpretar as “variações contextuais dos comportamentos e atitudes de indivíduos singulares (variações intra-individuais)” (p.20). Como destaca o autor, essas variações ou ambivalências podem ser observadas nas formas de agir, nas disposições³ de um indivíduo em relação ao seu grupo ou de um mesmo indivíduo em diferentes contextos sociais (LAHIRE, 2006). As trajetórias apresentadas a seguir resultam de um conjunto de três entrevistas com os dois sujeitos e de observações realizadas ao longo de sete anos (entre 2002 e 2009)⁴.

¹ Em Porteirinha, município a que a comunidade estudada faz parte, as atividades do MOBRAL tiveram início em 1971 quando, pelo Decreto n.67/71 foi criada a comissão local para execução do programa: “Art. 1º. Fica criada Comissão Municipal do MOBRAL de Porteirinha com o objetivo de alfabetização funcional da faixa etária de 12 a 35 anos, sob a orientação e supervisão do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – Central e em harmonia com os Órgãos Federais e Estaduais”. Sobre a orientação metodológica do programa, o sistema de parceria com a administração municipal e sua ruptura com experiências de educação popular, ver Paiva (1973), Mendonça (1982), Rocha (2004) e Galvão e Soares (2006).

² O programa atua na área coberta pela Secretaria de Estado Extraordinária para o Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Norte de Minas (Sedvan) e pelo Instituto de Desenvolvimento no Norte e Nordeste de Minas Gerais (Idene). As ações do programa se estendem aos 188 municípios dessas regiões.

³ De acordo com Lahire (2004b, p.27), disposições são “propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...”, que resultam de experiências socializadoras passadas que se convertem em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir.

⁴ Período de realização dos cursos de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Trajétórias de escolarização: as tentativas de se alfabetizar

D. Maria de Jesus possui mais de oitenta anos e não vivenciou experiência de escolarização na infância ou adolescência, também não foi alfabetizada fora do espaço escolar. Segundo informou, iniciou ainda na infância o trabalho nas lavouras da família e os afazeres cotidianos da casa, incluindo, cuidar de irmãos mais novos. A adolescência foi marcada pelo casamento, ocorrido entre treze e quatorze anos. Teve cinco filhos, quatro homens e uma mulher e sempre dividiu o tempo entre cuidar da casa (o que incluía cuidar dos filhos e marido, fiar e tecer) e trabalhar no entorno da casa, cuidando das pequenas lavouras de subsistência, das plantas frutíferas e da criação de pequenos animais, como porcos e aves, que compunham a dieta familiar e que representavam, também, possibilidade de geração de renda. Ficou sozinha com os filhos ainda pequenos e informou feito um grande esforço para que todos os filhos estudassem, algo muito difícil na época, nos anos 1950, pois não havia oferta regular de vagas na comunidade e, quando havia quem desse aula, os pais tinham de comprar todos os materiais para os filhos e as aulas eram continuamente interrompidas, de modo que os filhos apenas aprenderam a escrever o nome. Lembra-se do primeiro professor que lecionou na comunidade e das várias professoras que se sucederam em salas improvisadas ora em casas, ora em galpões. O esforço em escolarizar os filhos esbarrou tanto na irregularidade de funcionamento dessas salas, quanto na necessidade de trabalhar. Lamenta que tanto os filhos quanto ela mesma não tenham tido meios para estudar mais e aprender a ler e escrever.

O depoimento de D. Maria é coerente com depoimentos de outros moradores da comunidade e com dados sobre o processo de constituição da rede escolar de Porteirinha. Não havia escolas e as únicas iniciativas para se aprender a ler e escrever resultavam da ação de pessoas que, dominando essas habilidades básicas, ensinavam a quem tivesse condições financeiras para contratá-las. Um exemplo dessa atuação é dado por alguns moradores da comunidade que informaram a presença de um senhor que teria se mudado para Barra do Dengoso onde trabalhava como diarista, mas rapidamente foi contratado por um morador para que lhe ensinasse a ler, escrever e contar. Dessa experiência e em função da demanda de outros moradores que também desejavam aprender as primeiras letras, surgiu uma primeira sala – um galpão – em que aconteciam aulas para crianças durante o dia e para adultos à noite. Os próprios moradores se mobilizavam para remunerar esse professor que, mais tarde, por solicitação da comunidade, tornou-se o primeiro professor contratado pela prefeitura para

trabalhar na comunidade, em 1961. Depoimentos coletados na comunidade apontam que além desse professor, outras pessoas – filhas e filhos de moradores que tinham parentes morando nas cidades vizinhas, concluíam as séries iniciais e voltavam para a comunidade – passavam a dar aulas para crianças, adolescentes e, às vezes, também para adultos, em suas casas gratuitamente ou recebendo alguma remuneração dos próprios moradores.

Documentos analisados⁵ indicam o funcionamento, ao longo das décadas de 1960 e 1970, de escolas isoladas⁶ com professores(as) contratados(as) para o ensino primário⁷. Tais escolas, na verdade, funcionavam em espaços diversos (galpões, varanda, sala da casa da professora) e tinham seu funcionamento continuamente interrompido quando alternava o grupo político no poder. A falta de documentos sobre o período e a precariedade dos arquivos existentes dificultou um mapeamento mais seguro sobre os professores que atuaram na comunidade. Foi possível, no entanto, localizar algumas informações em portarias com nomeação ou exoneração de professores a partir de 1961.

Esse processo tardio e marcado por descontinuidade, desencadeada por interesses políticos ou por outras motivações, já tinha sido apontado por Paiva (1973) e Calazans (1993), como uma característica das políticas públicas voltadas para a educação popular e de jovens e adultos. A constituição da rede escolar de Porteirinha e, mais especificamente, a entrada da escola na comunidade estudada segue um movimento muito parecido com aquele identificado por Paiva (1973) para o Brasil de modo geral. Quando analisa as diferenças entre regiões, a

⁵ Os dados aqui apresentados resultam de pesquisa documental realizada em arquivos da Prefeitura Municipal de Porteirinha e do Departamento Municipal de Educação no período de 18/01/2007 a 18/03/2008 a fim de localizar leis referentes à criação e/ou transferência/fechamento de escolas, sendo que muitas dessas informações foram localizadas a partir da análise dos orçamentos anuais do município. Foram localizados apenas os Livros de Decretos 2 e 3, dos quais foram compilados decretos municipais que regulamentam as categorias do pessoal do ensino primário, desapropriação de imóveis para construção de prédios escolares, destinação de verbas para a educação; por fim foram identificadas algumas portarias registradas nos livros 1, 2, e 3 e, principalmente, em pastas sem ordenação e guardadas em um espaço anexo à prefeitura onde estão arquivados diversos documentos, especialmente, os relativos a pessoal.

⁶ Segundo Paiva (1973), as escolas isoladas são típicas do meio rural e refletem, de certo modo, uma tendência no processo de constituição da rede de ensino no Brasil. De acordo com a autora “O crescimento do número de escolas [na década de 30, especialmente, durante o Estado Novo] se fez em direção ao campo, demonstrando que se buscou expandir a rede de ensino no sentido de penetrar no meio rural: em 1937 das 29.406 escolas existentes no país, 26.638 (90,58%) eram escolas isoladas, típicas do meio rural (...) as escolas isoladas de sala única são instaladas em regiões pouco densas” (p.116). Essa orientação ruralista, segundo a autora, tinha como premissa a crença de que a educação rural seria uma forte aliada “à solução dos problemas sanitários e se anuncia para muitos como um possível caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades” (p.119).

⁷ Diversos moradores colocaram seus filhos para estudar ou eles mesmos aprenderam “as primeiras letras” nessas turmas. A consulta aos livros de Leis Municipais ofereceu alguns dados acerca da participação do poder municipal no financiamento dessas salas, mas os livros referentes ao período de 1978 a 1984 desapareceram do arquivo municipal. Algumas portarias de nomeação e/ou de dispensa de funcionários têm sido fundamentais para localizar referências à contratação de professores e professoras para atuarem em salas de ensino primário localizadas em fazendas. Nesse sentido, na década de 1960, iniciou-se o processo de estruturação da rede escolar e algumas escolas isoladas cederam lugar a prédios escolares construídos em terrenos desapropriados pelo poder público.

autora verifica que “Tanto as despesas quanto os níveis de atendimento são incomparavelmente maiores no Centro-Sul que em qualquer outra região do país; manifesta-se na educação a desigualdade de riqueza regional” (p.115-6). Embora essa afirmação tenha sido feita em relação à primeira metade do século XX, a autora observa esse mesmo padrão também em décadas posteriores contempladas em sua análise. Podem ser consideradas, também, as diferenças internas a uma mesma região ou estado, como é o caso dos dados apresentados anteriormente acerca dos índices de alfabetização de Minas Gerais e de Porteirinha situada na região norte do estado.

Em razão das diferentes dificuldades enfrentadas, dentre elas a inexistência de escolas na comunidade, as experiências de escolarização de D. Maria ocorreram depois de adulta e parece uma repetição da trajetória dos filhos, uma vez que são marcadas pela interrupção e pela não aprendizagem. Disse que a primeira tentativa de alfabetizar ocorreu no contexto do MOBREAL, mas não obteve sucesso – não precisou as razões para a não aprendizagem. A outra experiência é mais recentemente: nos anos de 2006 e 2007, matriculou-se em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, do Programa “Cidadão Nota Dez”, e aprendeu a escrever o nome. Disse achar “engraçado” o fato de que todas as vezes que iniciou os estudos teve de parar porque os professores acabavam desistindo e parando com as aulas em função de não recebimento de salários ou por serem demitidos por motivação política.

D. Maria se mostrou um pouco reservada em relação ao material escrito que possuía. Durante uma entrevista realizada em 2007, ela apenas apresentou uma pequena bolsa em que guardava seus documentos pessoais (CI, CPF) e o cartão bancário para os saques do benefício social. A documentação de D. Maria é organizada por ela mesma e foi organizada quando ela foi se aposentar. Disse não ter tido uma certidão de nascimento. Para conseguir se aposentar como trabalhadora rural, aos 60 anos, foi necessário recorrer ao registro paroquial e solicitar a segunda via da certidão de casamento. Na ocasião, fez a carteira de identidade e o CPF. Lembra-se do processo difícil que enfrentou para conseguir finalmente se aposentar. Para tanto, contou com a ajuda de filhos de uma comadre, vizinha e esposa de um pequeno fazendeiro para quem D. Maria trabalhava.

Na mesma bolsa em que estavam os documentos, ela guardava diversos comprovantes bancários de saque, de saldo da conta e a indicação da data do próximo recebimento. Ela vai mensalmente à cidade vizinha para receber o benefício, geralmente sozinha, e aproveita para comprar os produtos de que precisa. Para sacar o dinheiro da

aposentadoria, recorre aos funcionários disponibilizados pelo banco para auxiliar idosos. Por isso, disse apenas entregar o cartão magnético e o papel em que a senha está anotada para quem estiver no atendimento realizar o procedimento de conferir o saldo, efetuar a retirada do dinheiro e informar o dia previsto para o próximo pagamento. Disse que “faz falta saber ler para bater os números da senha no computador para tirar dinheiro da aposentadoria”⁸, mas, ao mesmo tempo, acha bom não ter trabalho porque tem os funcionários que fazem essas operações.

No momento de fazer as compras, informou que pega os produtos de que precisa, pede a alguém que esteja por perto ou a um funcionário da mercearia que diga o preço e, segundo informou, já vai calculando o total da conta. Novamente, disse que sente falta de saber ler para identificar o preço dos produtos. Disse que não faz lista de compras, olha o que falta na despensa e sabe o que precisa comprar. Para ela, o fato de não saber ler não era problema até muito recentemente, afinal não havia a necessidade e, nem mesmo, material escrito disponível para leitura na comunidade. Disse que resolvia quase tudo sem saber ler e escrever: comprava nas vendas e gravava o que devia e quanto devia; trabalhava e sabia a quantidade de dias e o quanto tinha a receber; as rezas eram cantadas ou rezadas “de cor”, memorizadas e repetidas, ano a ano nas rezas de santo e outras celebrações religiosas. Destaca, nesse ponto, que entre as rezadeiras famosas que “rodavam esse Dengoso todo... ninguém tinha livro, ninguém sabia ler, era tudo de cor”⁹.

Na igreja, conforme seus depoimentos e as observações feitas nas diferentes situações em que ela estava presente (culto dominical, missas, terços, velórios etc.), ela se une ao grupo que faz segundo coro e repete em ritmo um pouco mais lento o que é dito ou lido. No caso de terços e ofícios, ela tem os textos parcialmente memorizados em função da frequência com que são rezados tanto na igreja quanto em celebrações em casas. Nos cultos e nas missas, os textos são lidos em voz alta e, nos momentos em que todos na assembleia têm de responder, o leitor ou celebrante avisa (diz “todos”) e lê pausadamente frases ou trechos curtos e todos repetem o que foi lido.

De acordo com D. Maria, é fácil seguir a celebração do culto porque “quando começa lá [na igreja] já tô sabendo de tudo... só num sei é ler... mas de cor eu já tô sabendo... quando é todos... repete né?”. Informou, também, como faz se o texto por ela decorado sofre alguma mudança. De acordo com o ano litúrgico, são feitas alterações no texto do folheto “quando muda [algum texto do folheto]... no início quando começa a gente fica meio assim

⁸ Entrevista com D. Maria de Jesus, realizada em 05/05/2007.

⁹ *Idem.*

devagar... mas aí vai mais devagar... deixa eles [os que estão com o folheto em mãos] irem na frente a gente fica mais por fora... depois a gente decora... decora tudo”¹⁰. E destaca que os leitores sabem que tem gente sem folheto, então, leem mais pausadamente e pedem para as demais pessoas repetirem.

Embora ainda não tenha conseguido aprender a ler, mesmo depois da última experiência de escolarização, ela sabe como funciona as escritas a que tem acesso: materiais escolares, livros e catecismos, anotações diversas, senha e cartão magnético para acessar o computador (caixa eletrônico) e receber o pagamento, o folheto que traz um roteiro relativamente fixo das celebrações religiosas de que participa. É uma participação discreta, porque ela reza muito baixo, mesmo sentada ao seu lado é difícil escutar o que balbucia durante as celebrações. Pode-se dizer, no entanto, que é uma participação intensa porque é regular, pois esteve presente a todos os eventos observados, e rezou junto, apoiando-se na memorização e, principalmente, na audição e repetição dos textos enunciados pelos dirigentes ou leitores.

O senhor Domingos Alves tem aproximadamente oitenta anos¹¹, nasceu em Riacho dos Machados, à época, distrito de Porteirinha, e se mudou para a comunidade quando tinha, aproximadamente, dez anos. Foi criado pela irmã mais velha de D. Maria, com quem aprendeu um amplo repertório de rezas e benzeções. Segundo ele, desde pequeno, trabalhou em lavouras na comunidade e na vizinhança. É o benzedor mais procurado da comunidade e o que possui maior e mais complexo repertório (SOUZA, 2003). Aposentou-se com quase setenta anos e, para tanto, contou com a ajuda de um morador local, pois, apesar da idade avançada, não tinha documentação organizada e não conseguia lidar com o processo.

As lembranças da infância são marcadas pelo abandono sofrido: a mãe o entregou para ser criado por um homem que ora é identificado como um padrasto ora como “meu tratador”. Esse é um assunto de difícil abordagem e o senhor Domingos foi evasivo ao falar sobre ele. Em relação à escolarização, deu uma resposta vaga e ambígua: “escola num é pra mim não”. Tal afirmação, aliada à declaração de que não sabia ler nem escrever, foi entendida, em um primeiro momento, como uma negação de que tivesse vivido alguma experiência de escolarização. No entanto, em visitas à Secretaria de Educação de Porteirinha tive acesso a diários de classe e, um deles referente a uma turma de EJA, de 1986, trazia seu nome na lista de alunos frequentes.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Foram realizadas três entrevistas com o senhor Domingos Alves: a primeira em 2002; a segunda em 23/04/2008 na casa de um conhecido em Barra do Dengoso; e a terceira em 24/04/2008 na casa em que ele mora. Cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora.

Na ocasião da segunda entrevista, disse que já havia estudado quando morou em Riacho dos Machados, mas não se lembrou do nome da escola nem soube informar com segurança quanto tempo estudou. Lembra-se apenas de que só aprendeu a ler as letras do “ABC”, sabia todas “de cor” e aprendeu a escrever o nome, mas não conseguiu aprender a ler palavras. Embora não saiba com precisão o ano de nascimento – acredita que tenha sido em 1939 – o senhor Domingos deve ter frequentado uma das quatro escolas municipais criadas nesse distrito na década de 1940, conforme leis editadas entre 1940 e 1948. Como se mudou para Barra do Dengoso no final da década de 1940, passou a não ter mais acesso à escola, uma vez que as primeiras escolas isoladas começaram a funcionar no início da década de 1960. A infância e a adolescência são lembradas por ele como de muito trabalho, pouca diversão e pouco tempo para “pensar” em estudar.

Não deu detalhes sobre a juventude. Nunca se casou formalmente e constituiu duas famílias: do primeiro relacionamento, teve três filhos (todos morreram, ele não soube dizer a causa) e duas filhas; do segundo, teve um casal (uma menina com aproximadamente 12 anos e um menino com 10). Não soube dizer se as filhas mais velhas estudaram, mas mostrou-se atento à trajetória dos filhos mais novos para que estudem e disse que “vigiava” a mãe das crianças e condicionava o pagamento da pensão (após o fim do relacionamento) ao cuidado com as crianças e à frequência a escola. Disse que durante as visitas que fazia mensalmente às crianças (que moravam com a mãe em uma comunidade vizinha), conversava com elas sobre a importância de estudar, para “melhorar de situação”¹². Tentava, desse modo, controlar e influenciar o processo de escolarização dos filhos. Atualmente, a filha mora com ele – ele obteve a guarda dos filhos desde 2009 – e ele cuida pessoalmente da escolarização dela: leva para a escola e busca; estabelece horários para estudo; cobra dela bom comportamento e bom desempenho na escola; e a menina também participa da catequese na igreja da comunidade e ele a estimula a ler nas celebrações religiosas.

A idade do senhor Domingos é uma aproximação. Ele disse que não conheceu o pai, que morreu quando ele ainda era muito pequeno, e que a mãe não o registrou de modo que, quando adulto, diante de uma proposta de casamento, foi ao cartório de Porteirinha e providenciou seu registro civil. As informações sobre data e local de nascimento, nomes dos pais e avós, foram inventadas. Isso porque os pais já haviam morrido, sabia apenas seu primeiro nome e o primeiro nome dos pais e inventou o restante: data e local de nascimento, sobrenome, nome de avós maternos e paternos. Chama a atenção, no processo de “invenção”

¹² Entrevista com o senhor Domingos Alves, realizada em 23/04/2008.

dos nomes, os critérios empregados pelo senhor Domingos: “eu num sabia os nomes completos não, aí eu fiz uma base... que tinha muito sobrenome que o povo chama... aí eu fiz uma base e mandei...”. Para a mãe e avós o sobrenome “de Jesus” e do pai “Alves Ferreira”. Embora o casamento não tenha dado certo, ele aproveitou para regularizar sua situação.

Estudou em duas situações quando adulto, uma em 1986 e outra em 2006, pelo Programa “Cidadão Nota Dez”. Disse que já sabia assinar o nome e que, quando começou a aprender a ler e escrever, as aulas foram interrompidas e voltou “a zero”, segundo ele. As seguidas interrupções das aulas foram apontadas por ele como um impedimento para aprender. Enquanto falávamos de suas experiências de escolarização, ele saiu da cozinha e buscou uma pasta com cadernos e lápis. Disse que não ficou com o livro usado nas aulas e entregou o caderno para que eu o olhasse.

O caderno estava todo escrito, com atividades referentes às aulas e muitas folhas preenchidas com o nome dele. Disse que chegava em casa e ficava treinando para não esquecer e para melhorar a letra. Segundo ele, esse treino também servia para que pudesse escrever mais rápido quando precisasse assinar algum documento, como no recadastramento do INSS, por exemplo. Foram feitas algumas tentativas de apreender habilidades de leitura do senhor Domingos e foi possível verificar que ele apenas identifica algumas letras, mas, segundo informou: “num consegue juntar essas letras... num lê de jeito nenhum...”¹³. Tornou-se um copista, tem letra legível, mas não consegue ler sequer textos conhecidos como a oração de São Jorge (uma oração de proteção escrita em uma folha de caderno que ele disse carregar sempre há anos) que ele distingue entre outros escritos porque desenhou uma cruz no verso da folha em que a oração está escrita.

O fato de não ler não o impede de organizar os próprios documentos. Ficou grande parte da entrevista realizada em sua casa, andando entre a cozinha, onde eu estava, e o quarto de onde primeiro voltou com a pasta com materiais escolares. Depois trouxe um saco plástico com comprovantes de recebimento da aposentadoria e o cartão bancário para as retiradas do benefício a que tem direito. Informou que solicita ao vizinho (o que o auxiliou no processo de sua aposentadoria) que faça a retirada mensal e compre mantimentos e outros produtos de que ele e a filha necessitam. Em seguida, trouxe do quarto um saquinho com recibos do rádio e termo de garantia e, por fim, um envelope com documentos pessoais: carteira de identidade, cartão do CPF, cartão de vacina. De uma caixa que fica sobre um fogão de lenha inativo, trouxe outro saco plástico com cartões de vacina dos cinco cachorros que

¹³ Entrevista com o senhor Domingos Alves, realizada em 24/04/2008.

possui. Disse que quando há vacinação na comunidade já entrega para o agente os cartões e ele vai identificando cada cachorro à medida que o agente lê os nomes nos cartões.

Demonstrou ter uma preocupação especial com a documentação. Mantém os documentos em ordem, guardados no quarto em que dorme e disse que não compra nada sem recibo ou nota fiscal. O motivo para tal preocupação, segundo ele, é para evitar prejuízo, principalmente em caso de roubo – não poderia reclamar se não tem recibo provando que ele é o dono. Relatou um caso em que perdeu um rádio porque não pôde provar que era o dono. Desde então disse que se não tiver recibo, ele não compra. Disse receber bilhetes da mãe de seus filhos pequenos e pede a uma vizinha que leia para ele, mas disse que quando recebe o bilhete já sabe o conteúdo: pedido de dinheiro. De modo que só manda ler para confirmar e para pedir que ela escreva a resposta ditada por ele. Há uma venda e um açougue na comunidade, e o senhor Domingos realiza compras nesses estabelecimentos, solicita que os comerciantes anotem e, ao receber o benefício, quita as dívidas contraídas. Disse que, ao comprar, vai lembrando (memorizando) o valor de sua dívida e sempre confere com o valor anotado pelo comerciante. Ele não esteve presente a nenhuma das celebrações observadas durante a realização da pesquisa.

Pode-se observar que os entrevistados vivem diversas situações cotidianas que demandam ler e ou escrever. A descrição de eventos como retirada de dinheiro em caixas eletrônicos, realização de compras e a participação nas celebrações religiosas, evidenciam que o não domínio das habilidades de leitura e escrita não os impede de participar desses eventos com compreensão do que está em jogo. Quando descrevem a operação de inserir o cartão bancário, digitar a senha, retirar o dinheiro, pegar o comprovante de retirada e a informação da data do próximo saque, por exemplo, demonstram possuir uma série de conhecimentos acerca do funcionamento da escrita e da situação de uso. Nesse caso, evidenciam-se as práticas de letramento, como destacam Heath (1982) e Barton e Hamilton (1998), e, mais especificamente, evidencia-se o conhecimento sobre o que fazer com a escrita.

No entanto, eles não desenvolveram habilidades de leitura e de escrita. O senhor Domingos e D. Maria não leem. Ele apenas identifica algumas letras e reconhece o próprio nome por escrito; ela não lê – ao ser apresentada à palavra MARIA em uma oração, não conseguiu reconhecer o primeiro nome e também não conseguiu identificar a letra ou sílaba inicial da palavra indicada e de outras de textos presentes no material didático que usou durante as aulas do programa Cidadão Nota 10”. Eles também não produzem uma escrita espontânea. De acordo com o senhor Domingos: “num consigo é juntar as letra sabe... eu até

sabia as letra mas juntar num sei/num aprendi não... aí fica/que eu tava quase aprendeno né?... mas acabou as aula/tô esquecendo tudo de novo”¹⁴ e, por isso, treina diariamente para não esquecer o traçado do nome. D. Maria também não realiza produções escritas além do nome e solicita que alguém, geralmente os netos, escreva por ela quando há a necessidade. Os dois demonstraram a habilidade de cópia, seguem o traçado em letra cursiva ou em caixa alta (maiúsculas), mas não leem o que escreveram.

Desse modo, ainda que participem de diferentes situações sociais em que há a presença da escrita, D. Maria e senhor Domingos não participam de forma autônoma das práticas de leitura e escrita, mesmo as mais cotidianas e básicas, como escrever e/ou ler um bilhete simples e identificar preço de produtos em estabelecimentos comerciais por eles frequentados. Eles manifestaram em diferentes momentos o desejo de aprender a ler e a escrever, comemoraram a conquista da aprendizagem da escrita do nome, mas mostram-se insatisfeitos, pois queriam e se esforçaram para conquistar mais, aprender mais. Não se mostram conformados com as descontinuidades e com o descaso e pouca eficácia dos programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos. Ao contrário, questionam o empenho e efetividade das políticas públicas de que foram alvo e se dispõem a novas tentativas caso sejam dadas as oportunidades.

Considerações finais

Os dois sujeitos cujas trajetórias foram apresentadas neste texto, informam terem realizado diversas tentativas de se alfabetizarem e, assim, ampliarem a participação nas diferentes situações cotidianas em que são necessárias habilidades de leitura e de escrita. Ambos não foram alfabetizados na infância e apenas quando adultos, puderam vivenciar experiências em projetos voltados para a educação de jovens e adultos. Os esforços que fizeram, no entanto, esbarraram nas descontinuidades na oferta das aulas e na não aprendizagem.

Tanto D. Maria quanto o senhor Domingos, demonstram conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, e recorrem à mediação de pessoas que dominam as habilidades relacionadas à escrita como forma de participação em situações que envolvem ler e/ou escrever: para conseguirem se aposentar, quando fazem compras e precisam realizar operações bancárias, nas trocas de correspondências e quando participa das celebrações na

¹⁴ Entrevista com senhor Domingos Alves, em 24/04/2008.

igreja. Como lembra Galvão (2003), a mediação do outro (filhos, parentes próximos, vizinhos, por exemplo) é uma forma de participação no mundo letrado e, no caso em estudo, foi uma tática amplamente empregada pelos entrevistados como uma forma de aproximação de sujeitos analfabetos ou semialfabetizados das culturas do escrito.

Permanece, no entanto, a realidade ainda bastante desafiadora: a escolarização e alfabetização de sujeitos do campo, especialmente de jovens e adultos, em escolas de qualidade em que sejam respeitadas sua diversidade, seus saberes e seus direitos de aprendizagem.

Referências

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994. p. 1-52.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998. p. b3-22.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. Campinas, São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah. (Org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982. p. 91-117.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. 1.ed. 2.imp. São Paulo: Ática, 2004a.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDONÇA, Terezinha Nádia Jaime. *Movimento brasileiro de alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial*. São Paulo: 1982.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobranksy. Campinas: Papirus, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. Que política educacional queremos? *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano VII, n.21, p. 121-140, ago. 1985.

ROCHA, Gladys. *Concepções de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização: o caso do Programa Alfabetização Solidária*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

SOUZA, Maria José Francisco de. *Rezas e benzeções: a apropriação desses saberes populares em Barra do Dengoso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

ENTRE O ENSINO TRADICIONAL E O ATENDIMENTO ÀS ESPECIFICIDADES: A PRÁTICA EDUCATIVA DE UMA ALFABETIZADORA DE JOVENS E ADULTOS

Paula Cristina Silva de Oliveira
Professora Assistente
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
paula.oliveira@ufvjm.edu.br

Carmem Lúcia Eiterer
Professora Adjunta
Universidade Federal de Minas Gerais
eiterer@oi.com.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

Esse artigo visa problematizar a prática de uma alfabetizadora de EJA em Belo Horizonte. A coleta de dados envolveu observações, entrevistas e análise de material didático. A revisão de literatura discutiu práticas de alfabetização. Verificamos que a ação pedagógica se alicerçava numa prática de cunho tradicional com ênfase em atividades de aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo, sem, contudo, desconsiderar o aspecto relacional e as especificidades do público da EJA.

Palavras-chave: alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, prática docente.

Abstract

This article aims to discuss the practice of literacy for Youth and Adults in Belo Horizonte. Data collection involved observations, interviews and analysis of materials. The literature review discussed literacy practices. We found that the pedagogical action was based on a traditional practice with emphasis on acquisition of skills in reading, writing and arithmetic, without disregarding the relational aspect and the specifics of Youth and Adults.

Key-words: literacy, Youth and Adults, teaching practice.

1. Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa apresentada na dissertação de mestrado que teve como objetivo geral compreender possíveis fatores internos ao processo educativo que contribuem para que alfabetizandos e alfabetizandas, jovens, adultos/as e idosos/as *permaneçam* nos estudos.

Levando em consideração a complexidade do fator interrupção dos estudos, propusemo-nos uma investigação junto a sujeitos da EJA tendo como foco estudantes da etapa da alfabetização que permaneceram no ambiente escolar na passagem do ano letivo de 2009 para 2010. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a coleta de dados feita através de observação, entrevistas com a educadora e educandos, bem como a análise de documentos relativos à EJA em Belo Horizonte. Nesse texto, recortamos aqueles dados referentes a educadora a fim de refletir acerca da relevância do trabalho docente para essa permanência, conforme se evidencia na pesquisa.

Levando em consideração a natureza do problema, buscamos entender o que fez estudantes alfabetizandos/as da EJA permanecerem nos estudos nesta fase da escolarização mesmo vivenciando empecilhos e percalços. Vários são os estudos que tratam de experiências de interrupção dos estudos de alunos/as da EJA, nesse contexto, buscamos entender uma experiência tida como “bem sucedida”, tomando por referência o baixo índice de interrupção dos estudos da turma. Nosso problema consistiu em identificar e compreender possíveis fatores, dentro do processo educativo e da instituição escolar, que pudessem contribuir para que esses alfabetizandos/as dessem continuidade aos seus estudos dentro desta etapa da escolarização. Interessou-nos compreender como a ação pedagógica desenvolvida contribuiria para a permanência desses alunos, como ocorreria o fenômeno de permanência nos estudos na EJA e se a ação pedagógica seria decisiva nesse processo.

Buscamos, assim, uma turma que pertencia a um Projeto de EJA na cidade de Belo Horizonte que se destacava por levar em consideração as especificidades de tempo e espaço¹ desta modalidade de ensino cujos estudantes prosseguiram no ambiente escolar na passagem de um ano letivo a outro. Permanecemos nesta sala de aula realizando o trabalho de observação e, posteriormente, entrevistas com alfabetizandos/a e com a educadora. Analisamos também os documentos disponíveis referentes à legislação de EJA na cidade de

1

I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

“Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

Belo Horizonte que nos ajudariam na compreensão desta permanência.

Na tentativa de verificar se havia aporte, por parte das políticas públicas, de mecanismos que pudessem favorecer a permanência dos educandos no Projeto, evidenciamos, com base na análise da Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, do PPP da Escola Municipal e na Resolução e no Parecer que tratam da EJA na cidade, que estes documentos tratam como significativas as razões da permanência e da infrequência. Institucionalizam, inclusive, as ausências, como no caso da ficha de “afastamento temporário”, embora não explicitem *como* a escola poderia garantir o acesso e a permanência dos educandos/as de EJA.

Nas palavras de Arroyo (2006), a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos, nomeando jovens e adultos pela sua realidade social, levando em consideração a condição humana, que é fundamental para uma experiência educativa. A institucionalização da EJA na perspectiva de estreitos horizontes, tais como a redução de questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, avanços progressivos, competências, etc., pode secundarizar os avanços na concepção de educação de adultos historicamente já acumulados, uma vez que “avanços pedagógicos somente foram possíveis com liberdade para criar” (p. 225).

Arroyo afirmou, em 2006, que persistia a demanda de produção de conhecimento sobre a modalidade de ensino EJA, pois o campo tem uma longa história, entretanto, de acordo com o autor, não estava ainda consolidado nas áreas de pesquisa, intervenções pedagógicas, políticas públicas e diretrizes educacionais. No momento atual, não podemos mais afirmar que são escassas as pesquisas que tratam da educação de jovens e adultos. Soares *et al.* (2008), ao fazer um levantamento sobre os textos produzidos, em uma década de existência, no Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), constata que:

Se antes, com muita frequência, se ouvia e se dizia existir poucos textos ou mesmo uma precária bibliografia sobre a EJA, na atualidade, podemos afirmar com base na análise do GT, que temos no campo um vasto material produzido e disponível para ser veiculado junto aos educandos, professores, pós-graduandos, pesquisadores e demais interessados na educação de jovens e adultos (SOARES, 2008, p. 41).

Sabemos que a temática de interrupção dos estudos vem sendo discutida e tratada em pesquisas relacionadas à EJA, conforme estado da arte de 1996 desenvolvido por Haddad. Muitos desses trabalhos se concentram na interrupção dos estudos em decorrência do

trabalho, seja na infância ou na vida adulta.

Consideramos pertinente buscarmos os textos apresentados no GT 18 na década de 1998 a 2008. A busca se deu pelas palavras-chave “evasão” e “eja”. Identificamos o total de quatorze estudos, dos quais oito nos interessaram. Identificamos aí a presença de fatores como falta de tempo, cansaço, não ter com quem deixar os filhos, ausência de dinheiro para lanche ou transporte, na mesma direção apontada por Fonseca (2005). A autora chama atenção aos educadores para o fato de que embora os sujeitos da EJA tenham histórias de vida bastante diferenciadas, todas elas são marcadas pela dinâmica da exclusão.

Tratando da etapa da alfabetização, a mesma autora afirma que propostas e práticas pedagógicas devem atentar para uma perspectiva de resgatar essa dívida com aqueles que foram excluídos pelo sistema escolar, proporcionando um momento de acolhida, de integração e re-integração na escola.

Como um dos principais problemas das experiências educativas em EJA, Vóvio (2009) cita a falta de formação específica dos educadores. Há profissionais da educação que não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de alfabetização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Ainda é comum em processos de alfabetização práticas apoiadas em experiências e saberes construídos na educação regular para crianças e adolescentes. Existe, também, a presença de leigos que constroem sua ação docente por vias alternativas às dos profissionais da educação. Há de se considerar, ainda, condições adversas como as que tais educadores e professores atuam, responsabilizando-se pela organização, funcionamento e infraestrutura das turmas.

Conforme essa autora, no Brasil muitos programas e ações adotaram uma concepção de alfabetização restrita, reduzida à decifração do código escrito, diferente da noção proposta em Jomtiem (Tailândia). A noção de alfabetização proposta pela Declaração de Jomtien (1990) é entendida como instrumento singularmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente, aproximando-se do conceito de letramento (VÓVIO, 2009, p. 77).

A crítica de Vóvio (2009) se inicia com a constatação de que houve pouco investimento em programas educativos variados para esses sujeitos. Além disso, há o predomínio de uma visão técnica, que limita a questão da alfabetização ao mero domínio do mecanismo de escrita. Dessa forma, há uma única maneira de se alfabetizar, com textos

construídos artificialmente para aquisição da leitura e da escrita, lida-se com uma visão única de leitor, privilegia-se um tipo de escrita e uma única norma para a fala.

A singularidade da prática da educadora que apresentamos reside em conciliar as concepções de alfabetização aos anseios do educandos, mas mais que isso, em construir uma relação educador e educando que garante a permanência nos estudos por parte de seu grupo de estudantes adultos/as. No que diz respeito aos fatores intrínsecos à prática educativa, identificamos, por parte da docente, uma ação pedagógica mediada pela conciliação de certas expectativas que, normalmente, os educandos de EJA já trazem consigo, com um viés mais *tradicional*, e, ao mesmo tempo, aliada às vivências dos estudantes. Para este processo, aparenta ser importante, como afirmou a educadora, o modo pelo qual é organizada a dinâmica de formação de professores, a permitir momentos individuais e coletivos em que a professora podia compartilhar com seus pares a diversidade dos níveis de aprendizagem de seus alunos e alunas, além de aspectos relacionados às especificidades deste público.

Dessa forma, as concepções de alfabetização e letramento e Educação de Jovens e Adultos da educadora, que a nosso ver, estavam em consonância com o que estava expresso nos documentos oficiais da escola, retratavam a preocupação com a *aquisição* do código escrito em meio a situações de *uso* presentes no cotidiano dos estudantes. Notamos a presença de um discurso em defesa ao direito dos estudantes à educação, direito que lhes fora negado na infância, além do respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, assim como a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as. Vemos ainda a importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes. Esses foram os pontos que emergiram no discurso da educadora.

Durante o período em que permanecemos na sala de aula, pudemos notar a presença de vínculos de **cooperação** e **solidariedade** entre os/as educandos/as e entre a educadora e os/as educandos/as. Consideramos que essas são marcas de uma relação entre os sujeitos que permite a acolhida na diversidade.

Contabilizando quase 03 décadas de atuação docente, a Profa. Rosimeire é natural de Melo Viana, próximo a Raul Soares/MG, tem 46 anos, autodeclara-se branca, é divorciada e tem duas filhas adultas, sendo que uma está concluindo o ensino superior e a outra concluiu o ensino médio. Seu pai estudou até a antiga quarta série do ensino fundamental, sua mãe até a segunda. Seu perfil, portanto, mostra características comuns a maior parte das professoras de Ensino Fundamental da rede pública no Brasil. Sua formação inicial de nível médio é em

magistério e graduou-se em Geografia/História em uma instituição da rede privada, sob a forma presencial, na cidade de Formiga/MG. Coursou duas especializações, em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. A entrevista, de acordo com a preferência da educadora, aconteceu numa pequena sala na escola onde ela ocupava o cargo de vice-diretora.

A professora possui uma longa trajetória profissional, anterior ao seu ingresso no Projeto EJA/BH, como se poderá conferir abaixo, ligada a práticas de alfabetização e ao trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem. Iniciou o magistério alfabetizando crianças na rede estadual de ensino. Depois tomou posse na carreira docente na rede municipal de Belo Horizonte. Ela declarou ter afinidade com a proposta pedagógica da Escola Plural. Trabalhou com “turmas projeto” no ensino fundamental até decidir participar do Projeto EJA/BH:

***Educadora:** Formei no magistério... na época era magistério, e, assim... no ano que eu formei eu já comecei num projeto do Estado que era pra atender os alunos de seis anos (...) me chamaram pra Prefeitura e, este ano, em março, completo 20 anos de Prefeitura. Antes da Escola Plural, porque assim que eu entrei veio a Escola Plural, então já tinha aquelas ideias, né? Então, eu sofria muito de a gente levar esses alunos até o final do ano, na primeira série, era primeira série há 20 anos atrás, então, a gente levava os meninos até o final do ano, naquele processo de alfabetização. Quando chegava no final do ano, você via que, mais dois ou três meses, eles iam embora, deslanchavam e iam passar pra série seguinte, o segundo ano. Quando veio o projeto da Escola Plural, pelo projeto pela Prefeitura de Belo Horizonte, eu me sentia extremamente satisfeita, porque os meninos teriam mais da escola do que aqueles três meses pela frente. E o trabalho da gente é um trabalho diferente, do que a gente precisava fazer. **Respeitou-se o tempo do aluno.** Daí pra cá, eu só, eu só peguei as salas... as chamadas Projetos da Prefeitura, porque a sala... assim, as salas projetos... e os professores não queriam pegar. “Ah, a Rosi pega! A Rosi pega!” Aí eu pegava a turma e ficava um ano, dois anos com a turma...*

Há alguns indícios na fala da educadora que nos fazem crer que esta tenha um perfil diferenciado no coletivo da escola onde atuava. Vejamos:

***Pesquisadora:** O quê que é essa sala projeto?*

***Educadora:** A sala projeto é onde os meninos que tinham mais dificuldades, de cada turma... Então, assim, por exemplo, a primeira série: tiravam-se os meninos da primeira série que ficavam com nota baixa e colocava nessa turma. Chamava projeto. Hoje não faz mais*

isso. (...) tinha gente na escola que falava a turma Bomba, panela de pressão. Porque ficavam os meninos que tinham dificuldade, dificuldade constante de aprendizagem, com uma defasagem muito grande de conteúdo, e também os mais levados. Mas era sorteio e eu só pegava a Turma Projeto.

A seguir a professora relata seu ingresso no EJA/BH e sua relação com esses novos educandos, seu desejo de experimentar novas dimensões do trabalho docente:

*(...) E... e... este ano eu completo 20 anos de Prefeitura, tem mais 6 de Estado, então vou pra 27 anos de profissão, e no Projeto EJA/BH eu fui convidada várias vezes pra participar e relutava. Queria trabalhar, mas queria continuar com a turma que estava na escola. E, por 3 anos, eu me neguei ao EJA/BH pra continuar com a turma. Um dia eu fui lá fazer a entrevista, eu falei: “não, agora eu vou”. Larguei a turma, em fevereiro, e peguei o EJA BH. E... nesse período que eu fiquei na Escola Municipal trabalhando no Projeto EJA/BH foi muito interessante, porque... **Você vai chegando ao final de carreira, você já fez tudo dentro de uma escola.** Então, a professora dentro da sala de aula, as pessoas que eles são, os alunos que eles são, com aquela ânsia de aprender e você vai pra... né? contribuir e eles querem aprender, isso também chama atenção. Eles tão lá pra aprender. E... você é capaz também, com aquela... com aquele... ali dentro daquela sala, você é capaz de mudar várias vidas. Isso é muito importante pra gente, principalmente pra gente que está aqui, tão acostumada com o ensino fundamental.*

Durante a entrevista, fica evidente, em várias ocasiões, a atenção da educadora ao direito dos estudantes à educação, negado na infância, às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes:

*O Projeto EJA/BH vem pra atender as pessoas que... que... gostariam, né? Na época que precisavam estar na escola regular de aprendizado, saíram, saíram da escola por n motivos. Porque tinham que trabalhar, porque tinham que cuidar dos irmãos em casa, a mãe morreu, o pai morreu e ele tinha que trabalhar... porque não teve acesso à escola. Então, é um resgate mesmo, **uma dívida com este aluno.** Hoje, ele vai pra escola, vai estudar, né? **É um direito que ele tem que foi negado a ele,** no tempo normal, quando ele era criança, e que agora ele pode resgatar dentro desse Projeto EJA/BH. E que ele é atendido é, no horário, né? Que é um horário em que ele pode encontrar a turma, né? Ele pode aproveitar lá a matemática de uma turma ou ele pode estar na frente no português, ou ele pode aproveitar uma outra turma.*

É... o conhecimento dele é valorizado a partir do que ele sabe. O saber dele é que vai direcionar o trabalho feito por nós, professores.

Acima encontramos no discurso da docente marcas de uma compreensão do contexto sociocultural do aluno da EJA. A professora continua demonstrando compreender as contingências que se interpõem no cotidiano da prática educativa com adultos e a importância de ações comprometidas com a expansão do repertório desse aluno:

*(...) O aluno tem liberdade de chegar e sair. E o engraçado, quando eles têm essa liberdade de chegar e sair, os alunos raramente eles vão embora mais cedo, pelo contrário, eles querem ficar, né?, além do horário. E se você deixar eles vão ficando além do horário mesmo. Então, eles procuram chegar no horário e procuram não sair fora do horário, apesar do portão estar aberto. E eles estão sempre abertos, né?, a fazer uma atividade diferenciada. **Um passeio, uma excursão, um trabalho extraclasse, um trabalho do bairro.** Ele tem uma receptividade maior pra você fazer com eles uma excursão, e a surpresa da gente que... que eles moram, né?, há muito tempo em BH, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Então, o dia que nós fomos à Lagoa da Pampulha (BH-MG) eu falei: “Gente, eu preciso proporcionar mais isso pros alunos”. Os nossos alunos, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Eles não conheciam o Museu... da Lagoa. **Aí, eu... a gente... o planejamento da gente tomou outro olhar, né? “Vamos planejar aqui como que a gente vai fazer pra gente fazer com que esses alunos conheçam Belo Horizonte, onde eles moram?”** E... e... e... o mais engraçado, quando você começa a pensar na Lagoa, é que você pensa no bairro.*

Sua prática se dirige também a pensar o lugar que esses sujeitos ocupam na cidade e sua relação com esse espaço. Permite a reflexão sobre as complexas redes que constituem a trama do tecido social:

*O dia que nós fizemos a excursão pelo bairro, que eles passaram na beirada do córrego que eles passavam todos os dias pra ir trabalhar, eles passavam ali, mas eles não conseguiam olhar para o Córrego, de tanto que ele estava poluído, o tanto que eles estavam, né?, assim, porque eles estavam poluindo aquele córrego. Então, a partir do momento que nós fizemos a **excursão pelo bairro**, eles começaram a ver o tanto que o córrego estava poluído e **quais as ações, né? que eles podiam fazer pra tornar aquele ambiente melhor pra eles mesmos.** (...) Então, a partir de um passeio pelo bairro, de uma passeada pelo bairro, eles viram os problemas, né? Tentaram achar soluções, mas ainda pensaram no outro, que estava ganhando o pão*

de cada dia fazendo aquilo ali com a natureza. Foi, assim, fantástico esse passeio pelo bairro, porque foi um lugar que eles passavam todos os dias, né? Olhavam e não viam.

Na sequência, a educadora demonstra ainda a escuta atenta às necessidades educativas dos sujeitos:

*Foi muito... foi muito produtivo esse passeio, engraçado que pra gente também, quando você tem esse contato com eles, né?, **você vê onde que está a dificuldade, o quê que eles mais anseiam.** Isso aí, você leva pra sala de aula, e planeja mesmo. Nós passamos em frente a um sacolão, e ele tava vendendo tudo com dez por cento de desconto. Aí, eles começaram: “Ah, perai, a cenoura custa sessenta centavos, dez por cento de desconto...” Aí, foi planejada a nossa aula de matemática, porcentagem. E todas as turmas, né?, as três turmas que a gente tinha, na etapa do ensino fundamental, fizeram o mesmo projeto, só que com atividades diferenciadas, mas todos estudaram porcentagem a partir de um sacolão que tava fazendo promoção.*

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, a professora dá ênfase à etapa de planejamento, que inclui momentos individuais e coletivos:

Pesquisadora: *Como que se organiza então o trabalho pedagógico, as reuniões de formação? Como que elas acontecem? Que temas que são tratados nessas reuniões de formação?*

Educadora: *O Projeto Pedagógico ele tem duas etapas: ele tem a etapa da escola, dos professores, né? De dois em dois meses eles se reúnem pra fazer o **planejamento para a turma**, tem local que tem uma turma, tem local que tem mais de uma turma, então, quando tem mais de uma turma, o planejamento é feito pelos professores, todos no horário, antes dos alunos chegarem. E tem outro, também, trabalho pedagógico que é voltado para os coordenadores que tem também, o estudo, né? A leitura de textos sobre EJA. E também o trabalho pedagógico é organizado pelo próprio aluno. **A gente usa os interesses do aluno, de acordo com as especificidades de cada etapa.***

Tratando especificamente sobre a alfabetização nessa modalidade educativa, a educadora distingue o cuidado com a diversidade de saberes no trecho que segue:

Pesquisadora: *Que tipo de atividade de alfabetização você costumava propor pra turma?*

Educadora: *Era muito direcionado por eles mesmo, né? Porque a turma tinha alunos... Alunos... que estavam iniciando o processo de alfabetização, no meio do processo de alfabetização, e alunos que já*

vinham, já sabiam interpretar. Então, pra não ficar tão diferenciado, às vezes uma atividade, eu diferenciava só a forma, né? De... de... dar essa atividade. Alunos que já sabiam, assim, a procurar a letra, né? Palavras. Alunos que já liam e interpretavam. Outro que já conseguia transcrever um texto, ele ia transcrever. E... e como a turma era muito... uma turma muito diferenciada, a gente tem que contar com a ajuda dos colegas. É um ajudando o outro. Enquanto você ensinava, você aprende muito mais.

Sobre a interrupção dos estudos, a professora Rosimeire afirma que esta questão não se configura um problema. A educadora parece compreendê-la como mais uma especificidade do/a estudante de EJA, ou seja, como um dado constituinte dessa realidade:

Pesquisadora: *A interrupção dos estudos dos alunos... ela pode ser considerada um problema no EJA/BH?*

Educadora: *Não. Não pode ser considerado um problema não. Porque a gente quando... (...) É, pra gente estudar a EJA/BH, a gente tem nitidamente que os alunos estão aí é pra resgatar um tempo. E esse tempo pra eles, não importa o tempo que foi, ele quer... ele quer aprender a partir dali de onde ele está. Então, **ele interrompeu por vários motivos** e... né? Ou precisou trabalhar, ou precisou de cuidar de alguém... e quando ele vai, ele não lembra desse tempo. Esse tempo não conta pra ele. Conta o tempo que ele está ali, o que ele está aprendendo no dia a dia, e eles ficam muito satisfeitos, hoje e amanhã... Quando eles fazem, né? “Ontem eu tava assim, hoje tô assim. Hoje eu estou aprendendo isso, hoje eu estou conseguindo fazer isso.” Pra eles é muito importante. Aí, eles não lembram mais daquele outro tempo. Então, eu acho que eles esquecem completamente aquele tempo que passou e eles têm dali pra frente.*

No trecho a seguir, no qual Rosimeire relata um depoimento de uma aluna, aparece a compreensão da extensão de sua ação educativa para além da sala de aula:

Tanto que eu tive uma aluna, ela chama Geneci, primeira aluna que eu trabalhei lá do Projeto, ela falava assim: “Professora, hoje eu não estou como o dia que eu entrei aqui, hoje eu sei muito mais e consegui me posicionar perante até o meu patrão. Hoje, eu sei falar com alguém se eu não gostei, sabe? Eu não levo pra frente se eu não gostar. E eu vou professora, passar por todas as etapas, vou pro segundo grau e vou pra faculdade. E o tempo perdido pra mim não interessa, o que interessa é de agora pra frente.”

Questionada acerca das razões da permanência do educando, a educadora ainda atribui a permanência de seus alunos/as alfabetizando/as, na passagem de um ano letivo para o

outro, ao trabalho desenvolvido. Segundo ela, a explicação localiza-se num planejamento que parte de interesses e perspectivas reais dos/as educandos/as:

Quando você... o foco das atenções... você começa o planejamento... em que o foco é o aluno, que ele sabe o que ele deseja saber, eles têm muito interesse de participar. Então, é a sondagem que a gente faz: “O que que você quer?” É aquele planejamento que a gente faz com eles. No início do ano a gente faz o planejamento: “O que que você quer aprender? O que é importante pra você?” E isso, ele está interessado, ele sabe que tem... ele sabe que ele tem um cronograma a seguir, que não é fixo, mas ele... ele... confeccionou, né? Fez o programa junto com o professor: “Agora você vai aprender isso, vai fazer isso.” A gente faz um cronograma das unidades que a gente vai trabalhar e os conteúdos que a gente vai trabalhar, os projetos que a gente vai desenvolver na turma naquele ano. Eles ficam interessados e muitas vezes não conseguem faltar à aula porque ele tem interesse, nesse programa que foi montado por ele. E... e a união que a turma tem. Eles gostam dos projetos, né? Como é elaborado com eles, então gostam dessa forma de... de planejamento anual. Eles não têm uma preocupação muito grande em resgatar o tempo, né?, que ficou lá pra trás quando eles não estudaram.

Assim vemos que há um conjunto de fatores relacionados por ela que responderiam pela permanência dos educandos:

*Então, eu acho que isso aí implica muito... implica numa permanência, e um trabalho feito e voltado pra eles. **O horário flexível, o planejamento flexível, nada muito cansado, nada muito... muito assim, fechado, né?** O tipo de avaliação: “Vem cá, você errou isso aqui, mas não tem problema, você acertou essa parte”. Eu acho que até a faculdade do errar, né? **Você tem direito de errar.** Você está errando... você... eu acho que é um trabalho mesmo... do professor em conjunto com o aluno. E esse resgate, né?, da autoestima dele pra ele estar consertando e até mesmo pra um objetivo na vida. **E o objetivo é o quê? É viver melhor, né?** Ensinar o filho o para-casa, mudar de serviço, então não ser mais autônomo, conseguir um trabalho de carteira assinada. Muito objetivo deles também.*

Além disso que apresentamos, a educadora nos pareceu demonstrar, no decorrer da entrevista, estar atenta às demandas específicas do público de EJA, tais como as citadas por Simões e Eiterer (2006): organização de currículo apropriado, produção de material didático adequado às necessidades educacionais desse público e elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, conforme a etapa de desenvolvimento do educando. Esses indícios parecem

concorrer, portanto, para delinear um conjunto de fatores que chamamos **internos** à prática pedagógica que pretendíamos localizar.

Sobre a relação pedagógica, a fala dos educandos entrevistados reafirmou fatores **internos** e também **subjetivos**, como a *calma* e a *paciência* da educadora. Os estudantes demonstraram também satisfação com avanços na leitura e na escrita e com as habilidades de cálculo. Em síntese, os dados da pesquisa estão nos mostrando que há marcadamente a presença de um aspecto prático – para quê serve o aprendizado – em relação à permanência dos estudantes da EJA no ambiente escolar. Mas há também a prevalência de um aspecto relacional/subjetivo marcante da relação com o conhecimento, seja com a família, com o trabalho ou com a instituição religiosa.

Levando em consideração que jovens, adultos e idosos possuem em seus horizontes necessidades específicas de aprendizagem e experiências que devem ser envolvidas nas ações educativas, compartilhamos da perspectiva de Vóvio (2009) ao afirmar que muitas ações pedagógicas acabam “por inviabilizar tanto a permanência do sujeito quanto a realização de aprendizagens significativas, conectadas às necessidades, aos interesses e contextos em que se desenvolvem” (VÓVIO, 2009, p. 74).

Em 2 de novembro de 2010, ao buscamos, por meio das palavras-chave “permanência” e “eja”, trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES que dialogassem com nossa problemática. Nesta época, identificamos dez trabalhos, dos quais cinco nos ajudaram na compreensão de nossa investigação. Retornando ao portal, em 9 de novembro de 2011, portanto um ano após, buscando pelas mesmas palavras, visualizamos os resumos de 37 pesquisas. O aumento na quantidade de estudos foi significativo.

Nesse levantamento, não poderíamos deixar de mencionar a pesquisa de Da Silva (2010). A autora, a partir de sua trajetória profissional na SMED/PBH, se propôs a estudar duas turmas do Projeto EJA/BH, egressas do Brasil Alfabetizado, que foram constituídas a partir de parcerias entre a PBH (por meio do Brasil Alfabetizado) e a Instituição Empregadora dos cidadãos atendidos. As aulas aconteciam no horário de almoço (uma turma das 10h45min às 12h45min e outra de 11h às 13h), pois os trabalhadores/educandos abriam mão de uma hora de seu almoço e a empresa empregadora cedeu uma hora da jornada de trabalho.

A autora teve como meta responder às seguintes questões: que motivos levam alguns jovens e adultos a preferirem programas de alfabetização à matrícula na escola regular? Em que medida as expectativas desses sujeitos e seus saberes são considerados e contribuem para

delinear as práticas pedagógicas da turma em que estão inseridos? Quais os significados atribuídos por esses sujeitos ao programa e ao projeto? Para tanto, a autora “tratou as turmas como um estudo de caso” (DA SILVA, 2010, p. 11), entrevistou três educadoras e vinte educandos/as, além de analisar registros do Programa Brasil Alfabetizado e SMED relativos às turmas e 72 cadernos de 25 estudantes das duas turmas, compreendidos entre 2004 e 2009.

Assim como sugerem as falas dos educandos de nossa pesquisa, Da Silva (2010) constatou que há indícios de que os/as estudantes de ambas as turmas “procuram e continuam procurando, por meio de sua participação no projeto, promover transformações no campo profissional, social e econômico” (DA SILVA, 2010, p. 78).

De um lado, em relação ao dia a dia da sala e organização do trabalho pedagógico, a descrição do discurso das educadoras se assemelha ao da alfabetizadora de nossa investigação, Rosimeire:

demonstram uma forma de apropriação do discurso institucional da concepção das propostas pedagógicas tanto do programa quanto do projeto. Propostas estas centradas no sujeito, partindo dos conhecimentos que ele já detém, do seu contexto. O trabalho é desenvolvido de forma contextualizada e baseado, construído, alicerçado em uma relação dialógica. Na medida em que o grupo apresenta suas demandas, criam-se estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento, desenvolvendo atividades que respeitem as diferenças, a diversidade da e na turma (DA SILVA, 2010, p. 97).

Por outro lado, ao analisar os cadernos com os registros dos/as estudantes, a pesquisadora que atuou como coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado na SMED/PBH ressalta que os/as educandos/as continuam submetidos a atividades de aquisição do sistema de escrita, sem levar em conta os que já estão alfabetizados e os conhecimentos já construídos pelos sujeitos. A autora identificou:

a utilização de recursos didáticos relativos ao processo de transmissão de conhecimentos escolares com base na repetição de exercícios tradicionalmente presentes nas práticas escolares do ensino fundamental regular e não reflexivo (...) gerando assim uma contradição na relação discurso-prática (DA SILVA, 2010, p. 105).

Dessa forma, Da Silva (2010) evidencia uma “tensão na relação ensino-aprendizagem” (p. 115) que envolve a vida cotidiana dos/as educandos/as com suas experiências e o atendimento às demandas da educação escolar, abarcando o ensino da leitura e da escrita aliado aos conhecimentos que os/as educandos/as já adquiriram ao longo da vida.

Cabe destacar que, em nossa investigação, como já demonstrado em linhas anteriores,

encontramos atividades relacionadas à construção do Sistema de Escrita Alfabético que julgamos serem de cunho “*tradicional*”, entretanto as consideramos *adequadas*, visto que os estudantes estão em fase de aquisição da linguagem escrita. Além disso, constatamos, por meio da observação em sala de aula e das entrevistas, atividades que levam em consideração os conhecimentos e vivências que esses sujeitos têm construídos.

Verificamos, portanto, que a ação pedagógica da educadora destaca-se nessa permanência nos estudos, por não desconsiderar o aspecto relacional e as especificidades do público da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Concluímos, portanto, que pode haver correlação entre um processo pedagógico, com ênfase na atuação docente e a permanência nos estudos.

Referencias Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. e SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

DA SILVA, Saly. **As práticas de alfabetização e letramento de egressos do Programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte – o Projeto EJA/BH**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gastón Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 169-184

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luis Olavo. Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos 1998-2008. In: **Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18/?q=book/export/html/214> acesso em 11/09/2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica Editora, 2009. p. 65-89.

PROGRAMA DE LETRAMENTO REESCREVENDO O FUTURO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO ESTADO DO AMAZONAS

Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo
SEMED/UFAM- Amazonas-Brasil
landacamargo@hotmail.com

Jediã Ferreira Lima
SEMED- Amazonas-Brasil
jedylima@hotmail.com

Eixo Temático 3: Alfabetização de jovens e adultos

Resumo

Este artigo objetiva relatar a experiência de alfabetização de adultos do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro da Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado/MEC, contemplando o contexto social e cultural do público atendido, bem como os fundamentos teórico-metodológicos da proposta pedagógica de modo a possibilitar uma reflexão sobre uma prática educativa que favoreça efetivamente a inclusão social dos sujeitos beneficiados com o Programa.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos. Metodologia. Amazonas.

Abstract

This article aims to relate the adults literacy experience with the Program of Literacy “Rewriting the Future” of the Amazon University and the Program “Literate Brazil”/MEC, attending the social and cultural context of the people involved as well as the basis of theory-methodological of pedagogical proposal in a way that can be possible to do a reflection about an educational practicing that help effectively a social inclusion of the subjects involved with the action of this Program.

Key-words: Adults Literacy, Methodology, Amazon.

INTRODUÇÃO

Assumir o compromisso com uma população constituída de jovens, adultos e idosos que por fatores sócio econômicos foram excluídos do processo de escolarização e conseqüentemente de participarem de processos sociais que demandam competências de leitura e de escrita foi o desafio dado a Universidade do Estado do Amazonas, que no ano de 2003, implantou o mais ousado programa de alfabetização já desenvolvido no país, em parcerias com a Secretaria de Educação Estadual-SEDUC, com o MEC (Ministério de Educação e Cultura) através de um programa deste mesmo órgão, denominado Brasil Alfabetizado, e Prefeituras municipais do interior do Estado. Ousado porque conseguiu romper com as barreiras geográficas de nosso estado, resgatando para este público um direito que lhes foi negado, de acesso aos bens culturais e de oportunidade para a construção de elementos críticos em sua formação de modo a serem capazes de reivindicar melhores condições de vida.

Entretanto, garantir esse direito de inserção em uma cultura letrada, implica em um novo olhar sobre as práticas de alfabetização de adultos. Um olhar que impõe desafios para os educadores que atuam com essa modalidade de ensino em decorrência de reduzidos referenciais teórico-metodológicos para nortear essa ação de alfabetização que tende, muitas vezes, a utilizar como apoio o universo teórico da educação infantil.

É relevante pontuar que este público, formado por jovens, alunos e idosos, teve, em sua maioria, experiências escolares calcadas no modelo tradicional de ensino, que considerava o aprender como um processo de memorização de conteúdos desarticulados de sua realidade existencial. Esse modelo reforça uma prática excludente, que nada contribui para a inserção social dos sujeitos envolvidos. É preciso contribuir efetivamente para a apropriação das competências de leitura e escrita que possibilitem o acesso aos bens culturais e para a formação crítica desses alunos, pois, como diz Paulo Freire, a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra.

Com base no exposto, este artigo objetiva relatar a experiência e a proposta metodológica do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro, desenvolvido no período de 2003 a 2009. Uma experiência pautada numa concepção de alfabetização emancipadora e conscientizadora, dentro de uma abordagem construtivista, fundamentada nos pressupostos filosóficos de Paulo Freire, epistemológicos, de Emília Ferreiro, e metodológicos, de Heloisa Vila Boas, que desenvolveu uma alternativa de alfabetização fundamentada nas contribuições

das ciências da linguagem, que dispensa o uso de cartilhas. Esses três pressupostos possibilitam aos alunos perceberem a mobilidade das palavras, seus diferentes usos, o uso competente de práticas de leitura e escrita e a reflexão necessária à compreensão gradativa dos princípios reguladores do sistema alfabético por meio de etapas desenvolvidas a partir de um tema gerador vivenciado e discutido pelos alunos.

Histórico do Programa

Tudo começou quando o Governo do Estado do Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas, criou em 2003, um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia, tendo em seguida transformado na política pública do estado para a superação do iletrismo com o nome de **Programa de Letramento “REESCREVENDO O FUTURO”** a fim de desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos, integrando a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações do meio ambiente e do desenvolvimento humano e sustentável, com a meta de alfabetizar 200.400 jovens e adultos com 15 anos ou mais no período de 8 anos.

Essa preocupação nasceu diante dos dados alarmantes expressados no Censo IBGE/2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em que era constatado que o Amazonas apresentava uma população absoluta de 266.505 analfabetos, correspondente a 15% do total de 1.719.392 jovens e adultos com 15 anos ou mais. Este número justifica-se especificamente nesta região brasileira, pelo fato do Estado ser composto por 62 municípios com uma população estimada em 3.311.046 habitantes (IBGE, 2006) e apresentar algumas características singulares como o isolamento geográfico e diversidade étnica cultural do público atendido.

Quanto ao aspecto geográfico é importante destacar que, devido à imensidão dos rios do Amazonas, as cidades são situadas em regiões denominadas calhas de rios ou hidrovias. Nestas cidades, ao contrário de outras do país, cujo acesso se torna mais rápido em função da estrutura de estradas, o distanciamento das comunidades localizadas na zona rural para a sede dos municípios chega a levar de 1 a 8 dias. Este aspecto distância, também está presente no deslocamento das sedes para a capital do Estado, que leva de barco de 1 a 40 dias e de avião de 1 a 4 horas. Em determinadas cidades, há necessidade de se deslocar, inclusive,

primeiro para outro Estado para, depois, tomar ligação que trará o viajante a Manaus, cidade capital do Estado do Amazonas.

Além desse fator, o Estado apresenta o que se chama período da enchente e da vazante das águas, quando ocorre a cheia na região, que consiste no aumento de volume da água dos rios. Os povos denominados ribeirinhos, que moram em casas conhecidas por palafitas, são obrigados, muitas vezes, a migrar para outros locais a fim de conseguirem outros espaços para o cultivo de plantações, juntamente com a pesca, principal fonte de sustentação. Esse processo migratório também constitui um importante motivo da falta de acesso à escolarização, posto que em decorrência da subida e descida das águas, essa população fica temporariamente em completo isolamento.

No que diz respeito à diversidade étnico-cultural, faz-se necessário comentar que o público alvo de jovens adultos e idosos era formado por ribeirinhos, pescadores, agricultores, indígenas de 36 etnias, povos da floresta, iletrados em vulnerabilidade social, privados de liberdade, afrodescendentes, donas de casa, trabalhadores urbanos e rurais e moradores de rua da capital do estado. E foi justamente pensando em garantir a essas pessoas um direito que lhes foi negado em função dos fatores sócio-econômicos, espaciais, ambientais, geracionais, étnicos e de gênero, que a Universidade Estadual do Amazonas planejou um curso de alfabetização, levando em consideração a realidade dos alfabetizandos, que possuíam uma árdua jornada de trabalho, que representava um dos principais fatores de evasão nas turmas de EJA. Em função disso, o curso tinha uma carga horária de 240 horas, distribuídas em seis meses, com 30 dias letivos e aulas realizadas aos sábados e feriados com 8 horas de duração, de modo a motivar os alfabetizandos a frequentarem regularmente os espaços educativos.

A Universidade do Estado do Amazonas, por possuir uma estrutura física e tecnológica significativa, presente em todos os municípios do interior do Estado do Amazonas pela atuação do programa PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação) que capacitou 16.000 professores do interior do Ensino Fundamental em nível Superior com o curso normal superior, utilizando o Sistema de Ensino Presencial Mediado e com Centros Superiores nos municípios de Tefé, Parintins, Itacoatiara oferecia condições para a execução dessa ação de levar a alfabetização para os povos da Amazônia.

Os alfabetizadores selecionados pelo Programa eram, em sua maioria, acadêmicos do curso Normal Superior ou Pedagogia, que atuavam na rede estadual e municipal de ensino, recebendo uma bolsa do Governo Federal.

Conforme definido no Projeto base do Programa, os objetivos da ação de alfabetização eram:

- Integrar a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais;
- Proporcionar aos professores o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica para a alfabetização e educação de jovens e adultos com base na concepção freiriana fomentando a construção de novos saberes e contemplando aspectos teórico-metodológicos dessa formação, numa perspectiva crítica;
- Desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos no Amazonas, em conformidade às atividades defendidas em âmbito nacional, possibilitando a problematização da prática com a perspectiva de apontar para a necessidade da formulação de políticas públicas no Estado para a área em questão.
- Promover iletrismo de ZERO a 3,89% nos municípios amazonenses, com ensino presencial em especial sobre as unidades municipais detentoras dos mais altos índices de analfabetismo, tais como: Itamarati (60%), Pauini (50,80%), Envira (50,00%), Ipixuna (49,40%), Guajará (49,30%), Tapauá (45,90%), Jutai (45,80%), Eirunepé (44,60%), Barcelos (43,90%), Juruá e Santa Izabel do Rio Negro (ambos com 41,10%), Fonte Boa (40,60%), São Paulo de Olivença (39,90%), Anori (39,10%) e Canutama (38,40%), (SILVA, 2003, p.21 e 22).

Em função dos altos índices apresentados, o Programa iniciou no ano de 2003 o atendimento prioritário à zona urbana destes municípios. É importante destacar que o projeto chegou a 5.000 localidades situadas na zona rural dos 62 municípios atendidos, contemplando, inclusive, 36 etnias indígenas.

Quadro 1

Ano	Matrícula Inicial	Evadidos	Matrícula Final	Alfabetizados	Não Alfabetizados
2003	25.050	847	24.203	20.171	4.032
2004	32.000	2.630	29.370	21.693	7.677
2005	25.050	2.903	22.147	16.939	5.208
2006	22.818	904	21.914	17.370	4.544
2007	23.491	234	23.257	16.909	6.348
2008	22.527	1.576	20.951	16.970	4.054
2009	40.740	3.870	36.870	30.555	6.314
Total	191.676	12.964	178.712	140.607	38.177

Fonte: Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro/UEA

O quadro acima apresenta em níveis percentuais uma média de 6.7% de evasão, 73.9% de aproveitamento e 19.8% de retenção nos sete anos de desenvolvimento do Programa.

Ações do Programa

As ações do programa eram desenvolvidas mediante as seguintes etapas:

- Mobilização com as autoridades locais, lideranças comunitárias, sociedade civil organizada nos municípios atendidos para repasse das informações do programa, Divulgação das matrículas nos meios de comunicações locais, visitas às residências do público alvo, cadastramento dos alfabetizandos, estabelecimento de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação na liberação dos professores para participarem das capacitações iniciais e continuadas e disponibilização da capacidade física instalada para a realização das formações e aulas que aconteciam normalmente aos sábados e feriados;
- Formação da equipe de supervisores para multiplicarem a formação nos municípios atendidos; seleção de alfabetizadores dentre os professores capacitados para atuarem em dupla para melhor desenvolvimento da metodologia; priorização dos municípios com os maiores índices de analfabetismo; ação de alfabetização propriamente dita, durante seis meses com carga horária de 240h; formação continuada para acompanhamento e monitoramento da ação; visitas periódicas e avaliação da ação de alfabetização e sistematização dos resultados alcançados.

Fundamentos filosóficos da Proposta de alfabetização do Programa Reescrevendo o Futuro.

A proposta de alfabetização do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro é pautada nas ideias forças de Paulo Freire, o grande educador brasileiro, criador de uma nova concepção de alfabetização, ou melhor, dizendo de educação, educação voltada para emancipação e para a conscientização do sujeito, visto e entendido como fazedor de cultura e de história.

As idéias de Freire implicam, necessariamente, a visão de alfabetização como um processo de edificação de uma consciência crítica e, como aponta Soares (2008), uma concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia de educação.

Pensar alfabetização a partir de Paulo Freire consiste em possibilitar inicialmente a leitura de mundo e depois a leitura da palavra. Alfabetizar a partir das idéias freirianas é pensar a prática pedagógica, a relação educador e educando numa perspectiva dialógica e

participativa e fortemente contrária às relações verticalizadas impostas em práticas tradicionais, pois como nos afirma Freire(1996):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (p.153).

E é justamente pensando nessa boniteza, na vontade de construir uma prática educativa que resgate a autoestima desses jovens e adultos que, por fatores socioeconômicos, foram excluídos dos processos sociais que demandam das competências de leitura e de escrita, que o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro definiu como princípios norteadores da ação de alfabetização de adultos, a prática do diálogo e da valorização das experiências de vida desse público, que favorece como nos diz bem Freire, oportunidades de reflexão sobre o mundo e consequentemente de posição deste homem no mundo. É preciso que nossos alfabetizandos consigam ler além das palavras, compreendendo seu papel de sujeitos ativos, dotados de sabedoria e experiências que podem ser potencializadas a serviço de uma intervenção e transformação em sua realidade. Essa prática horizontalizada conduz ao respeito e implica a valorização do universo vocabular dos educandos, pautado na sua bagagem cultural relacionada aos conhecimentos vividos..

No Reescrevendo, a metodologia iniciava-se com uma investigação temática, garantia do universo verbal. Os alfabetizadores eram orientados a fazer um levantamento dos temas geradores ligados diretamente à vivência dos educandos nos meios físico e sociocultural. O levantamento decorria de conversas e histórias individuais e coletivas, realizadas na fase de conhecimento da turma e relacionadas às histórias de vida e dos bairros, comunidades ou municípios em que estavam inseridos. A expressão *tema gerador* é associada ao desenvolvimento de uma aprendizagem global e não fragmentada, a partir do qual são feitos recortes para as outras áreas de conhecimento.

Com base na definição dos temas, os alfabetizadores conduziam uma discussão em sala de aula em torno da temática enfocada. Os alunos eram convidados a falar sobre o que sabiam do tema em questão e o que gostariam de saber para aprofundar seus conhecimentos. Com base nessa coleta de informações, o alfabetizador selecionava diversos portadores de textos, como jornais, revistas, poemas, músicas que enfocavam a problemática a ser abordada. Durante a leitura individual e coletiva do material, o alfabetizador fazia uso das estratégias voltadas para a compreensão leitora. Ao utilizar as estratégias, os alunos vivenciavam situações nas quais tinham o professor como modelo, propondo intervenções em que era

necessário parar durante a leitura; pensando, recapitulando, formulando perguntas sobre o texto. Essas atividades possibilitavam não só o desenvolvimento das habilidades de síntese e análise como também, por se valerem de interpretações e inferências, contribuíam para o pensamento dedutivo, crítico e reflexivo.

Após a leitura, entrava-se na fase da problematização, objetivando a consolidação de uma visão mais crítica do contexto vivido. Nessa fase, os alunos eram convidados a pensar em possíveis soluções para o tema em questão. Em muitas turmas eram organizadas ações de melhoria contemplando a temática estudada. É relevante destacar que, ao problematizar sua realidade, os educandos passavam efetivamente a compreendê-la e conseqüentemente tornavam-se capazes de nela intervir.

Conforme exposto, essa concepção dialógica de alfabetização torna-se um meio de democratização da cultura e parafraseando Freire um encontro de consciências, de reflexão, de criação e de transformação da realidade, pois como nos sinaliza, a alfabetização só tem sentido se implicar:

[..] Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. [...] (FREIRE apud SOARES,2008,p.119).

Fundamentos epistemológicos

Um dos pilares que sustentam a proposta pedagógica do Programa diz respeito aos estudos de Emília Ferreiro, que revelam como a criança constrói especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo de fundamental importância para que educadores repensem todo o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Essa pesquisa possibilita o desvio do trabalho centrado na figura do professor para o ser que aprende e sua relação com o objeto de conhecimento. Ferreiro(1996) mostra, através de suas investigações, que os alunos, na aprendizagem da leitura e escrita, passam por níveis de conceitualização, demonstrando as hipóteses por eles construídas na tentativa de compreender como se dá o funcionamento do sistema alfabético. Em cada nível, elaboram suposições, mostrando que refletem sobre esse objeto conceitual e que suas reflexões nascem de inúmeras situações de interação concreta com o mundo da escrita.

Ao considerar o conceito de alfabetização a partir do sujeito que aprende, deixa-se de lado a supervalorização dos aspectos perceptivos – motores, ligados à prontidão, envolvendo exercícios de cobrir pontilhados e de discriminação visual e auditiva. Esses aspectos continuarão a ser trabalhados, são importantes para que os alunos realizem o traçado correto

das letras, bem como para que percebam as variações quanto à forma e som, necessárias para diferenciar letra e fonema. No entanto, a proposta é redimensionar as intervenções, atuando de maneira mais efetiva no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os alunos, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, interagem muito cedo com as mais variadas manifestações de escrita na sociedade. Observam as pessoas lendo jornais, escrevendo uma lista de compras, veem letras e palavras em placas, cartazes, revistas, rótulos de embalagens e, ao entrarem em contato com esses sistemas simbólicos, buscam incessantemente compreender o que representam. A essa tentativa de entender o que a escrita nota, Ferreiro chamou de níveis Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

A compreensão dos níveis conceituais foi extremamente necessária para a prática dos alfabetizadores, pois, ao conhecerem como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita, tinham condições de planejar atividades de intervenções, elaborando estratégias didáticas que desestabilizassem as hipóteses criadas pelos alunos, possibilitando, já no início do processo, avanços quanto à compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

Na formação inicial, a equipe formadora do programa procurava sensibilizar os alfabetizadores, resgatando as experiências vividas no processo de alfabetização. A partir desses relatos, entrávamos no plano teórico e apresentávamos os fundamentos epistemológicos do Programa, que eram pautados na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, contemplando as principais características de cada nível e formas de intervenção, pois não basta apenas conhecer, é preciso saber o que fazer com esse conhecimento do aluno.

Os alfabetizadores eram orientados a registrar os conhecimentos prévios e consolidados pelos alunos em um formulário denominado ficha diagnóstica. Nas formações continuadas, mediante a estratégia do círculo de diálogo, os professores socializavam com os colegas os conhecimentos demonstrados pelos alfabetizandos e as atividades sugeridas e recriadas no cotidiano da sala de aula.

Fundamentos metodológicos

A proposta metodológica de alfabetização de Heloisa Vilas Boas está voltada para uma abordagem construtivista e sociointeracionista, posto que considera o processo de apropriação da língua do ponto de vista do aluno que aprende, valorizando o contexto social e cultural do qual ele faz parte, bem como as interações estabelecidas entre seus pares. O professor, dentro desta proposta, por meio de passos metodológicos, estará contribuindo para

a competência comunicativa de seus alunos, possibilitando que sejam agentes criativos no seu processo de aprendizagem, visto que, como nos diz Boas (1996, p.12 e 13):

É falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que se aprende a língua materna... Para que o aluno domine habilidades de uso, na modalidade falada e escrita da língua, é condição necessária que ele possa operar concretamente com ela observar suas semelhanças e diferenças, comparar e relacionar seus elementos em diferentes contextos e situações. Tomar posse da palavra, descobrir, dentro dos limites impostos pela própria língua, novas formas de expressão, sendo sujeito ativo como foi no processo de aquisição da linguagem. A consciência de que sabe e de que tal saber foi construído ativamente, por um percurso de descobertas, traz consigo um imenso prazer para o aluno: o de saber que pode aprender e, por conseguinte, o aumento de sua potência de agir.

Essa metodologia passa a ser uma nova alternativa didática para os alfabetizadores que não conseguem efetivamente alfabetizar seus alunos nas séries iniciais, posto que as palavras, frases e textos trabalhados são desprovidos de significados e não fazem parte de um esquema de relações. O processo restringe-se à memorização mecânica, a condicionamento de puro treino de codificação e decodificação de sequências gráficas. As palavras trabalhadas não fazem parte de um contexto vivo, não geram novas palavras, são dispostas para serem visualizadas e não analisadas. E o aluno como agente passivo, limita-se a reproduzir o que o alfabetizador propõe, sem a autonomia que lhe compete de fato nesta atividade.

Para Boas (idem), a palavra só ganha valor social quando está inserida em frases e frases inseridas em situações concretas. Alfabetizar então, numa perspectiva construtivista pressupõe atividade por parte de quem aprende que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

A metodologia de Boas resgata o universo sociocultural dos alunos, relegado pelo ensino cartilhado, valoriza sua fala e atribui à linguagem o seu verdadeiro sentido, concebido como fator de interação social. O trabalho é esquematicamente organizado em unidades interligadas que são constituídas a partir de temas produzidos e vivenciados pelos alunos.

O tema produzido pelos alunos é registrado no quadro e a palavra escrita vai ganhando vida, superando o esquema tradicional de apresentá-la de forma estática, apenas para reconhecê-la e identificá-la. Os alunos são autores do texto e têm a oportunidade de ver sua fala registrada. Nesse processo, vão observando elementos importantes na aprendizagem da escrita, os espaços existentes entre as palavras, a forma como devemos dispô-las no texto, os sinais de pontuação e a necessidade de recorrermos a sinônimos para garantir uma boa apresentação do material escrito.

Cada unidade consiste em um conjunto de etapas desenvolvidas a partir do tema já exposto. No tema, escolhem-se as palavras-chave que serão analisadas e que deverão atender aos seguintes critérios: produtividade, pois por meio da combinação dos elementos que as

compõe (fonemas e grafemas) deverá ser possível gerar novas palavras; alternância entre o fácil e o difícil e complexidade. Estes dois últimos critérios estão diretamente relacionados e consistem em dispor gradativamente a apresentação dos fonemas e grafemas de acordo com seu grau de complexidade, pois, conforme já dito, as relações não são perfeitas. Existem complicações nas relações entre sons e letras, o casamento, como aponta Lemle (2007), nem sempre é monogâmico.

O professor, apesar de sistematizar essas relações, deverá ter o cuidado – e para isso torna-se fundamental valer-se do critério de alternância - de não acumular as dificuldades para o final do processo, pois essa estratégia adotada normalmente pelas cartilhas pode ser improdutiva. O ideal é que as relações grafema-fonema sejam inseridas gradativamente, dando tempo para a assimilação e internalização do apreendido.

Após esses passos, destacam-se as frases com as palavras-chave que serão utilizadas para a análise linguística, lendo a frase de forma natural e fluente. Em seguida, propõe-se a análise da frase como um todo, indagando sobre quantidade de palavras maiores, menores, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre as partes e o todo, necessária, nos níveis conceituais, como estratégia didática para o avanço das hipóteses criadas pelos alunos.

Posteriormente há o reconhecimento da palavra-chave em novos contextos, para que se percebam os múltiplos sentidos das palavras. O jogo de mudança nas frases permite aos alunos compreenderem as diferenças de sentido geradas por essas mudanças, projetando novos significados ao que será lido, além de favorecer situações em que os alunos operem com o conhecimento intuitivo que têm sobre a língua. As frases construídas serão usadas nos exercícios escritos e estarão carregadas de significados, pois é a palavra do alfabetizando que está exposta no texto e esse valor conferido a sua fala potencializará a vontade de aprender.

O reconhecimento da palavra leva, ainda, o aluno a memorizar sua sequência global e essa memorização possibilitará a construção da estabilidade da escrita, perceber que cada palavra é escrita sempre com as mesmas letras e na mesma ordem, independente da posição que ocupará na frase. Nessa etapa se introduz a escrita por parte dos alunos ao solicitar que escrevam as palavras- chave estudadas.

Outra etapa bem interessante da metodologia de Boas é a que corresponde à descoberta de semelhanças e diferenças visuais e auditivas entre as palavras. É imperativo reforçar que, nessa fase, são propostas atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica através do jogo da montagem de um paradigma que consiste em relacionar sons comuns aos das sílabas da palavra. A sílaba a ser discriminada, entretanto,

estará sempre ligada ao todo da qual faz parte, a palavra, oportunizando aos alunos conhecer e distinguir, entre si, sílabas e fonemas da palavra, em sua forma gráfica e sonora.

É uma etapa, como nos diz a autora, necessária e importante para uma concepção alfabética. Não é um simples exercício de memorização das famílias silábicas, faz parte de um esquema de relações de combinações e contrastes, por isso, a sílaba nunca nessa fase é apresentada isoladamente. Outro aspecto relevante a ser comentado é que essa etapa resgata a ludicidade, fundamental no processo de aprendizagem, pois os alunos brincam de pensar o maior número de palavras que tenham determinados pedacinhos. Nessa atividade, as sílabas são internalizadas sem desligá-las do contexto em que ocorrem funcionalmente, permitindo que, por meio desse jogo, os alunos se apropriam das diversidades gráficas e fônicas da nossa língua.

A etapa seguinte será a de formar e escrever novas palavras pela recombinação dos fonemas e grafemas das palavras-chave, o que garante o dinamismo imprescindível à aprendizagem. Coletivamente os alunos procuram formar novas palavras pelo processo de decomposição e composição. Percebe-se, diante do que foi exposto, que o domínio da sílaba não é mecânico, consiste em uma atividade, na qual os alunos, pelo jogo da comutação, vão descobrindo e estabelecendo as relações grafofônicas, ou seja, as relações corretas entre grafemas e fonemas.

A proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas sinaliza um novo caminho a ser consolidado pelos alfabetizadores que buscam respostas às suas inúmeras indagações. É um método que sistematiza os conhecimentos pesquisados por Emília Ferreiro, que ao contrário do que pensam muitos, não elaborou nenhuma metodologia de alfabetização, trouxe-nos sim, uma nova forma de entender como se dá o processo de aquisição da escrita. Todas as etapas apresentadas possibilitam intervir efetivamente nas hipóteses dos alunos, oportunizando reflexões acerca da escrita.

O Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro adotou e adaptou, desde 2003, a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas, tendo dois alfabetizadores em cada sala de aula com no máximo 30 alunos, facilitando assim, o processo ensino-aprendizagem, pois, enquanto um alfabetizador registrava no quadro a fala dos alunos, o outro conduzia o andamento das atividades.

Eram ministradas formação inicial e continuadas com uma carga horária total de 120h, objetivando proporcionar aos alfabetizadores do Programa uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteavam a proposta metodológica do Programa,

levando-os a desenvolver com segurança e competência a ação de alfabetização de jovens e adultos, possibilitando aos alfabetizados uma aprendizagem significativa e transformadora.

As formações continuadas tinham como objetivo acompanhar e orientar a prática educativa, com base nas necessidades, interesses, dificuldades e desafios apresentados e superados por meio da troca e socialização de experiências, valorizando o diálogo permanente com a prática.

CONCLUSÃO

O Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro, como diz o título, contribuiu para que os jovens, adultos e idosos do Estado do Amazonas, nesses 07 anos de funcionamento, pudessem adquirir a instrumentalização necessária para a reescrita de uma nova história. Uma história na qual os alunos beneficiados com o domínio da leitura e da escrita, pudessem ser protagonistas, participando efetivamente dos processos sociais que demandam uma competência por eles tão sonhada, a de ler e escrever. Ler não somente palavras, mas parafraseando nosso grande educador Paulo Freire, ler o próprio mundo, ver o que existe de bonito e o que pode ser mudado, quando compreendemos o nosso papel de sujeitos capazes de exercer direitos e deveres de cidadãos.

Essa concepção de ler o mundo era recorrente nos depoimentos de vários alunos, que após as primeiras aulas passavam a se sentir capazes de aprender, pois a dinâmica de sala de aula era um convite a participação e ao resgate de valores, atitudes e motivação, fundamentais para o despertar de uma auto-estima que parecia perdida e de fomento para a continuidade de escolarização.

Reescrever o Futuro não só destes que ficaram à margem da sociedade, mas ajudar a reescrever a história de vários alfabetizadores, também pode ser considerada uma conquista consolidada pelo Programa, que mediante aos processos de formação inicial e continuada contribuiu numa mudança de paradigma por parte desses educadores que romperam gradativamente com uma prática pedagógica domesticadora do círculo transmissão-escuta para trilharem o caminho em direção a prática da reflexão, do diálogo e da participação.

Reescrever o futuro implica numa mudança nas concepções de aprender, ensinar e conhecimento. Aprender que passa a ser entendido como um processo de construção de significados, porque parte de algo vivido e conhecido. Ensinar, que implica em um caminho para essa construção de significados e finalmente de conhecimento, que possibilitará uma

verdadeira compreensão da realidade, uma compreensão capaz de capacitar os sujeitos a serem agentes e autores de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização nova alternativa didática**: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Maria de Nazaré Correa da. **O letramento através da educação ambiental**: um projeto de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Pró- Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
Universidade do Estado do Amazonas. PROFOMAR. **Metodologia da alfabetização de adultos**. 2 ed. Manaus:UEA/PROFOMAR,2005.

PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM EVENTO DE COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA, LETRAMENTOS NO CAFÉ BARÔMETRO CIÊNCIA, CAFÉ E DEBATE

Rommel Winston de Carvalho
Professor da Educação Básica
RME-PBH-MG-Brasil

Curso de Especialização Lato Sensu em Ensino de Ciências por Investigação UFMG

Silvânia Sousa do Nascimento
Professora Doutora
UFMG-FAE-DMTE. MG. BRASIL
silnascimento@ufmg.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de jovens e adultos

Resumo

O propósito desse relato de experiência é analisar um evento de letramento proporcionado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal de Belo Horizonte durante a participação no **Café Barômetro - Ciência, Café e Debate**, um programa de rádio para comunicação pública da ciência. A participação de estudantes do primeiro segmento da EJA ocorreu em uma perspectiva da Educação Científica inserida em um contexto onde a prática social da leitura e da escrita é mediada pela utilização das Tecnologias Informação e Comunicação-TICs. A partir de redações de estudantes avaliando a participação no Café Barômetro - Ciência, Café e Debate analisaram-se as concepções envolvidas na interação destes (as) com as TICs, objeto desse relato de experiência.

Palavras chaves: Letramento, EJA, Educação Científica

Abstract

This communication analyzes a literacy event for adult and youth education (EJA) students at Belo Horizonte-Brazil public school, during Barômetro Ciência, Café e Debate- project. This project is a communication science public radio program. The first segment students of EJA participated in science education perspective where the reading and writing social practice were mediated by the Communication Technologies-ICT devise. We analyzed the students essays about theirs Café Barômetro, Ciência, Café e Debate interactions in this account of this experience.

Keywords: Literacy, Adult and youth education, Science Education

INTRODUÇÃO

O propósito desse relato de experiência é analisar um evento de letramento proporcionado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal de Belo Horizonte durante a participação no **Café Barômetro-Ciência, Café e Debate**. Um programa de rádio para comunicação pública da ciência. A participação de estudantes do primeiro segmento da EJA ocorreu na perspectiva da Educação Científica inserida em um contexto onde a prática social da leitura e da escrita foi mediada pela utilização das TICs. Na primeira parte do texto apresentaremos uma breve exposição sobre o conceito de letramento a partir das concepções, contribuições dos trabalhos de Magda Soares e Ângela Kleiman.

As características do letramento no campo da EJA são subsidiadas pelas considerações de Curto (2011). Ao final abordaremos sobre algumas características presentes na interação de estudantes da educação de jovens e adultos com as tecnologias informação e comunicação (TICs), objeto desse relato de experiência. A diferenciação feita entre os dois processos (a alfabetização e o letramento) onde a alfabetização consiste no processo de aquisição da tecnologia da escrita, no ensino, aprendizado e domínio das habilidades de codificação e decodificação do código escrito (SOARES, 2010). O letramento, por sua vez, abrange as práticas sociais que envolvem a utilização da escrita em contextos específicos e para fins específicos, considerando que tais práticas carregam consigo um conteúdo ideológico e também influenciam as relações de poder e de identidade entre os indivíduos que as realizam (KLEIMAN, 1995). Esse pensamento, perceptível nas pesquisas que tratam do letramento e da escolarização, deriva da concepção sócio-cultural do letramento, que tem como principal representante Brian Street. A partir das produções dos diversos autores que versam sobre as práticas de leitura e escrita, Brian Street projeta dois modelos de letramento que reúnem variadas visões sobre o conceito: o modelo autônomo e o ideológico. Segundo o autor, o primeiro modelo concebe o letramento como uma variável independente do contexto social, neutra, associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Nesse modelo, as práticas de leitura e escrita têm efeito sobre os processos cognitivos, facilita o pensamento abstrato, a racionalidade e o pensamento crítico (CURTO, 2011, p. 49). O modelo ideológico, por sua vez, diferencia-se substancialmente do modelo autônomo, em virtude do caráter social e contextualizado que atribui às práticas de leitura e escrita. Segundo Street (1984 apud CURTO, 2011, p. 49) o modelo ideológico considera que o letramento é vinculado às forças

ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais das quais ele faz parte. Por isso, podemos considerar que o significado das práticas de leitura e escrita é construído nas interações que ocorrem dentro de estruturas sociais específicas. Outra consideração relevante apontada por Street nesse modelo é a variedade de práticas de leitura e escrita que integram o letramento e que permitem considerá-lo algo plural. Por isso, se afirmar a existência de letramentos, e não de um único letramento, pois, como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos” (SOARES, 2002, ROJO 2008). Práticas de letramento específicas levam ao desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas em detrimento de outras. Assim é participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo (STREET, 1984 Apud CURTO, 2011, p. 49). No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Assim será necessário ampliar e democratizar o letramento escolar e (...) da divulgação científica tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam (ROJO, 2008, p.586). Soares (2002) faz reflexão sobre a escrita na cultura da tela – na cibercultura, o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Na verdade, segundo a autora, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p.156). O uso do plural letramento para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p.156). Trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos) que envolvam o trato prévio com textos escritos que possam integrar os alunos a práticas de

leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. De acordo com Soares (2002, p.146) a introdução, na sociedade, de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet, caracteriza um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. Neste sentido Rojo (2008) afirma,

As características multissemióticas impactam as práticas/eventos de letramento e de leitura, a multissemiiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2008, p.595).

Os letramentos multissemióticos (...) contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já pronunciava, por exemplo, a noção de numeramento; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador, que têm exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que têm transformado o letramento tradicional (da letra) (...) para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea (ROJO 2008, p. 38).

Os discursos relacionados à tecnologia e seu uso no aprendizado

Três discursos comumente se encontram associados à temática das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) ao ensino: o discurso do aprendizado, da mudança e, do poder (WARSCHAUER e WARE, 2008 apud CURTO, 2011, p.81). Os três discursos apresentam visões diferenciadas sobre o uso das novas tecnologias no ensino e podem ser identificados nos estudos acadêmicos dessa área. De acordo com Warschauer e Ware (2008 apud CURTO 2011, p.81) a **perspectiva do aprendizado** preocupa-se com a utilização da tecnologia para a melhora do aprendizado do aluno. As críticas que se fazem a esse discurso são várias. Uma delas é sobre a crença que tal perspectiva sugere que, a mera presença das novas tecnologias na educação trará resultados para o aprendizado, quando na verdade sabemos que mais importante do que isso é o modo com as TICs são utilizadas na escola. A

perspectiva da mudança reconhece as modificações que as novas tecnologias exercem sobre a leitura, a escrita, as formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. Os pesquisadores associados a esse discurso focam suas atenções sobre as novas práticas de letramento extra-escolares que se dão com as TICs e criticam a escola por não abordá-las em sala de aula. Nessa direção, condena-se o caráter conservador da instituição escolar que não reconhece as novas práticas de letramento advindas com essas tecnologias, subordinando seus alunos a práticas antiquadas de leitura e escrita. Quanto a essa perspectiva, Warschauer e Ware (2008 apud CURTO, 2011, p.81) advertem que a novidade intrínseca a esses letramentos não é garantia de que todos aqueles que forem expostos a eles serão beneficiados ou se engajarão nessas novas práticas de leitura e escrita. Para os autores, os educadores precisam encontrar formas de abordagem desses novos letramentos que tenham efeitos positivos no desempenho dos alunos na escola. A **perspectiva do poder**, por sua vez, reúne os pontos fortes das perspectivas anteriores e minimiza as limitações das mesmas. Ela reconhece as mudanças nas práticas de letramento provocadas pelas novas tecnologias e concorda que as TICs precisam auxiliar a melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos. O discurso do poder focaliza a associação que vem se estabelecendo entre o acesso e o uso da tecnologia para a igualdade social, econômica e de participação nas formas de poder. Essa perspectiva visualiza a nova realidade desigual que emerge: aqueles que não podem acessar e utilizar efetivamente as TICs serão prejudicados da mesma forma como foi e são os analfabetos. Ambas as propostas admitem que o domínio de certos letramentos seja necessário para a participação nas práticas sociais de prestígio e de poder, como aquele constituinte do campo da ciência. Por isso, procuram dar aos seus alunos o acesso aos discursos e às formas de linguagem valorizadas socialmente, tentando não desprezar, e sim dialogar com os elementos culturais e linguísticos que os estudantes de diversos grupos sociais carregam consigo (CURTO, 2011, p.60).

O CAFÉ BARÔMETRO-CIÊNCIA, CAFÉ E DEBATE.

O Projeto “Barômetro – Ciência, café e debate” tem sua concepção, produção e análise descritos em Prieto e Nascimento (2012); Prieto (2012). O projeto está em sintonia com a proposta dos cafés científicos. Estes se caracterizam como espaços não acadêmicos nos quais cientistas e demais cidadãos se encontram para discutir as novidades científicas. Os programas se compunham as duplas de debatedores, entre os que representaram a ciência e os que representaram a sociedade civil. Dessa forma, pode-se dizer que o conjunto “debatedores e público participante” do Barômetro representou, de certa forma, determinados

segmentos sociais que se encontraram em intervalos temporais determinados para debater sobre um certo tema da ciência e suas relações com a sociedade (PRIETO, 2012, p.61). O nome “Bar ô metro” foi escolhido por dois motivos: o primeiro, o fato de o barômetro ser um instrumento da ciência, utilizado para medir a pressão atmosférica e, durante muito tempo, muito importante no auxílio para especialistas na previsão do tempo; segundo, pela semelhança sintática com a palavra “bar”, espaço de convivência que deu para cidade de Belo Horizonte o título de “Capital Mundial dos Botecos”(PRIETO, 2012, p.57). Para cada mês foi planejado um debate em torno de temas que estabelecem relações com o conhecimento científico. Os debates abertos ao público e, transmitidos ao vivo pela emissora de rádio UFMG, ocorreram no Centro Cultural-UFMG, situado em uma região popular da cidade. O espaço foi caracterizado como um ambiente de bar, contando, inclusive, com a utilização do piano e de diversos outros instrumentos musicais de músicos convidados (PRIETO, 2012).

A ESFERA SEMÂNTICA

A esfera semântica é um software especialmente concebido para o Projeto “Bar ô metro” e se constitui num dos mecanismos de coleta de dados. A cada evento a esfera é alimentada com dois conjuntos de palavras: um permanente, com palavras que pertencem ao campo semântico da ciência e outro, mutável, com palavras que pertencem ao campo semântico do tema escolhido para o evento. O objetivo é oferecer aos participantes dos debates a oportunidade de estarem sempre relacionando ou confrontando as palavras geralmente relacionadas à ciência com as de outras áreas do conhecimento previstas na programação do evento. Os conjuntos de palavras dispostos numa esfera são apresentados aos participantes em tablets onde, através de toques; frases, comentários e perguntas podem ser elaborados e enviados imediatamente para a esfera projetada e disponibilizada para todos os presentes no ambiente. Uma parte desse material textual elaborado é transmitida aos debatedores para ser discutido no momento do debate (PRIETO e NASCIMENTO 2012; PRIETO 2012).

ESTUDANTES DA EJA/EMDO-PBH

Uma estudante, referida, pelos colegas, como “tia” traz em sua estória de vida um histórico de repressão a uma carreira artística- no rádio- interrompida pelos valores sexistas da época, enquanto, sua colega mais jovem é mãe, evangélica, negra, “separada”, passadeira por profissão e, mora em um aglomerado na região da Pampulha. O estudante mais jovem nasceu em 1997, migrante da Bahia é o jardineiro responsável por uma área de 2000 mil metros

quadrados em uma residência no bairro São Luiz, bairro de classe sócio-econômica alta, também, na região da Pampulha. Esta breve apresentação das estudantes e do estudante mais jovem é representativa do perfil daqueles e daquelas que cursam a educação de jovens e adultos da escola municipal Dom Orione-PBH. São perfis compatíveis com aqueles abordados em diversos trabalhos¹. É preciso, entretanto, considerar aqui uma visão totalizante destes jovens e adultos como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória, diversidade de experiência e expectativas. Entretanto, ao mencionar a idade para compor o perfil dessas pessoas compartilhamos com as observações de Oliveira (1999):

O tema “Educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são basicamente “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p59)

Nesse sentido, na escola ou durante algumas incursões a pontos da cidade, em eventos, situações que demonstram, esclarecem uma infinidade de características desse grupo, as quais são especialmente percebidas durante estes momentos de convivência, características estas consoantes com aquelas atribuídas aos sujeitos da EJA conforme mencionado acima.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No apêndice 01 segue uma lista de todos os programas onde houve participação de estudantes. O campo semântico da religião apresentado refere-se à edição do programa Café Barômetro Ciência, Café e Debate com o tema Ciência e Religião.

RESULTADOS & DISCUSSÃO

No apêndice 02 podem ser conferidas na íntegra as manifestações de estudantes sobre a participação em diversas edições do programa de rádio Café Barômetro Ciência, Café e Debate. A análise dos textos permite identificar as três perspectivas de discursos associados ao uso das TICs na educação. A saber, perspectiva do Aprendizado da qual, como característica, apresenta uma preocupação com a utilização da tecnologia para a melhora do aprendizado do aluno. A perspectiva do Aprendizado esta presente no fragmento abaixo:

¹ ARROYO, 2005, BRASIL Parecer CME/BH nº 093/2002; GOMES, 2005; HADDAD 2000, SOARES et. all. 2007.

Eu gostei muito ter ido na
Praia UFMG gostei dos debates, dos
músicos, é bom ter mais oportunidade
de parcerias como essas para que
nós alunos tenhamos mais desempenho
e mais aprendizados. gostei também
dos (tablet) porque os alunos podem
dar as suas opiniões através dele.

A referência à tecnologia representada pelo uso de dispositivos eletrônicos é motivo de satisfação e, ao mesmo tempo, é associado a um modo de desenvolvimento, que deveria ser mais difundido.

Outros colegios poderiam adotar
essa procedimento para que haja
mais desenvolvimento no país.
Gostei das mesas radialistas e dos
conjuntos todos.

No fragmento abaixo é possível reconhecer a perspectiva da Mudança, a qual reconhece as modificações que as novas tecnologias exercem sobre a leitura, a escrita, as formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. Entretanto, ao declarar que o contato foi importante, que aprendeu, que agora sabe, que se interessou, essas afirmativas, ao mesmo tempo pode sugerir como o acesso e utilização das TICs, não esta presente no cotidiano.

Minha ida ao Centro Cultural da UFMG
foi muito importante para mim. Aprendi coisas
que eu não sabia, sei e que eu não sei. Me interessei

Em todas as manifestações de estudantes sobre a participação em diferentes edições do Café Barômetro Ciência, Café e Debate a perspectiva do Poder, esteve presente. Com foco sobre a associação que vem se estabelecendo entre o acesso e o uso da tecnologia para a igualdade social, econômica e de participação nas formas de poder. Essa perspectiva visualiza a nova realidade desigual que emerge: aqueles que não podem acessar e utilizar efetivamente as TICs serão prejudicados da mesma forma como foi e são os analfabetos (CURTO, 2011, p.81).

Os relatos de estudantes da EJA após participarem das diferentes edições do Café Barômetro Ciência, Café e Debate, possivelmente, corroboram um consenso presente nas definições das três perspectivas sobre as TICs e a educação, ou seja, que o domínio de certos letramentos é necessário para a participação nas práticas sociais de prestígio e de poder.

Por isso, a presença de estudantes no Café Barômetro Ciência, Café e Debate pode ter importância ao dar o acesso aos discursos e às formas de linguagem valorizadas socialmente, a exemplo da Ciência. Estudantes sentiram-se acolhidos, integrados e participantes durante as edições, condição constatada pelas características dos enunciados constantes nas redações, condição que favorece um diálogo com os elementos culturais e linguísticos que os estudantes de diversos grupos sociais carregam consigo. Ao considerar os resultados observados nos quadros 01, 02 e 03 referente aos campos semânticos da Ciência, da Religião e de Estudantes, respectivamente, talvez, se possa depreender que houve interação durante a edição do programa cujo tema foi Ciência e Religião, pois, a partir das perguntas formuladas com a esfera semântica e, endereçadas por meio de recursos eletrônicos aos debatedores, estudantes contemplaram em suas formulações palavras pertencentes ao campo semântico da ciência e da religião, conforme pode ser observado pela interseção de vocabulário entre os três campos.

QUADRO 01: CAMPO SEMÂNTICO RELIGIÃO (palavras destacadas estão em interseção com o campo semântico do estudante)

adoração, adventista do sétimo dia, alcorão, aleluia, alma, altar, anjo, ateu, batismo, beato, bênção, bendito, benzeção, bíblia, Buda, budismo, candomblé, capeta, carismática, católica, céu, comungar, concílio, confessionário, confissão, congregação, convento, crença, crente, cristo, cruz, **Deus**, dízimo, espiritismo, espírito, espiritualidade, espiritualismo, evangélico, exorcismo, experiência religiosa, fanatismo religioso, fé, frei, freira, glória, igreja, imagem, imaginário, inferno, inquisição, islã, islamismo, **Jesus**, lamentação, luzes, metodista, milagre, missa, missão, monge, mórmon, mulçumano, oração, padre, papa, paraíso, pastor, pecado, penitência, perdão, peregrinação, prática, procissão, profano, promessa, protestante, purgatório, **reencarnação**, religioso, renovação, resignação, ressurreição, retiro, reza, rito, ritual, sagrado, salvação, santa, santo, satanás, seminário, símbolo, sinagoga, sincretismo, templo, teologia da libertação, teologia, testemunha de Jeová, trevas, umbanda, Vaticano, vela.

QUADRO 02: CAMPO SEMÂNTICO CIÊNCIA (palavras destacadas estão em interseção com o campo semântico do estudante)

academia, artificial, avanço, cérebro, cientificamente aprovado, cientificamente testado, cientistas, cobaia, conhecimento, cura, descoberta, desconhecido, desenvolvimento, domínio, empírico, escola; especialistas, estudo, ética, experiência, ficção científica, filosofia, **futuro**, hipótese, informação, inovação, inteligência, laboratório, método, natureza, pesquisa, prática, progresso, racional, ratinhos de laboratório, realidade, sabedoria, saber, simulação, simulador, tecnologia, tese, universidade, verdade, **vida**.

QUADRO 03: CAMPO SEMÂNTICO ESTUDANTES (Palavras entre parênteses correspondem interseção com outros campos)

Deus (religião), Futuro (ciência), Jesus(religião), Reencarnação(religião), Vida(ciência)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das evidências surgidas desse relato de experiência, um aprofundamento das análises em novos estudos sobre essa temática é uma perspectiva estimulante.

- Estudantes demonstraram em seus depoimentos a iniciativa de se engajarem nessas novas práticas de leitura e escrita motivados pela utilização dos tablets durante a participação no Café Barômetro, Ciência, Café e Debate.
- Pode-se, talvez, depreender a partir dos relatos de estudantes da EJA sobre a importância da presença e utilização das TICs no âmbito da escola e na sociedade.
- É possível considerar a partir dos relatos de estudantes, que a iniciativa de participar de diferentes edições do Café Barômetro Ciência, Café e Debate re significou uma abordagem de ensino de Ciências caracterizada por uma folha de papel, o texto a giz no quadro.
- É possível, de acordo com os registros elaborados por estudantes, que a participação no Café Barômetro Ciência, Café e Debate representaram uma oportunidade de exercício de diferentes letramentos.
- Por meio da prática social da leitura e da escrita no contexto do Café Barômetro, Ciência, Café e Debate, pode ter ocorrido uma aproximação com os enfoques característicos da cultura científica favorecendo um processo de enculturação de estudantes da EJA com utilização das TICs.
- Estudantes do primeiro segmento da EJA em processo de apropriação da cultura grafo Centrada, estiveram em contato com a prática social da leitura e da escrita na cibercultura, para que se efetivasse a interação no debate, durante o Café Barômetro Ciência, Café e Debate.
- Em estudos futuros, a análise da participação no Café Barômetro Ciência, Café e Debate pode ser um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

- Característico evento de letramento, o programa de comunicação pública da ciência pode ter favorecido a estudantes do primeiro segmento vivenciar a prática social da leitura e da escrita em interseção com o letramento científico, mediados pelas TICs.

APENDICE 01:

Debatedores – perfis detalhados:

Café Ordenamento /Mês	Tema - Ciência &	Representante Comunidade Científica	Representante Sociedade Civil	Participação da turma EJA/EMDO
1 Março	Samba	Físico professor/doutor	Sambista	AUSENTE*
2 Abril	Dengue	Médico professor/doutor	Dona de casa/ Diarista	Participação
3 Maio	Arte	Químico professor/doutor	Artista Plástico	PRETERIDO**
4 Junho	Design	Químico professor/doutor	Designer	PRETERIDO**
5 Agosto	Religião	Historiador professor/doutor	Espiritualista - psicólogo	Participação
6 Setembro	Sala de Aula	Químico professor/doutor	Diretor de escola pública - geógrafo	Participação
7 Outubro	Astrologia	Geógrafo professor/doutor	Astrólogo, tarólogo, jogador de búzios	Participação
8 Novembro	Inclusão Social	Poeta professora/doutora	Ex-morador de rua - vice-presidente financeiro de uma associação de catadores de papel	AUSENTE**

- * Participação nos programas inicia em Abril
- ** Ausência devido à incompatibilidade com o calendário escolar

- ** Preterido por critérios estabelecidos pelo docente

APENDICE: 02

29.08.11

Rádio UFMG

Eu gostei muito ter ido na Rádio UFMG gostar dos debates, dos músicos, é bom ter mais oportunidade de trabalhar com os alunos para que eles tenhamos mais desempenho e mais aprendizados. gostei também dos (tablet) porque os alunos podem dar as suas opiniões através dele. Outros colegas poderiam adotar esse procedimento para que haja mais desenvolvimento no país.

Gostei das mesas radicalistas e das conjuntas todos.

Agradeço a todos pela oportunidade espero voltar a esse período novamente.

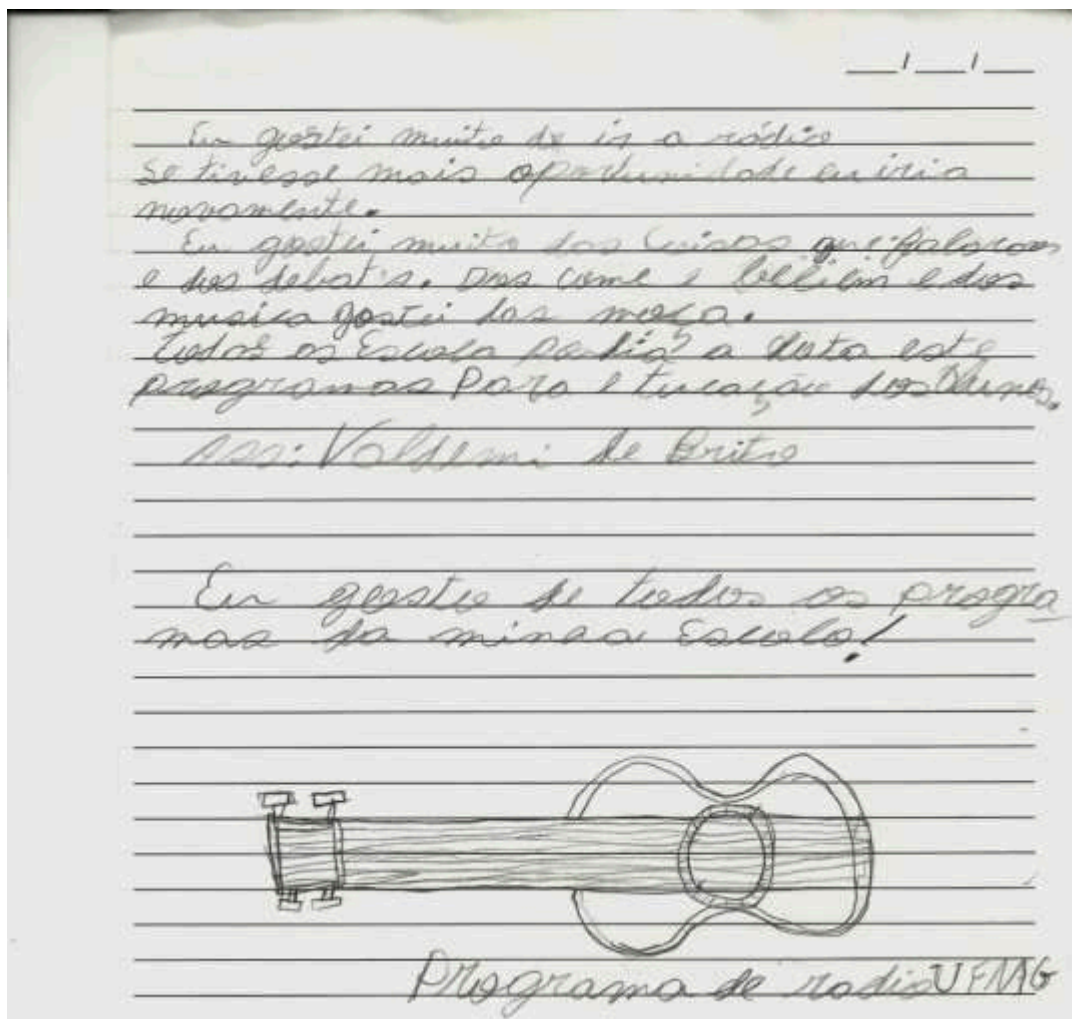
Antônio.

Ida a UFMG

Minha ida ao Centro Cultural da UFMG
foi muito importante para mim. Aprendi coisas
que eu não sabia, sei o que eu não sei. Me interessou
e vi mais coisas, estou tendo muitas oportunidades.
No party, uma pessoa importante peguei ali um
"tablet"; me contendo muito ao lado das meus
professores muito importantes.

Assinado

Maria José



01/10/2012

SENHOR ROMMEL

NO DIA 27 DE AGOSTO ATRAVÉS DE
 VÓCE EU TIVE UMA ALEGRIA MUITO
 GRANDE DA APRESENTAÇÃO. FIQUEI MUITO
 FELIZ COM TODOS VÓCÊS POR TEREM ME
 CONCEDIDO A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR
 DO CONTO DE HISTÓRIAS QUE FOI REALIZADO
 NO CENTRO CULTURAL UFMG
 E TAMBÉM TER A ALEGRIA DE SER A
 ESCOLHIDA PARA QUE A MINHA FOTO FICASSE
 GUARDADA NO CENTRO CULTURAL DA UFMG
 NO MAIS OS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTO
 E QUE DEUS LHE'S ABENÇOE SÃO OS VOTOS
 DE MARIA TEREZA ABDENUR

BIBLIOGRAFIA:

CURTO, Viviane. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação(mestrado)-- Campinas, SP : 231 p, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, n 12 p.59-73. Set/Out/Nov/Dez. 1999.

PRIETO, Cláudia França, NASCIMENTO, Silvania Sousa do. **“Barômetro – Ciência, café e debate” – design de um dispositivo pedagógico**. n 4. p 27-32. Jul. 2012.

PRIETO, Cláudia França. **Cafés científicos – Interações entre a comunidade científica e a sociedade civil em um espaço público de comunicação da ciência**. Tese de Doutorado em versão preliminar para Exame de Qualificação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, 136p. 2012. Belo Horizonte, MG.

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 05/04/2013.

_____. **Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p.05-17. Jan /Fev /Mar /Abr. 2004.

WARSCHAUER, Mark; WARE, Paige. **Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy**. In J. Coiro, M., Knobel, C. Lankshear, & D. J.Leu (Eds.) *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 215-240. Disponível em <http://www.gse.uci.edu/person/markw/lcp.pdf> acesso em 06, Maio 2013.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço as professora Dra Sylvania Sousa do Nascimento e Cláudia Prieto, as professoras Márcia Basília Araújo, Rosa Raia, Vanda Rangel, Maria de Fátima Anselmo Cláudio e demais profissionais da EJA-EMDO que contribuíram para este projeto.

Dedico este trabalho as pessoas cursistas da EJA pela disposição, confiança e entusiasmo para os “passeios”.

EJA CARIMBOLANDO NA CULTURA PARAENSE: EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Silvia Cristina Rodrigues Israel
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EAUFPA-Belém-Pará-Brasil
silvia.israel@yahoo.com.br

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão.
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EAUFPA-Belém-Pará-Brasil
wandyme@yahoo.com

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

Experiência pedagógica desenvolvida com alunos da 3ª e 4ª etapas da EJA. Os elementos da cultura paraense, como o carimbó, a tapioca, o tacacá e a maniçoba foram os recursos pedagógicos. As ações focaram a formação de leitores e escritores aptos a ler, escrever, compreender e contextualizar o mundo. Constatou-se a ampliação dos saberes sobre a cultura paraense, a criticidade e maior interesse nas leituras e produção de textos.

Palavras chave: EJA; Cultura; Leitores - Escritores.

Abstract.

Pedagogical Experience developed with students of the 3rd and 4th stages of the Education for Youth and Adults. The elements of culture in the State of Pará, as carimbó dance, and tapioca as well as maniçoba, and tacacá regional foods were the teaching resources. The actions focused on the training of readers and writers are able to read, write, understand and contextualize the world. It found the expansion of knowledge about the culture of Para, criticality and greater interest in reading and producing texts.

Keywords: Education for Youth and Adults; Culture; Readers - Writers.

Introdução

Vivemos em um momento de grandes mudanças de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa e em particular no ensino de jovens e adultos. Tornar-se alfabetizado, ou seja, ter o domínio razoável das habilidades da leitura e da escrita exige do educando atenção a aspectos da linguagem, aos quais ele não precisa dar importância, até o momento em que realmente começa aprender a ler e a escrever.

Por este motivo, é importante que se concentrem no fato de que a linguagem falada consiste de palavras e sentenças separadas e que ao escrever, percebam que palavras e sentenças escritas correspondem às unidades da fala. Esta maneira de entender a linguagem não aparece tão facilmente também nas crianças mais novas, como mostram claramente Emília Ferreiro, pesquisadora argentina e Ana Teberosky, pesquisadora espanhola (Ferreiro and Teberosky, 1986). A correspondência entre letras e fonemas nunca foi simples e por esse motivo é que aprender a ler é uma tarefa complexa e difícil para todos e que requer grandes habilidades e desafios, com relação ao conhecimento da linguagem.

Existem algumas habilidades que ainda comprometem o avanço da competência leitora e escritora mesmo em adultos já alfabetizados, como os que fazem parte deste grupo que tomamos como referência, para o desenvolvimento do projeto em questão.

De acordo com dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” realizada pelo Instituto Pro – Livro em 2008 há uma grande fatia da população que não conhece os materiais de leitura ou conhece muito mal. Há um claríssimo problema de acesso a esses portadores de textos, especialmente o livro. Mesmo tendo-os por perto, falta a descoberta, a volta na chave que faz a súbita ligação e torna o sujeito capturado para a leitura.

Conforme as dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de má formação das habilidades necessárias a essa prática, o que pode decorrer da fragilidade do processo educacional: leem muito devagar: 17%, não compreendem o que leem: 7%, não têm paciência para ler: 11%, não têm concentração: 7%. Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são formadas no processo educacional. Esses dados somam 42% do universo pesquisado. (Instituto PRO-LIVRO 2008¹).

Tais informações parecem configurar um ambiente em que a leitura não é socialmente valorizada e no qual o livro não tem um lugar assegurado. Tanto é que 86% dos não-leitores

¹ O texto contém análises, especialmente sobre a questão dos não leitores, feitas pela professora Lucilia Garcez, da Universidade Federal de Brasília (UnB) Instituto PRO-LIVRO.

nunca foram presenteados com livros na infância, enquanto no universo dos considerados leitores esse índice cai para 48%. Outra informação importante diz respeito às práticas familiares de leitura. Nos lares dos não leitores, 55% nunca viram os pais lendo. Se considerarmos que a maior influência para a formação da leitura vem dos familiares (principalmente das mães).

Esses índices alarmantes são agravados entre os alunos do Ensino Noturno da 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos- EJA- da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - UFPA, pelas dificuldades encontradas por esta clientela que frequenta a escola após exaustiva jornada de trabalho diurno e por um número significativo daqueles que estão afastados dos bancos escolares por longos períodos (de até 10 anos), antes de regressarem à Escola de Aplicação.

Considerando o universo de alunos da 3ª e 4ª etapas da EJA, 70% possuíam sérias dificuldades em compreender textos de gêneros diversos de baixa complexidade; em inferir informações explícitas em textos curtos; em identificar o tema, a ideia principal, enfim competências estas que já deveriam ter sido consolidadas na escola, nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que são ferramentas importantíssimas para a aquisição e ampliação dos saberes necessários à formação de todo cidadão.

Tal fato nos chamou atenção diante dos problemas que cercam o ensino noturno embora tenhamos nos esforçado em desenvolver atividades criativas, diversificadas, e uma das soluções a ser tomada era a de integrar a proposta pedagógica destas etapas a um macro projeto, desenvolvido na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, intitulado Educação e Cultura: o entrelaçar do Círio de Nazaré nas vivências pedagógicas da Escola de Aplicação². O referido projeto tem como um dos seus objetivos sistematizar atividades diferenciadas de ensino que se realizam durante todo o ano letivo, alusivas ao Círio de Nossa Senhora de Nazaré, um evento de cunho cultural e religioso que ocorre no mês de Outubro, em Belém, capital do Estado do Pará. É válido registrar que a abordagem temática não se ancorou na questão religiosa e sim na integração da diversidade cultural que transpassa pelo Círio de Nazaré, oportunizando o desenvolvimento de práticas educativas que contemplassem o pluralismo sociocultural desencadeado marcadamente no período do Círio, uma vez que ele provoca mudanças em todos os níveis tanto sociais, quanto econômicos e culturais na cidade de Belém do Pará.

² Projeto da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, inserido do Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão – GEPEEI/EAUFPA (2010).

Considerando-se essas realidades pensou-se e colocaram-se em ação atividades lúdicas contemplando práticas de leituras e produção de textos para alunos da EJA, que fossem capazes de promover a integração da cultura paraense com os contextos educativos com os quais interagimos, pela urgente necessidade de incentivar esses Jovens e Adultos à leitura e a produção de textos, que trariam por certo, benefícios cognitivos em todas as áreas do conhecimento, uma vez que o desenvolvimento da leitura e escrita é o grande desafio da educação atual, pois vivemos num mundo orientado por elas.

Compreendemos o quanto é fundamental que a escola incentive a leitura e a escrita de forma produtiva e agradável, não as utilizando simplesmente para cumprir com conteúdos já prontos e sem dar abertura para que os alunos conheçam situações significativas, nas quais possam se aperfeiçoar e sentir prazer em ler e escrever.

Para atender às atuais exigências da sociedade, faz-se necessário uma mudança de postura para que o acesso à leitura e a escrita torne-se algo efetivo e eficaz, pois apesar da presença maciça e diversificada destas práticas nas atividades que se realizam na sala de aula, vivemos às voltas com altos índices de analfabetismo funcional e evasão, principalmente no Ensino Noturno.

A proposta investe na leitura e na escrita de forma, lúdica, criativa e instigante, além de ser vinculada a outras atividades escolares, contribui sobremaneira para o aprimoramento das competências leitoras e escritoras dos alunos da EJA. E para que essa transformação ocorra é preciso que haja o compromisso em querer mudar, objetivando uma ação que estimule o desenvolvimento reflexivo dos discentes para conhecer, reconhecer, valorizar a própria cultura e identidade do povo paraense.

Firmamos então, que o nosso envolvimento com este objeto de estudo surgiu pela possibilidade de os alunos da Educação de Jovens e Adultos da EAUFPA se apropriarem dos saberes culturais do povo paraense, compreenderem as diversas formas de expressões e manifestações culturais que envolvem o Círio de Nazaré e as diferentes opções, possibilidades, alternativas, caminhos, formas de viver e conviver em sociedade, considerando os vários critérios para se interpretar as formas de expressão e manifestação cultural de um povo.

A partir do momento que, enquanto docentes da Escola de Aplicação da UFPA, constatamos a carência de leitura entre os alunos, quer por longo afastamento dos bancos escolares, quer por uma má formação em virtude da própria história de vida dos mesmos e que após longo dia de trabalho, têm o seu desenvolvimento prejudicado, apresentando

carência em leitura e interpretação de textos, vimos a possibilidades de vencer suas dificuldades integrando-os nas ações do projeto Educação e Cultura: o entrelaçar do círio de Nazaré nas vivências pedagógicas da Escola de Aplicação, o que resultaria em um bom aproveitamento em leitura e escrita em todas as disciplinas e um possível acesso aos posteriores níveis de Ensino. Reafirmamos, assim, a importância do estímulo à leitura e escrita para uma boa formação de cidadãos, jovens e adultos críticos, atuantes e pensantes.

DESENVOLVIMENTO

Vencer um dos maiores desafios encontrados pelos professores é criar nas aulas de jovens e adultos a vivência da leitura e a formação de bons leitores e escritores, tornando-os alunos aptos a ler pelo prazer de ler, para entender e contextualizar o mundo em que vivem. Para promover o desenvolvimento do senso crítico e analítico dos alunos nas 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental- EJA - Ensino Noturno da EAUFPA foi necessário fomentar uma cultura de valorização da leitura e da escrita, na escola. Para tanto, integramos a nossa proposta de ensino para tais etapas da EJA às ações do Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva-GEPEEI-EAUFPA³, no qual interagimos como pesquisadores, em seus projetos criativos, inovadores, interdisciplinares e que possibilitaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas contempladas pelo pluralismo sociocultural desencadeadas pelas expressões e significações marcantes ocorridas no Círio de Nazaré, em vários contextos e realidades criando um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita entre os alunos da 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, que apresentavam baixo aproveitamento escolar e dificuldades no que se refere ao desenvolvimento da leitura e construção de textos.

Na perspectiva de superar essa realidade foram realizadas oficinas de leitura e produção de textos, momentos em que os/as alunos/as se reuniram para ler, comentar as leituras feitas e, por conseguinte se expressarem por meio da oralidade e da escrita. Essas oficinas foram coordenadas pelas professoras, no contra turno, em espaços e horários que não prejudicassem alunos que atuam no mercado de trabalho. Além do descrito anteriormente, foram realizadas atividades de escuta e leitura de gêneros diversos como poemas, notícias, textos teatrais e outros tipos e gêneros textuais, que abordavam a cultura paraense, seguidas

³ Grupo cadastrado no diretório do CNPq/MEC.

de observações, comentários dos participantes sobre os autores, o material lido, as relações intertextuais entre obras e com as realidades apresentadas.

Para atender a todas as expectativas, foi necessário, sobretudo, promover variadas situações de leitura e de escrita em que os alunos da EJA pudessem interagir, atendendo aos diferentes propósitos. As atividades de leitura foram organizadas através de estratégias que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades antes, durante e depois da leitura, sempre orientadas pela concepção de ler não apenas como decodificação, mas como compreensão, interação entre texto e leitor e como réplica ao discurso do autor. A partir dos resultados alcançados os alunos foram estimulados à manifestarem-se oralmente e produzirem textos, inicialmente descompromissados dos conteúdos curriculares.

As ações de Incentivo à Leitura e a Escrita foram desenvolvida em três etapas:

1ª. Etapa

A primeira etapa foi para a identificação e seleção dos alunos que participariam das oficinas. Essa ação foi feita por meio do levantamento dos alunos que seriam atendidos pelo Projeto. Nessa etapa também foi definido o número de acervos que seriam utilizados nas atividades, foi realizada ainda uma busca de parcerias para a aquisição deste acervo, e ocorreram reuniões com os professores das demais áreas de ensino para a escuta das dificuldades encontradas nos alunos, decorrentes do pouco desenvolvimento de habilidades leitoras e o envolvimento/parceria desses docentes no projeto, de acordo com os seus interesses e disponibilidades.

2ª. Etapa

Na segunda etapa houve a realização de palestras, proferidas por especialistas na área de Língua Portuguesa, permitindo aos alunos reflexões sobre sua história de leitor. Esse foi o momento em que a equipe do projeto se dedicou à implementação das ações culturais e educacionais de fomento à leitura e a escrita levando em consideração a importância de se reunir maior número de acervos de textos literários e não literários que focassem a cultura paraense, voltados aos objetivos do projeto e interesse dos alunos. A socialização de leituras pelas professoras e pelos alunos, as rodas de conversas a partir dos gêneros utilizados foram momentos ricos e bastante produtivos, além de conseguirmos desmistificar a leitura como um ato silencioso e solitário.

3ª. Etapa

Nessa etapa foram realizadas oficinas de estudo e preparo de comidas típicas da Região Amazônica Paraense e oficinas de Rodas de Carimbó, culminando com o Festival de Redação e de Música e a socialização dos textos produzidos pelos próprios alunos. Para tanto, houve previamente a socialização dos textos elaborados por meio da leitura oral, o varal literário e o mural da poesia⁴. Essas produções foram realizadas durante as oficinas e durante as aulas de Português.

Apresentaremos a seguir alguns textos trabalhados durante as oficinas, assim como registros por meio de fotografias. Os textos são letras de músicas de autores paraenses, como por exemplo, Ruy Barata e Pinduca⁵, compositores e músicos paraenses. As letras de suas músicas retratam a cultura paraense e contribuíram significativamente com a dinâmica das oficinas, no preparo dos alimentos e nas cirandas de carimbo, e evidentemente nas reflexões e produções concretizadas.

⁴. Técnicas usadas durante as oficinas, como forma de socialização do que foi produzido.

⁵ compositor e músico paraense considerado rei do carimbó.



Figura 1. Cuia de tacacá, trabalhada na oficina Expressões da Cultura Paraense. Fotografia de Toky P. Coelho. GEPEEI/EAUFPA, 2012.

Garota Do Tacacá

Pinduca

Composição: Pinduca

Oi mexe, mexe menina

Pode mexer sem parar

Você agora é a minha

Garota do tacacá (bis)

Rala, rala a mandioca

Espreme no tipiti

Separa na tapioca

Apara o tucupi

Prepara meu tacacá

Gostoso com açai.



Figura 2. Oficina de Preparo do Tacacá. Expressões da Cultura Paraense. Fotografia de Toky P. Coelho. GEPEEI/EAUFPA, 2012.

Sinhá pureza

Pinduca

Vou ensinar a sinhá pureza

A dançar o meu sirimbó

Sirimbó que remexe mexe

Sirimbó da minha vovó

Vai dançando sinhá pureza

Rebolando pode requebrar

Carimbó, sirimbó é gostoso

É gostoso em Belém do Pará

Ô lêlê ô lalá

Misturei carimbó e siriá

Carimbó sirimbó é gostoso

É gostoso em Belém do Pará.



Figura 3. Roda de Conversas sobre a Cultura Paraense. Oficina Expressões da Cultura Paraense. Fotografia de Toky P. Coelho. GEPEEI/EAUFPA, 2012.



Professoras Silvia Israel e Wanderleia Leitão no Salão Cinza, em Roda de Conversas com os alunos da EJA – EAUFPA. Essas Rodas de Conversas possibilitaram aos alunos dialogarem sobre seus saberes, suas experiências acumuladas, anseios e desejos. Estes momentos foram carregados de conotações positivas, a ponto de funcionar como um importante atrativo para os alunos.

Esse Rio é Minha Rua

Composição Ruy Paranatinga

Barata, Paulo André Barata

Esse rio é minha rua

Minha e tua, mururé

Piso no peito da lua

Deito no chão da maré

Pois é, pois é

Eu não sou de igarapé

Quem montou na cobra grande

Não se escancha em puraqué

Rio abaixo, rio acima

Minha sina cana é

Só de pensar na mardita

Me alembrei de Abaeté

Pois é, pois é...

Foi limo de maresia

Ou inhaca de mulher?

Figura 4. Roda de Conversas sobre a Cultura Paraense. Oficina Expressões da Cultura Paraense. Fotografia de Wanderleia A. M. Leitão. GEPEEI/EAUFPA, 2012.

Conclusão

Ao chegarmos ao final dessa etapa do projeto em questão fizemos as seguintes indagações: Valeu a pena? Para que serviu? Em primeiro lugar, refletiu-se sobre algumas correntes teóricas que tratam sobre a língua e o seu desenvolvimento na alfabetização e no letramento. Nesse aspecto, é relevante fazer destaque que a formação dos pesquisadores saiu enriquecida, dada a necessidade de aprofundar estudos, focalizando-os a partir da preocupação com o jovem e o adulto, em se tornarem independentes quanto ao uso da leitura e da escrita. Em segundo lugar, pela percepção das respostas dessa clientela após o que foi vivenciado, percebeu-se maior compromisso com uma educação de qualidade, com a iniciativa para a busca de melhores formas de socializar o conhecimento, promovendo aulas que estimularam a leitura, a interpretação, a elaboração de textos escritos e o desenvolvimento da criticidade, tanto dos alunos quanto de todos os sujeitos envolvidos no projeto. Constataram-se ainda melhorias significativas do aprendizado dos alunos, aptos a contextualizarem o conhecimento apreendido com a realidade vivida e serem capazes de emitir julgamentos que os levassem a pensar como agir e a se engajarem na sociedade, contribuindo, enormemente, com a sua transformação social.

Ao nosso ver, as oficinas realizadas durante a execução do Projeto foram caracterizadas por uma grande mobilização coletiva dos alunos da EJA, não somente do ponto de vista intelectual, mas também sensível e afetivo. Como não pretendemos simplesmente descrever a realidade, mas sim modificá-la, faz-se agora necessário, refletir sobre os efeitos que a nossa atuação produziu sobre o desempenho dos alunos para posteriormente, repensar nas próximas estratégias de intervenção.

Referências

AZEVEDO, Josimar. Círios de Nazaré. Belém-Pará: Graphitte, 2000.

ALLIENDE, Felipe. A Leitura: Teoria Avaliação e Desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, Marilena Sousa. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas* 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FERREIRO. Emília e TEBEROSKY. Ana. *A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA*. Porto Alegre: Artes Médicas.1985.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura a escrita e a escola: uma experiência construtiva*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LEAL. Telma Ferraz, et al. (Orgs). *Alfabetizar letrandona EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*.Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. Coleção :Estudos em EJA.

LIMA, M. N. M de. *Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana/ Maria Nazaré Mota de Lima, (org.) – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.*

MIRANDA, Danilo Santos de. *Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana / Organização de Danilo Santos de Miranda. – São Paulo: Edições SESC SP, 2007..*

MEDEIROS, Wanderleia Azevedo. *Miritibrincando, miritizando: educação ludicidade e inclusão*. Tese de Doutorado. FEUSP, 2006.

PEREIRA, Marina Lucia de Carvalho. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica\FCH-FUMEC, 2006.

OLIVEIRA, M. K de. *Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico – cultural*. In: AQUINO, J.G.(org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-61.

REGO. T. C. *Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais*. In: AQUINO, J.G.(org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus, 1998 (p. 49-71).

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1953-2011): ESTUDO INTRODUTÓRIO¹

Sueli Iwasawa
Graduada em Pedagogia
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
Bolsa: PIBIC/CNPq/UNESP
su_su2005@hotmail.com

Eixo Temático 3 – Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, apresentam-se, resultados da pesquisa de aspectos da produção acadêmico-científica sobre a alfabetização de jovens e adultos. Foi possível constatar que a alfabetização de jovens e adultos no Brasil é um campo de interesse de estudiosos de diversas áreas. Além disso, permitiu concluir, especialmente, que há escassez de estudos pontuais com abordagem histórica sobre o tema, instigando à continuidade da pesquisa sobre o tema.

Palavras-chave: Alfabetização de jovens e adultos. Instrumento de pesquisa. História da Educação.

Abstract

In order to contribute to the understanding of the important moment of history of youths and adults literacy in Brazil, we present the results of the analysis of the academic scientific production about youth and adults literacy. We concluded that youths and adults literacy in Brazil is a subject of interesting of studios of different areas. Also, allowed to conclude, especially, that there is scarcity of punctual studies with historical approach about the theme, instigating me to develop this type of research, in continuity a this whose results there are presented here.

Keywords: Youths and adults literacy. Research instrument. History of Education.

¹ Artigo resultante de pesquisa de Iniciação Científica (Bolsa PIBIC/CNPq/UNESP - Vigência 1º./02/2011 a 27/01/2012) e de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, ambos desenvolvidos sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti. E-mail mrosario@marilia.unesp.br

Introdução

Neste artigo, apresento resultado de pesquisa de Iniciação Científica (Bolsa PIBIC/CNPq/UNESP) e de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, vinculados à linha “Alfabetização” do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” – GPHELLB², coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti.

O GPHELLB, o PPHELLB e o PIPHELLB estão organizados em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral – ensino de língua e literatura no Brasil – se subdivide em cinco linhas de pesquisa, a saber: “História da Formação de professores”; “História da Alfabetização”; “História do Ensino de língua portuguesa”; “História do Ensino de literatura”; e “História da Literatura infantil e juvenil”. O método de investigação está centrado em abordagem histórica, com análise da configuração textual de fontes documentais. O objetivo geral, por sua vez, consiste em:

[...] contribuir tanto para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, que auxilie na busca de soluções para os problemas desse ensino, no presente, quanto para a formação de pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas históricas, que permitam avanços em relação aos campos de conhecimento envolvidos. (MORTATTI, 2003, p. 3).

Com os objetivos de contribuir para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, desenvolvi pesquisa documental e bibliográfica a respeito da alfabetização de jovens e adultos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, mediante abordagem histórica centrada em pesquisa documental e bibliográfica, utilizei procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação de referências de textos sob a forma de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e trabalhos acadêmico-científicos (teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias de curso de especialização e trabalhos de conclusão de curso de graduação) sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos no Brasil”.

² O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (PPHELLB), e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, resultou o Projeto Integrado de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (PIPHELLB), em desenvolvimento desde 1995, e o Projeto Integrado de Pesquisa “Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)” (BBHELLB), atualmente em desenvolvimento e que tem, como líder, a Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti. O GPHELLB está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: <<http://www.marilia.unesp.br/gphellb>>.

Dessa pesquisa resultou o documento *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011)*: um instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a) e o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC) (IWASAWA, 2011b). São os resultados dessas duas atividades que apresento neste artigo.

1 O processo de elaboração do instrumento de pesquisa

A elaboração do instrumento de pesquisa é um procedimento que vem sendo utilizado pelos integrantes do GPHELLB. , por consistir numa importante etapa da pesquisa, que pode abreviar etapas do trabalho de outros pesquisadores, auxiliar na tomada de decisões para o encaminhamento da pesquisa e ainda contribuir para visualizar o conjunto das produções mais recorrentes sobre o tema pesquisado. Trata-se, portanto, de importante via “[...] de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” (BELLOTTO, 1979, p.133).

Para a localização de referências que estão reunidas no instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a), consultei acervos físicos, bases de dados *on-line* e *sites* da internet, a fim de reunir as produções mais recorrentes sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos”.

Especificamente em relação à localização e à recuperação de referências de capítulos de livros sobre alfabetização de jovens e adultos, inicialmente utilizei termos mais genéricos como “EJA” e “Educação Popular”, pois durante o desenvolvimento da pesquisa observei que, com a utilização desses termos, localizava um maior número de referências de capítulos de livros sobre alfabetização de jovens e adultos.

Após localizar, recuperar e reunir as referências de textos sobre alfabetização de jovens e adultos passei a normalizá-las de acordo com o documento NBR-6023/2002, da ABNT, selecionando-as e ordenando-as, para inclusão no instrumento de pesquisa.

Mediante utilização dos procedimentos mencionados, elaborei o documento preliminar intitulado *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011)*: um instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a). Nesse documento encontram-se reunidas 562 referências de textos sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil, produzidos por brasileiros. Essas referências estão ordenadas em quatro seções, conforme o tipo de texto, a saber: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos, e trabalhos acadêmico-científicos.

Considero trabalhos acadêmico-científicos as teses de livre docência, as teses de doutorado, as dissertações de mestrado, as monografias de curso de especialização e os trabalhos de conclusão de curso de graduação.

As referências contidas em cada seção estão ordenadas em ordem alfabética por sobrenome do autor, e, em caso de publicação de mais de um texto pelo mesmo autor dentro da seção, a ordenação segue ordem cronológica inversa, ou seja, da data mais antiga para a mais recente.

2 Apresentação dos resultados

Os resultados dessa pesquisa podem ser melhor visualizados por meio de quadros que elaborei.

No Quadro 1, apresento as quantidades de referências de textos reunidas no instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a), por tipo de texto.

Quadro 1 – Quantidade de referências sobre alfabetização de jovens e adultos, por tipo de texto.

Tipo de texto			Quantidade de referências
LIVROS			153
CAPÍTULOS DE LIVROS			20
ARTIGOS EM PERIÓDICOS			104
TRABALHOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS	Tese de livre-docência	1	285
	Teses de doutorado	37	
	Dissertações de mestrado	194	
	Monografias de curso de especialização e TCCs de graduação	53	
Total geral			562

Fonte: *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil: um instrumento de pesquisa* (IWASAWA, 2011a).

Com base na análise dos dados apresentados no Quadro 1, é possível constatar que, dentre as referências de textos localizadas e reunidas nesse instrumento de pesquisa, a seção “trabalhos acadêmico-científicos” é a que reúne a maior quantidade de referências de textos sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil. O número de referências reunidas nessa seção (285) corresponde a 50,71% da produção total sobre o tema, ou seja, a quantidade de referências reunidas somente na seção “Trabalhos acadêmico-científicos” representa metade do total geral de referências sobre alfabetização de jovens e adultos reunidas no instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a). Esse fato talvez se justifique pelo fato de os trabalhos acadêmico-científicos serem produzidos de uma forma mais ágil, por conta dos prazos para conclusão desses trabalhos, comparados à publicação de livros, capítulos de livros ou mesmo de artigos em periódicos.

No Quadro 2, apresento a relação dos autores que mais produziram textos acadêmico-científicos sobre alfabetização de jovens e adultos, conforme o conjunto das referências reunidas no instrumento de pesquisa elaborado.

Até o momento em que encerrei a redação deste artigo, os autores com maior número de textos sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos” foram, em ordem de quantidade de textos publicados/publicizados e cujas referências pude localizar: Paulo Freire; Tânia Maria de Melo Moura; Maria Clara Di Pierro; Claudia Lemos Vóvio; Vera Maria Masagão Ribeiro; Leda Verdiani Tfouni; Stela Conceição Bertholo Piconez; Silviane Bonaccorsi Barbato; Sérgio Haddad; Norma Lúcia Queiroz; Carlos Rodrigues Brandão; Celso de Rui Beisiegel; Jane Paiva; Telma Ferraz Leal; Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti e Leôncio José Gomes Soares.

Considerarei como autores mais recorrentes aqueles que tiveram a partir de cinco referências de textos sobre o tema, conforme as referências reunidas no instrumento de pesquisa (IWASAWA, 2011a).

Quadro 2 – Autores mais recorrentes e a quantidade de textos produzidos, ordenados por tipo de texto.

TIPO DE TEXTO AUTOR	LIVROS	CAP(s) DE LIVROS	ART(s) EM PERIÓ- DICOS	TRABALHOS ACADÊMICO- CIENTÍFICOS			TOTAL POR AUTOR
				T C C	Dis.	Tese	
FREIRE, Paulo	14	-	1	-	-	-	15
MOURA, Tânia Maria de Melo	4	2	5	-	-	1	12
DI PIERRO, Maria Clara	1	-	9	-	-	-	10
VÓVIO, Claudia Lemos	2	1	3	-	1	1	8
RIBEIRO, Vera Maria Masagão	5	-	2	-	-	1	8
TFOUNI, Leda Verdiani	3	-	3	-	-	1	7
PICONEZ, Stela Conceição Bertholo	6	-	1	-	-	-	7
BARBATO, Silviane Bonaccorsi	1	4	2	-	-	-	7
HADDAD, Sérgio	1	-	6	-	-	-	7
QUEIROZ, Norma Lúcia	1	4	-	-	1	-	6
BRANDÃO, Carlos Rodrigues	6	-	-	-	-	-	6

BEISIEGEL, Celso de Rui	2	-	2	-	-	1	5
PAIVA, Jane	1	1	2	-	-	1	5
LEAL, Telma Ferraz	4	-	1	-	-	-	5
FURLANETTI, Maria P. de Fátima Rotta	2	1	1	-	-	1	5
SOARES, Leôncio José Gomes	3	1	1	-	-	-	5

Fonte: *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil: um instrumento de pesquisa* (IWASAWA, 2011a).

Por meio da análise dos dados apresentados no Quadro 2, constata-se que Paulo Freire foi o autor que mais produziu textos sobre o tema. No conjunto de sua obra, mesmo que de forma indireta, esse autor sempre aborda o tema “alfabetização de jovens e adultos”.

Conforme, ainda, análise das informações que constam do Quadro 2, pode-se observar que, diferentemente do esperado, a produção de trabalhos acadêmico-científicos não é condição necessária para que se produzam outros tipos de textos acadêmicos como: livros, capítulos de livros ou artigos em periódicos sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos”. Esse fato é justificável, visualizando-se o próprio Quadro 2, em que, dentre os autores mais recorrentes, 50% não produziram nenhum tipo de trabalho acadêmico-científico sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos” ao longo da sua formação enquanto pesquisadores em nível de graduação ou pós-graduação.

A fim de que eu possa explorar mais aspectos das informações apresentadas no Quadro 2, considerei importante abordar, no tópico abaixo, aspectos da formação e atuação profissional dos autores mais recorrentes apresentados no quadro.

2.1 Aspectos da formação e atuação profissional dos autores mais recorrentes

Com o objetivo de contribuir para compreensão de quem são os autores que mais produzem sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil, considerei pertinente e também relevante apresentar de forma mais detalhada, aspectos relativos à formação e atuação profissional dos autores mencionados. Para obtenção das informações a respeito dos autores, que serão apresentados a seguir, consultei a Plataforma *Lattes*³ e o Currículo *Lattes*⁴ de cada autor. No caso de Paulo Freire, consultei textos biográficos, a fim de elaborar uma sucinta apresentação desse autor, que, como se sabe, é considerado a autoridade sobre o tema “EJA” e “alfabetização de jovens e adultos”, reconhecido nacional e internacionalmente.

³ Disponível no *site* do CNPq.

⁴ Disponível no link a seguir: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>.

A ordem de apresentação dos autores a seguir se baseia no critério cronológico de ano de graduação de cada um deles.

2.1.1 Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Formou-se em Direito, mas não exerceu a profissão, preferindo dedicar-se a projetos de alfabetização. Nos anos 50, pensou uma educação de adultos diferenciada daquela destinada às crianças e jovens, propondo uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política (GADOTTI, 1996).

Suas primeiras experiências de alfabetização começaram em 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (RN), onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias (GADOTTI, 1996).

Em 1964, Paulo Freire foi exilado em decorrência do golpe militar, pois estava conscientizando imensas massas populares, por meio da Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart (GADOTTI, 1996).

Em 1980, ele voltou definitivamente para o Brasil, onde passa a lecionar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (TORRES, 1996).

Em 1989, assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, escolhido pelo Partido dos Trabalhadores, que pela primeira vez na sua história, assumia a mais importante cidade do país. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização (GADOTTI, 1996).

2.1.2 Celso de Rui Beisiegel

É graduado em Ciências Sociais pela USP (1958). É mestre (1964) e doutor (1972) em Sociologia pela USP. É livre docente pela USP (1981).

Atualmente é professor na FE da USP, atuando na graduação e na pós-graduação.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, política educacional, educação, sociologia da educação e EJA (BEISIEGEL, 2011).

2.1.3 Leda Verdiani Tfouni

É graduada em Letras Anglo Germânicas pela UNESP (1964). É Master Of Arts In Language Acquisition pela University of California (1979), doutora em Linguística pela UNICAMP (1984) e livre docente pela USP (1992).

Atualmente é professora titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP.

Atua na pós-graduação nas áreas de letramento, análise do discurso, autoria, psicanálise lacaniana, genéricos discursivos (TFOUNI, 2011).

2.1.4 Carlos Rodrigues Brandão

É graduado em Psicologia pela PUC-RJ (1965). É mestre em Antropologia pela UnB (1974) e doutor em Ciências Sociais pela USP (1980). Fez pós-doutorado em Antropologia pela Universidade de Perúgia e pela Universidad de Santiago de Compostela. É livre docente pela UNICAMP.

Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UNICAMP e professor visitante senior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Tem experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia rural, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação popular, campo religioso, religião e educação (BRANDÃO, 2011).

2.1.5 Sérgio Haddad

É graduado em Economia pela USP (1971) e em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971). É mestre (1982) e doutor (1991) em História e Sociologia da Educação pela USP. É pós-doutor em Ciência Política pela University of Oxford (2005).

Atualmente é assessor - Ação Educativa, membro do conselho técnico científico de educação básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, diretor presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos, membro do Conselho Internacional de Educação de Adultos e membro do CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social).

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, EJA, educação de adultos, educação popular e terceiro setor (HADDAD, 2011).

2.1.6 Stela Conceição Bertholo Piconez

É graduada em Pedagogia pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de Jahu (1971). É mestre (1990), doutora (1995) e pós-doutora em Educação pela USP. É livre docente pela USP.

É professora titular da FE da USP, atuando na graduação e na pós-graduação.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologia, Educação a Distância, EJA, Formação de Professores e Estágio Supervisionado (PICONEZ, 2011).

2.1.7 Jane Paiva

É graduada em Pedagogia pelo Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (1973) e em Ciências Biológicas pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques (1976). Fez Especialização em mestrado em Educação pela UFRJ (1977) e também especialização em literatura infantil em Língua Portuguesa pela UFRJ (1988). É mestre (1995) e doutora (2005) em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

É professora adjunta da FE da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Tem experiência na área de educação, com ênfase em EJA, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: EJA, políticas públicas de alfabetização, de EJA e educação continuada, educação em prisões, leitura e escrita, formação de professores e formação continuada (PAIVA, 2011).

2.1.8 Tania Maria de Melo Moura

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (1976). Fez especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1980). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (1991) e doutora em Educação pela PUC-SP (1998). Fez pós-doutorado em Educação na Universidade do Porto (2008).

Atualmente é professora convidada da Fundação Educacional Jaime de Alavilae (FEJAL). É professora adjunta da UFAL. A partir de fevereiro de 2003, é professora voluntária do Programa de Pós Graduação do Centro de Educação da UFAL.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia e Didática do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa e EJA, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, formação de professores, história e política, currículo. Atua como assessora em instituições públicas na área de EJA (MOURA, 2011).

2.1.9 Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti

É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (FFCLM) (1979). É mestre em Psicologia pela PUC-SP (1996) e doutora em Educação pela UNESP (2001).

Atualmente é professora assistente da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da UNESP, no curso de Pedagogia.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores atuando principalmente nas seguintes áreas: Formação de Professores e Gestão Educacional e o Trabalho Pedagógico; Projeto Político Pedagógico; EJA; Alfabetização e Continuidade da Escolarização, Administração Municipal de Educação, Atividades Didáticas para Alfabetização e Escolarização. Educação do Campo; Educação Popular (FURLANETTI, 2011).

2.1.10 Vera Masagão Ribeiro

É graduada em bacharelado em Letras - Português e Espanhol - pela USP (1980) e em licenciatura plena em Português pela USP (1982). É mestre (1991) e doutora (1998) em Educação pela PUC-SP.

Atualmente é pesquisadora e coordenadora geral da Ação Educativa - Assessoria Pesquisa e Informação.

Tem experiência na área de pesquisa e produção pedagógica, com ênfase nos temas: EJA, alfabetização, letramento, avaliação, habilidades básicas e currículo (RIBEIRO, 2011).

2.1.11 Maria Clara Di Pierro

É graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) (1980). É mestre (1995) e doutora (1999) em Educação pela PUC-SP.

Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação (FE) da USP e atua na Graduação e na Pós Graduação. Realiza estágio Pós-Doutoral no Teachers College, Columbia University.

Tem experiência em EJA atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e EJA, políticas educacionais, educação do campo, educação popular (DI PIERRO, 2011).

2.1.12 Leôncio José Gomes Soares

É graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1981). É mestre em Educação pela UFMG (1987), doutor em Educação pela USP (1995) e pós doutor em Educação pela UFF (2006).

Atualmente é professor associado da UFMG atuando como professor na graduação e na pós graduação.

Tem experiência na área de EJA com ênfase nas temáticas de política educacional, formação de educadores, escolarização de jovens e adultos e história da educação (SOARES, 2011).

2.1.13 Norma Lúcia Neris de Queiroz

É graduada em Pedagogia (1986) e em Letras (1992) pela UnB. É mestre em Educação (1994) pela UnB e doutora em Psicologia (2006) também pela UnB.

Atualmente é professora colaboradora da FE da UnB e trabalha com processos de alfabetização e letramento de crianças, jovens, adultos e idosos. Atua em Programa da educação no/do campo - PRONERA e na formação de professoras na Licenciatura da Educação do Campo - LEDOC.

Tem experiência na área de alfabetização na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens, adultos e idosos, na perspectiva sociocultural e na formação de professores da educação básica. (QUEIROZ, 2011).

2.1.14 Silviane Bonaccorsi Barbato

É graduada em Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade de Brasília (UnB) (1987). É mestre em Linguística Aplicada pela Durham University (1991) e doutora em Psicologia (1997) pela UnB. Fez pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Autónoma de Madrid e pela Universidade de Alcalá.

É professora adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Coordena projetos de pesquisa nas linhas de Processos de Desenvolvimento e Cultura e Processos Educacionais (BARBATO, 2011).

2.1.15 Telma Ferraz Leal

É graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (1988). É mestre (1993) e doutora (2004) em Psicologia Cognitiva pela UFPE.

Atua como professora no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: produção de textos, metodologia de ensino, alfabetização, ensino e leitura (LEAL, 2011).

2.1.16 Claudia Lemos Vóvio

É graduada em Pedagogia pela PUC-SP (1988). É mestre em Educação pela USP (1999) e doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2007).

Atualmente é professora doutora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde.

Atua, principalmente, nos seguintes temas: EJA, alfabetização, letramento, formação de educadores e currículo (VÓVIO, 2011).

Analisando aspectos da formação e atuação dos autores apresentados é possível constatar que a alfabetização de jovens e adultos no Brasil é assunto de interesse de pesquisadores de formações diversas. Os autores que mais têm produzido sobre o tema são doutores em diferentes áreas como: Educação, Psicologia, Linguística e Ciências Sociais. Essa constatação me permite inferir que o tema “alfabetização de jovens e adultos” não é de interesse e estudo exclusivamente da área da Educação.

Outro aspecto possível de se constatar, a partir da análise do instrumento de pesquisa e das informações obtidas sobre os autores mais recorrentes na produção sobre alfabetização de jovens e adultos, é que outras especialidades da área de Educação, principalmente Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular têm-se preocupado, obviamente, com a questão da alfabetização de jovens e adultos.

É importante ressaltar, ainda, que, embora Paulo Freire não seja considerado um “acadêmico”, é um autor de renome nacional e internacional, ocupando lugar proeminente na reflexão e ação sobre educação e alfabetização de jovens e adultos no Brasil, continuando a exercer, até os dias de hoje, decisivas influências sobre as reflexões sobre o tema aqui abordado.

A fim de visualizar as regiões brasileiras em que se tem produzido e publicado sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos”, apresento, no Quadro 3, a quantidade da produção acadêmico-científica, ordenada por tipo de texto e por região brasileira.

Quadro 3 – Quantidade, por tipo de texto, da produção acadêmico-científica sobre alfabetização de jovens e adultos, por região brasileira.

Fonte: *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil: um instrumento de pesquisa* (IWASAWA, 2011a).

Por meio das informações reunidas e apresentadas no Quadro 3, é possível constatar que a região Sudeste do país é responsável por 62,45% da produção e publicação total sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Esse fato talvez se justifique por ser a região com o maior número de editoras, periódicos e universidades, que publicam sobre o tema.

A fim de também compreender aspectos dos momentos da produção e publicação dos textos sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil, apresento, no Quadro 4, a quantidade da produção acadêmico-científica sobre alfabetização de jovens e adultos, ordenada por tipo de texto, conforme o momento histórico em que foram produzidas e publicadas.

Quadro 4 - Quantidade da produção acadêmico-científica sobre alfabetização de jovens e adultos, ordenada por tipo de texto e momento histórico de produção e publicação.

Tipo de Texto Momento histórico	Livros	Cap(s). de livros	Artigos em periódicos	Trabalhos acadêmico-científicos	Total de produção e publicação por momento histórico
1950-1959	1	-	-	-	1
1960-1969	5	-	-	-	5
1970-1979	9	1	4	6	20
1980-1989	28	2	8	17	55
1990-1999	27	2	23	66	118
2000-2009	76	12	66	187	342
2010-2011	7	3	3	9	22

Tipo de texto Produção por região brasileira	Livros	Capítulos de livros	Artigos em periódicos	Trabalhos acadêmico-científicos	Total de produção por região brasileira
NORTE	0	0	1	0	1
NORDESTE	8	2	11	52	73
CENTRO-OESTE	17	5	22	21	65
SUDESTE	108	9	58	176	351
SUL	20	4	12	36	72
Total de produção por tipo de texto	153	20	104	285	562
Total de produção e publicação por seção	153	20	104	285	562

Fonte: *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil: um instrumento de pesquisa* (IWASAWA, 2011a).

Por meio das informações apresentadas no Quadro 4, pode-se observar que, desde a década de 1950, é sempre crescente o total da produção acadêmico-científica sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Considero relevante destacar que, em relação às referências reunidas na seção “Livros” do instrumento de pesquisa, nem sempre foi possível localizar o ano de publicação da primeira edição dos livros. Porém, sempre que possível, foi considerada a edição mais antiga localizada, com o respectivo ano de publicação.

Localizei uma referência de texto publicada na década de 1950, mais especificamente no ano de 1953, a referência de texto mais antiga, que é o livro *Estudos de educação*, de autoria do educador Paschoal Lemme. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006), o censo do ano de 1950 aferia um total de 50,5% de analfabetos no país. (IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006), o que pode ter motivado o autor a publicar livro que abordasse, mesmo de forma indireta, o tema “alfabetização de jovens e adultos”.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 4, é possível observar ainda que, a partir da década de 1970, os trabalhos acadêmico-científicos sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos” começaram a ser produzidos. Esse fato talvez se justifique pela “[...] expansão, a partir do final da década de 1970, dos centros de pesquisa e dos cursos de pós-graduação em Educação [...]”, (MORTATTI, 2004, p. 73). Conforme ainda a mesma autora,

[...] a partir de meados da década de 1980, a gradativa organização dos serviços de extensão universitária e a intensa participação de professores universitários em programas de formação continuada de professores, visando à aplicação da pesquisa científica, em particular dos novos conhecimentos sobre alfabetização. (MORTATTI, 2004, p. 73).

Essa explicitação pode ser um indício da justificativa do aumento do número de trabalhos acadêmico-científicos da década de 1970 para 1980.

Localizei um razoável número de referências de textos produzidas e publicadas na década de 1980. Isso pode estar relacionado ao fato de que a *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988, concede aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental gratuito e compromete os governos com a superação do analfabetismo (DI PIERRO, 2010).

Por meio da análise das informações contidas no Quadro 4, podemos observar que o elevado número da produção acadêmico-científica sobre alfabetização de jovens e adultos se

dá na década de 2000. Esse fato talvez se justifique pela proclamação da Década da Alfabetização 2003-2012, pelas Nações Unidas, de acordo com a UNESCO,

[...] período de esforços concentrados para assegurar a todas as pessoas o direito de desenvolver as habilidades de leitura e da escrita, a fim de usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida, promover a participação cidadã e a equidade de gênero, preservar a saúde e o meio ambiente. (UNESCO, 2008, p. 21).

De acordo com Di Pierro, na década de 2000, a alfabetização e a EJA voltam à agenda do Governo Federal brasileiro (DI PIERRO, 2010). Esse fato pode ser também a justificativa do elevado aumento da produção acadêmico-científica sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Considerações finais

A análise das referências reunidas no instrumento de pesquisa apresentado vem propiciando compreender muitos aspectos em relação à produção brasileira sobre o tema “alfabetização de jovens e adultos no Brasil”.

Em síntese, os resultados da pesquisa permitem compreender que a alfabetização de jovens e adultos no Brasil é um campo de interesse de estudo de diversas áreas, como: da Educação, da Linguística, das Ciências Sociais, da Psicologia, entre outras, embora seja predominantemente objeto de estudo da área da Educação, uma vez, que à medida que os centros de pesquisa e os cursos de pós-graduação em Educação se expandem, nos anos de 1970, o aumento da produção sobre o tema também aumenta. Além disso, permitiu compreender, especialmente, que há escassez de estudos pontuais com abordagem histórica sobre o tema, o que instiga o desenvolvimento de pesquisa em continuidade a essa, cujos resultados foram apresentados neste artigo.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

DI PIERRO, Maria Clara. *História(s) da educação de jovens e adultos no Brasil*. Curso de Especialização em Educação de Pessoas Jovens e Adultas – CEEJA, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/historia-da-eja-no-brasil>>. Acesso em: 30 jun. 2011

IWASAWA, Sueli. *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil: um instrumento de pesquisa*. Marília, 2011a (Digitado).

_____. Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011): estudo introdutório. 2011. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília, 2003.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS: BLOG NA SALA DE AULA

Valéria Barbosa de Resende
Professora da Faculdade de Educação
UFMG-MG-Brasil
valerioresende2@gmail.com

Daiane Marques Silva
Mestranda em Educação
FaE-UFMG-MG-Brasil
daianepedagogia@yahoo.com.br

Eixo Temático 3: Alfabetização de Jovens e Adultos

Resumo

O presente texto visa relatar o projeto “Blog na sala de aula”, desenvolvido em 2011, em uma turma de alfabetização de adultos, cuja proposta baseia-se nos pressupostos da pedagogia freireana e nos estudos que relacionam alfabetização e letramento. O projeto propiciou a criação de um blog da turma, que serviu de espaço para emitir opiniões sobre os poemas lidos na sala de aula, proporcionando a interação, o senso crítico, a familiaridade com a informática e promover a autoestima dos educandos.

Palavras-chave: alfabetização, letramento digital, educação de jovens e adultos

Abstract

This text aims to report the project "Blog in the classroom", developed in 2011, a group of adult alphabetization, whose proposal is based on the assumptions of Freire's pedagogy and studies relating alphabetization and literacy. The project led to the creation of a class blog, which served as a space to express opinions about the poems read in the classroom, providing interaction, critical thinking, familiarity with computers and promote the self-esteem of students.

Key-words: alphabetization, digital literacy, education of youth and adults

O presente texto visa relatar uma prática pedagógica desenvolvida em uma turma de alfabetização de adultos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento (PROEF 1) da Faculdade de Educação da UFMG.

O referido projeto de extensão foi implementado em meados da década de 1980 com o propósito de alfabetizar funcionários da UFMG. No decorrer de quase três décadas de desenvolvimento, podemos dizer que o projeto sofreu várias alterações, algumas interrupções, mas foram mantidos os seus princípios: priorizar a alfabetização de jovens e adultos funcionários da UFMG e incentivar a formação de alunos de graduação para atuarem na área da alfabetização de jovens e adultos. Atualmente, as aulas são ministradas por monitores/bolsistas, alunos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFMG.

O PROEF 1 aponta como principais objetivos garantir à apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos jovens, adultos e idosos, que são funcionários da UFMG ou pessoas da comunidade externa e que por questões adversas não frequentaram a escolarização formal na idade da infância. Visa, também, proporcionar aos discentes do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, uma inter-relação entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação em licenciatura e a prática de sala de aula.

Vamos apresentar o projeto intitulado “Blog na sala de aula”, desenvolvido em 2011, que visava incentivar o convívio e a aprendizagem de novas tecnologias na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Consideramos relevante a inclusão digital desses educandos, uma vez que a nossa prática pedagógica está pautada nos usos e funções sociais do ler e do escrever, que pretende ir além das práticas de letramento locais.

A metodologia de alfabetização desenvolvida no projeto está ancorada nos pressupostos da pedagogia freireana (Freire, 1987) e nos estudos de Soares (2003), Street (1984), Kleiman (1995), Rojo (2009), que relacionam alfabetização e letramento.

A abordagem freireana faz um contraponto à educação bancária, onde prevalece a transmissão/recepção do conhecimento, e é vista como instrumento de opressão. A pedagogia libertadora de Paulo Freire defende uma dimensão crítica da alfabetização e procura articular, em sua metodologia de alfabetização, o ensino do sistema de escrita alfabético às práticas sociais. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire se coaduna com o modelo ideológico de letramento, proposto por Street.

Street (1984), quando apresenta os modelos de letramento autônomo e ideológico, chama atenção para o contexto social e ideologicamente determinado em que se estabelecem as práticas letradas. Deste modo, o conceito de letramento ultrapassa a mera aquisição de uma

tecnologia e diz respeito aos variados usos da linguagem escrita feitos pelos sujeitos de diferentes segmentos sociais. Essa apropriação é diferenciada, então, as metodologias de alfabetização não podem simplesmente repetir padrões e focalizar apenas as habilidades técnicas e individuais de decodificação de grafemas em fonemas (modelo autônomo de letramento), mas devem considerar as práticas sociais de leitura e escrita em que os sujeitos estão inseridos.

Destacaremos aqui as pesquisas filiadas aos novos estudos do letramento - New Literacy Studies (NLS), que se interessam pelas “práticas locais ou situadas” de letramento. Nesta perspectiva, destacam-se os autores: Shirley Heath (1983) e Brian Street (1984), cujos estudos voltam-se para uma perspectiva etnográfica das práticas sociais da escrita. Nesta perspectiva os conceitos de eventos e práticas de letramento são cruciais para o entendimento da natureza das interações ocorridas na sala de aula.

Entende-se por *eventos de letramento* “as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, apud Soares, 2003, p.105). Trata-se de uma situação mediada pelo texto escrito, seja através da interação face a face ou da interação em que o interlocutor está ausente.

Com relação às *práticas de letramento*, estas podem ser consideradas como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, considerando os contextos sociais e culturais, que configuram e determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. Soares (2003, p.106) apresenta exemplos de situações em que um mesmo evento, por exemplo, a leitura de jornal pode gerar interações diferenciadas dependendo do contexto. Quando lemos um jornal em nossa casa com interesse específico de buscar uma informação é diferente de quando levamos esse mesmo portador para a sala de aula para que uma notícia seja lida e interpretada pelos alunos, ou seja, para ensinar a ler e interpretar uma notícia jornalística.

Outras práticas de letramento mostram que adultos sem escolarização, mesmo residindo em comunidades em que a escrita está pouco presente, sabem, a partir de sua experiência de vida, que o jornal traz notícias, sabem da função das placas para orientação em uma cidade, da necessidade de preencher uma ficha para se candidatarem a um emprego, conhecem a função e até mesmo a forma de bilhetes e cartas etc.

Desta forma, os eventos e práticas de letramento são mediados pelos *gêneros discursivos*, como enfatiza Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de

enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Além dos gêneros discursivos tradicionalmente constituídos a partir da interação face a face (gêneros orais), temos os gêneros escritos que estão inscritos em diferentes suportes (livros, folhetos, outdoor, computador, etc.). Novos gêneros textuais surgem considerando as novas tecnologias da informação e comunicação, em que usamos outros recursos como o teclado e o mouse. Estamos falando de outros modos de inserção e de usos da escrita nas sociedades letradas contemporâneas.

Diante dos novos gêneros textuais forjados pelas novas tecnologias da informação e comunicação, é que consideramos crucial o acesso dos alunos do Proef 1 à informática. Dessa forma, todas as turmas do PROEF 1 desenvolviam atividades, semanalmente, no laboratório, onde o aluno tinha acesso ao computador, conectado à internet. As aulas eram desenvolvidas por uma monitora, que planejava suas atividades em consonância com os projetos e atividades desenvolvidos pela monitora responsável pela alfabetização, envolvendo a leitura de gêneros textuais diversos, agora em um outro suporte: a tela do computador.

Concordamos com Coscarelli (2005) quando a autora afirma que não basta um laboratório de informática e aulas de informática, mas é preciso que o aluno use a informática para atingir um determinado objetivo e não como um fim em si mesmo, ou seja, a ideia não é digitar por digitar, mas digitar um texto que será lido por outrem. Ou seja, o docente tem que ser capaz de colocar em prática, nas suas aulas, as novas tecnologias de informação e comunicação a fim de promover uma maior interação entre alunos e, conseqüentemente, um maior interesse dos estudantes em suas aulas.

E foi isso que aconteceu nas aulas de informática, notou-se um grande interesse da turma de alfabetização nas atividades que utilizavam a Internet como, por exemplo, ver imagens de lugares ou escritores que conheciam só por ouvir falar. Desta forma, os alunos podiam ter acesso, por meio do computador e da Internet, a muitos jornais e revistas, conhecer diferentes cidades do mundo, museus, galerias, parques, zoológicos, podiam entrar em contato com autores, visitar empresas, etc. Como aponta Coscarelli (2005, p.27) “a informática precisar entrar na escola, por que ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações”.



Alunos no laboratório de informática (arquivo pessoal Daiane Marques - 2011)

E foi a partir do interesse dos adultos e idosos pela informática é que a monitora responsável pelo trabalho de alfabetização, em parceria com a monitora da informática, decidiu implementar o projeto “blog na sala de aula”. Para tanto, buscou-se conhecer e compreender a função social, os objetivos e a estrutura composicional do gênero *blog*.

O projeto foi desenvolvido semanalmente no horário das aulas de informática. O primeiro passo foi conversar com a turma sobre o que é um blog, onde ele circula e qual a sua função. Tais informações eram novidades para grande parte da turma. Depois dessa conversa, foram visitados vários blogs, previamente selecionados, tendo como referência os temas estudados em sala de aula.

Além da leitura do conteúdo de cada blog, observou-se também o modo como as informações estavam sendo apresentadas: tamanho e cor das letras, a organização das imagens, como as pessoas se correspondiam. Enfim, foi feito um estudo pormenorizado das características dessa ferramenta.

Após esse estudo, iniciou-se o processo de criação do blog da turma. Foi preciso explicar passo a passo cada detalhe, inclusive que seria criado um *login* e uma *senha* para iniciar a inclusão dos dados. A necessidade de criar uma senha não foi bem recebida pela turma, pois eles sempre relacionavam aos casos de invasão de dados na Internet, roubo de senhas, etc. Sabiam também dos cuidados que deveriam ter com outras senhas que possuíam,

como, por exemplo, a senha do banco. Essa preocupação inicial da turma promoveu discussões que se estenderam ao longo da semana na sala de aula com a leitura de algumas reportagens sobre o assunto.

Após a discussão sobre *login e senha*, passou-se para a fase da escolha do nome do blog, do visual da página e, posteriormente, a eleição das atividades que seriam divulgadas no blog. Para isso, as monitoras utilizaram um projetor para exibir a página para os educandos de modo que eles participassem das decisões, já que nem sempre era possível executar a tarefa nos computadores individualmente.

No processo de escolha do nome que seria dado ao blog, as monitoras sugeriram que o nome fosse algo que representasse a turma. Assim, todas as opções dadas pelos educandos continham a palavra leitura ou leitores. O nome escolhido foi “Conquistadores da Leitura” como podemos ver no detalhe da página abaixo.



A partir da escolha do título do blog, as monitoras consideraram interessante iniciar a inserção de conteúdos desenvolvidos no projeto de literatura, que acontecia concomitante na sala de aula.

O projeto de literatura consistia em realizar semanalmente leitura de poemas. Uma vez por semana, a turma votava em um poema dentro da seleção feita pela professora e o levava para casa para ler com ou sem ajuda de outra pessoa. No dia combinado, era realizada

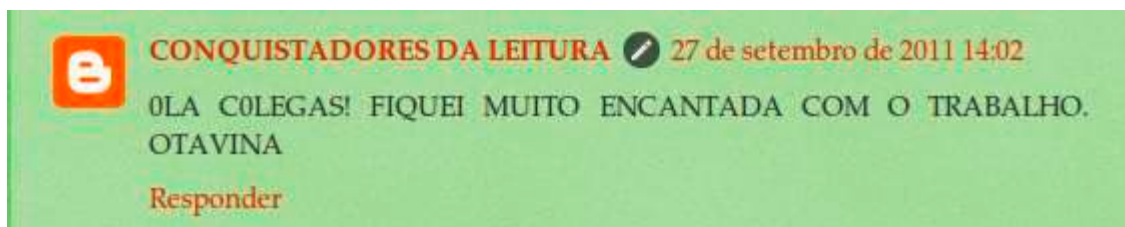
uma roda de conversa sobre o poema. Esses poemas, então, passaram a ser postados no blog, em comum acordo com a turma.

Com a postagem desses poemas, o blog passava a ser também um espaço de opinar, comentar e interagir por meio da escrita. A roda de conversa sobre os poemas ultrapassou os limites da sala de aula e foi para a tela do computador, para o mundo virtual. Nos momentos em que cada um precisava postar o seu comentário, ficou ainda mais visível para as monitoras as contribuições dessa ferramenta para o trabalho da alfabetização e do letramento.

Outras habilidades também precisam ser desenvolvidas para o uso efetivo do computador. Desde o início do ano a monitora de informática trabalhava com as ações básicas como, por exemplo, ligar e desligar o computador. O desafio agora era utilizar de maneira adequada as teclas do computador. O recurso de aumentar a letra na tela (ctrl +) foi fundamental para os educandos que consideravam as letras pequenas e de difícil visibilidade.

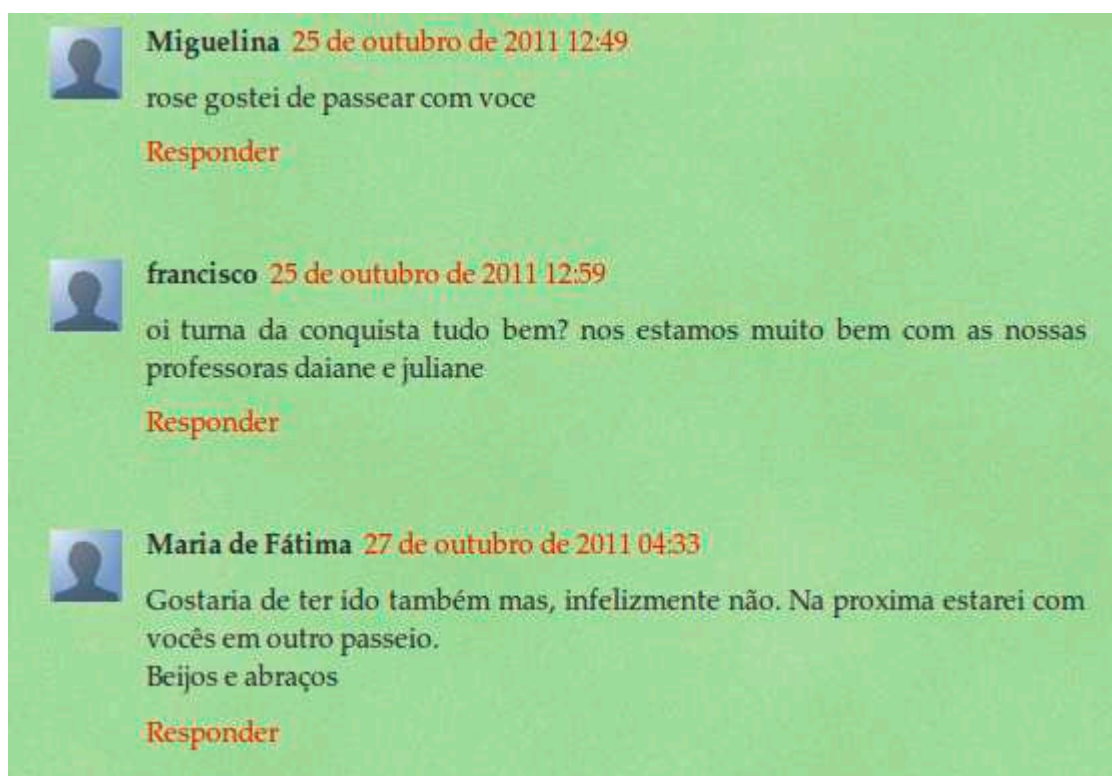
Muitos tamanhos, cores e tipos de letras foram experimentados. Os educandos que ainda estavam em processo inicial do aprendizado da escrita, por exemplo, utilizaram as letras de imprensa maiúscula, as mesmas utilizadas em sala de aula.

No exemplo abaixo, podemos ver, na escrita da primeira palavra, a troca da letra [O] pelo número zero [0].



Encontrar as letras no teclado as vezes exigia grande esforço dos educandos. Muitas vezes eles seguiam tecla por tecla falando o nome das letras, uma por uma, até encontrar a que eles queriam. Além disso, as monitoras observaram que, para localizar as letras no teclados, alguns educandos utilizavam a mesma direção da leitura e escrita: da esquerda pra direita e de cima para baixo, o que levou a educanda a encontrar primeiramente o número zero. Por serem duas teclas próximas a da letra “o” e a do número zero, além do aspecto gráfico ser bem semelhante, a educanda optou pelo primeiro caractere que localizou. Após a intervenção da monitora, mostrando a diferença entre eles a educanda começou a utilizar a letra corretamente.

No início, a escrita no blog ficou restrita aos alunos da turma, mas logo os demais educandos das outras turmas foram convidados a acessar e também a postar os seus comentários. Isso se tornou possível e interessante quando todos os educandos e monitores do Proef 1 realizaram uma visita ao Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico – Inhotim, localizado na cidade de Brumadinho em Minas Gerais. No quadro abaixo podemos ver algumas conversas iniciais de educandos de duas turmas.



A troca de mensagens entre as turmas, possibilitou trabalhar com as condições de produção daqueles textos: para quem, com qual objetivo, quando e como escrever. As monitoras notaram também a preocupação por parte dos educandos de produzir uma escrita gramaticalmente e ortograficamente correta, além de exibir clareza na mensagem. Com o intuito de garantir a coerência dos textos produzidos, os alunos perguntavam para as monitoras ou para os colegas: “Está dando pra entender?” “É assim que escreve?”

Nota-se que o blog não era apenas um espaço para comentar os poemas lidos no projeto de literatura, ele tornou-se um espaço de interação e divulgação dos trabalhos do Proef 1 e espaço para comentar sobre os passeios realizados, postar fotos. Além disso, proporcionou

exercitar a leitura e a escrita de um novo gênero textual – o blog, o senso crítico e a familiaridade com a informática.

Percebemos que o desenvolvimento dessa prática pedagógica proporcionou o diálogo entre aqueles que escreviam e os que liam as produções no *blog*; oportunizando a prática real de escrita e contribuindo para o seu aprendizado, além de ter favorecido a autoestima dos educandos.

Considerando como pressuposto teórico o modelo ideológico de letramento, um aspecto importante é a definição de quais práticas de letramento serão levadas para a sala de aula. Um aspecto relevante, e que precisa ser considerado, é que toda comunidade faz alguns usos da escrita, mas limitar o ensino aos usos locais significa preparar os alfabetizandos para atuar apenas em sua comunidade e impedi-los de uma participação efetiva em outras comunidades das quais venham a fazer parte, nas quais outras práticas de letramento sejam comuns. Daí a necessidade de irmos além das práticas presentes localmente e posicionando-nos a favor da escrita como instrumento auxiliar da inclusão social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI C. V. RIBEIRO, A. E. L. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

STREET B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

I CONBAIf

Eixo 4

Alfabetização, diversidade e inclusão

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A ESCREVER

Adriana Francisca de Medeiros
Universidade Federal do Amazonas
afdemedeiros@bol.com.br

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
tutaden@terra.com.br

Eixo temático 4: Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo

Este artigo aborda os resultados, de uma pesquisa intitulada “a apropriação da linguagem escrita por crianças em meios sociais adversos”, realizada no ano de 2008, que objetivou compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças que vivem em contextos sociais adversos, buscando identificar, situações propiciadoras da aprendizagem dos aspectos pertinentes à linguagem escrita, observando as práticas de leitura e escrita intra e extra escolares em que os sujeitos participavam. Para realização do estudo elegemos uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Tomamos como sujeitos do estudo, nove crianças, com idades entre sete e oito anos, residentes em uma comunidade carente no interior do Rio Grande do Norte – Brasil. Os dados foram construídos a partir de entrevistas semi-estruturadas, questionários e anotações em diário de campo. Da sistematização desenvolvida com base nos princípios da análise de conteúdo emergiram evidências de que, mesmo vivendo em um ambiente marcado pela escassez de materiais escritos, as crianças constroem conhecimentos significativos sobre a escrita. Tais construções resultam de interações em que se envolvem em diversos contextos intra e extra-escolares em sua comunidade.

Palavras-chaves: Leitura; escrita; Interações.

Abstract

This article shows the results of a research entitled “the appropriation of written language by the children in adverse social environments” which took place in 2008, aiming to understand the process of written language by the children in adverse social environments, trying to identify propitiating learning situations of the concerning aspects of the written language, observing the practices of reading and writing inside and outside the classroom in which the subjects took part. We have elected the qualitative approach do this study, such as study case. We had 8 children aging 7 and 8 years old as the subjects for this research, all of them from a humble community in the interior of Rio Grande do Norte state (Brazil). The data were constructed from semi structured interviews, questionnaires and in-field diary. Evidences emerged from the developed systematization based on principles of content analysis. Despite the poor environment for children development, they showed significant knowledge about the writing. Such constructions result from interactions involving intra and extra school contexts in their community.

Keywords: Reading; Writing; Interactions.

Para começo de conversa... a pretexto de introdução

Um salão com cobertura de telhas para o atendimento a creche (inclusive berçário) e um amplo espaço cercado de muros altos, no meio dos quais encontram-se duas grandes palhoças com extensas mesas, ladeadas por banquinhos de madeira que se constituíam em salas de aula. (MORAIS,1999, p. 235)

Essas são as características da Escola Frei Damião, lócus de nossa pesquisa, em sua fase inicial. A denominação “escola de pé no chão” como nos revelou uma funcionária que trabalhou na implantação do projeto desde o início, “*era chamada escola de pé no chão, porque eles estudavam em uma palhocinha, uma casinha de palha*”. Posteriormente, a escola ganhou outros nomes: “*Palhoça*” e “*Vila da criança*”. Nossa investigação foi desenvolvida no período de 2009 a 2010 e objetivou identificar os contextos/situações (intra e extra-escolares) em que crianças que vivem em um meio social marcado pela adversidade, interagem e se apropriam de conhecimentos pertinentes à linguagem escrita.

A Escola Frei Damião fica localizada em uma comunidade do mesmo nome em um município do interior do Rio Grande do Norte. A comunidade é consideravelmente nova, tendo surgido há duas décadas, quando se iniciou a ocupação daquele espaço. Segundo informações colhidas junto aos moradores, o início do povoamento deu-se nas imediações do lixão¹, de onde a maioria de seus moradores retirava o sustento para sobreviver. A ocupação do espaço público e a forma de sobrevivência renderam à comunidade a denominação Favela Frei Damião. As primeiras habitações consistiam em pequenos casebres de taipa (conhecidas também por casas de pau-a-pique); não havia energia, água encanada e nem outro serviço público. Até os dias atuais, a comunidade configura-se como um ambiente paupérrimo, sendo ainda a principal fonte de renda de seus moradores a coleta de materiais retirado do lixão.

A construção do percurso ... caminhos trilhados

Orientadas por nosso objetivo, nos definimos pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, na forma de um estudo de caso. Quanto aos sujeitos, elegemos crianças que estivessem matriculadas e frequentando o segundo ano do Ensino Fundamental na referida escola, portanto, já iniciadas, formal e sistematicamente, nos processos de

¹ Espaço destinado ao despejo do lixo coletado em toda a cidade.

alfabetização e letramento, e que residissem na comunidade. Esses critérios nos levaram a constituir um grupo com 9 (nove) crianças, seus pais e a diretora da escola.

Como instrumentos metodológicos para a construção dos dados, elegemos, pela natureza da pesquisa definida por seu objeto, questão, objetivo e abordagem, os seguintes: questionários, entrevistas semiestruturadas e observação de tipo semi-participativo.

Para a construção de informações acerca das atividades vivenciadas na escola relativas à aprendizagem da escrita, nos fizemos presente na escola durante 4 (quatro) semanas, observando e registrando as práticas escolares relacionadas à leitura e à escrita.

Considerando que nosso objeto de estudo envolvia os contextos/situações de interação com a escrita que, segundo as teorizações interacionistas assumidas, são mediadores de aprendizagens, também tornou-se importante averiguar os conhecimentos apropriados pelas crianças sobre a leitura e a escrita. O que sabiam e como construía esse saber estava, assim, entrelaçado em nosso objeto e objetivo. Nas semanas que se seguiram à observação, desenvolvemos as entrevistas com as crianças e suas famílias e buscamos identificar suas ideias acerca da linguagem escrita, através da observação de suas produções durante a realização das atividades de sala.

Essa atividade orientou-se, tanto em sua elaboração, quanto em seu desenvolvimento, por alguns princípios descritos por Ferreiro e Teberosky (1985) que orientam a entrevista clínica. Seguindo essa orientação buscamos propor uma situação em que as crianças pudessem evidenciar seus conhecimentos mediante a produção de um texto escrito. O texto proposto considerou os critérios de ser de tipo familiar às crianças, tanto em termos de estrutura, como de temática e linguagem, o que as deixaria mais livres para pensar em como se escreve, sem que se perdesse, como indicam os estudos da linguagem, as características de objeto/prática cultural real circulante entre as crianças em seu meio social. Nesses termos, propomos a escrita de um texto de tipo enumerativo – uma lista de nomes de comidas – considerando que é um tema pertinente ao cotidiano de todas as crianças. Após conversa introdutória, para explicar o objetivo da atividade, bem como para criar um clima de familiaridade, confiança e máxima descontração em relação à sua realização, fazíamos o ditado das palavras selecionadas – nomes de comidas: *batata, pão, macarrão, sopa, cuscuz, rapadura, leite, bolacha e farofa.*

A realização dessa atividade converteu-se, portanto, em uma observação de tipo quase ou semi-participativo, considerando a intervenção deliberada ao propor uma situação onde

fosse possível aproximar-se dos conhecimentos das crianças. Pelos limites de tempo impostos à realização de nosso trabalho, optamos por focalizar as ideias referentes à apropriação do sistema alfabético de escrita, não nos sendo possível ampliarmos nossas observações em relação aos conhecimentos já apropriados em relação às habilidades de produção e compreensão de textos escritos diversos, outra das dimensões do processo de alfabetização considerado numa perspectiva de letramento.

A análise das produções das crianças revelou que a maioria das crianças já havia alcançado a compreensão de como funciona o sistema de escrita alfabético, tendo construído o terceiro conceito – como se dá, em nosso sistema, a representação dos sons das palavras mediante a escrita – que é ao nível do fonema. Cinco das nove crianças apresentavam uma escrita identificada por Ferreiro (1995) como “alfabética”. Entre as demais, três produziram escritas identificadas como próprias de uma compreensão anterior à fonetização da escrita – ou características de uma hipótese “pré-silábica”. Nesse período, segundo Ferreiro (2001, p.24):

As crianças exploram, então, critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes, e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas sem modificar a quantidade).

Uma última criança apresentou uma escrita típica do nível silábico-alfabético, fase de transição entre as hipóteses silábica e alfabética, quando o aprendiz, ora escreve representando o som da sílaba, ora analisa os segmentos sonoros que compõem a sílaba – os fonemas – e escreve alfabeticamente, ou seja, representando cada fonema.

Esses dados revelaram que as crianças apresentavam avanços significativos em relação à apropriação da escrita, haja vista que mais da metade das crianças entrevistadas encontra-se no estágio mais avançado do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Essa constatação reveste-se de relevância se consideramos que são crianças de uma escola da rede pública situada em uma comunidade caracterizada por dificuldades de ordens diversas e que, no período da pesquisa, encontravam-se ao final do primeiro semestre do segundo ano. O que as fazia aprender? Assumindo o princípio da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky de que toda aprendizagem é mediada social e simbolicamente em contextos de interação social, em que contextos se processavam tais aprendizagens, visto que a comunidade em que viviam era marcada pela pobreza e pela escassez, dentre outras coisas, de materiais e práticas escritas?

As crianças e a escrita na comunidade Frei Damião: contextos de interação e aprendizagem

Em nosso esforço de sistematização e interpretação dos dados construídos ao longo de nosso percurso de estudo na busca de aprofundar a nossa reflexão em torno das questões que nos mobilizaram, realizamos uma categorização dos mesmos a partir do tema apropriação da escrita. Segundo Franco (2007, p. 59) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Quadro 01 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS RELACIONADAS AO TEMA CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA.

CONTEXTOS/SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA (Alfabetização e Letramento)	1. Contextos INTRAESCOLARES
	2. Contextos EXTRAESCOLARES

Como propõe Vygotsky (1997), as interações dos sujeitos com as práticas da cultura não se faz sem mediações de outros mais experientes e da linguagem. Assim, consideramos contextos de interação e aprendizagem da escrita as situações em que se evidenciavam condições de envolvimento e apropriação de conhecimentos por parte das crianças, principalmente, mas não exclusivamente assim percebidos por elas mesmas. Desse modo, buscamos identificar tais contextos, tanto a partir das falas das crianças e suas mães, como de nossas observações.

A escola como contexto de interações e aprendizagem da escrita

Nossa investigação possibilitou verificar que, para as crianças da comunidade Frei Damião a escola converte-se no espaço primordial de interação com práticas escritas de modo sistemático, requisito imprescindível para sua apropriação como objeto de conhecimento..

Sabemos como propõe Smolka (2000), que as situações de interação não têm desdobramentos diretos ou iguais de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos. Ao contrário, essas situações, porque mediadas pelo signo, são marcadas pelas singularidades das condições em que cada sujeito participa, das significações que lhes são possíveis fazer a cada

momento. Nesse sentido, as mediações do professor, no caso da turma observada, da professora, são cruciais, mas, ela também tem suas possibilidades de mediação afetadas pelas relações que se estabelecem com as crianças como um todo e com cada uma, bem como também marcadas por seus conhecimentos e sentimentos, ambos mobilizados pelas situações de cada dia. Assim, pudemos observar atividades na sala de aula voltadas para apropriação do sistema alfabético:

- Participação em produção de escrita realizada pela professora;
- Produção de escrita “espontânea” orientada pela professora;
- Audição de leitura de histórias pela professora;
- Recontação oral de histórias ouvidas;
- Exercícios de Leitura de textos diversos com ajuda da professora;
- Exercício de codificação e decodificação de palavras em textos explorados coletivamente;
- Exploração livre de textos e portadores diversos;
- Exercícios de exploração da propriedade de segmentação da escrita;
- Leitura no livro didático de texto informativo;
- Cópia de textos explorados coletivamente;
- Construção de palavras com sílabas móveis.

Um aspecto relevante na prática da professora diz respeito à sua preocupação em trazer, em meio à adversidade das condições objetivas em que desenvolve seu trabalho, diversos materiais como recursos didáticos (CDs, vídeos, livros com histórias infantis) para a sala de aula, já que muitas crianças não têm acesso aos mesmos em seus contextos familiares. Nessa realidade, as fontes de escrita que são comuns nas comunidades letradas tendem a tornar-se mais escassas, restringindo, assim, as oportunidades de inserção das crianças na cultura letrada. Como afirma Zaccur (2008, p. 29)

Nesse ponto, as diferenças de classe se revelam. As crianças de classe média ou alta chegam à escola para sistematizar informações que o ambiente alfabetizador familiar já disseminado informalmente. Elas já convivem desde cedo com livros e com histórias que os parentes lhes contam, além do estímulo de brinquedos e CDs cujas capas aprendem a escolher e, de alguma forma, ler. Além disso, observavam a família lendo os mais diferentes materiais ou escrevendo em papel ou na tela. Acrescente-se a esse ambiente alfabetizado familiar, o trabalho realizado por boas escolas de educação infantil. Ou seja, o desejo de ler já suscitava leituras possíveis, a partir de interações curiosas, antecipando e subsidiando o trabalho formal da escola.

É necessário destacar a ação da professora que, ao propor materiais e ações diferentes,

cria condições em que os conhecimentos das crianças se ampliam para além de seu entorno, fazendo, desse modo, com que a escola cumpra sua finalidade de aproximar os estudantes de saberes, os quais eles não dispõem no cotidiano de suas vidas, ampliando, como já afirmamos, seu conhecimento de mundo, junto com o da palavra escrita.

As interações com a escrita em espaços extraescolares

Reiteramos que nosso trabalho orientou-se, em todos os seus passos, pela intenção de construir uma resposta possível à nossa questão inicial: em que contextos/situações crianças que vivem em meios sociais adversos se apropriam de conhecimentos relativos à linguagem escrita?

Essa questão se desdobrava, para nós, em outros três questionamentos a serem respondidos pelas crianças, por considerarmos relevante integrar suas perspectivas na construção das respostas, visto que elas são os sujeitos das interações e aprendizagens cujos contextos buscávamos identificar. Compartilhamos da concepção de que todas as aprendizagens resultam de interações e mediações e reconhecemos junto com Smolka (2000) que as mediações nem sempre se fazem visíveis. Mesmo assim, buscando pistas das interações, bem como das mediações possibilitadas às crianças na comunidade Frei Damião, em nossas entrevistas com as crianças, focávamos nosso diálogo em torno das perguntas: Onde você acha que aprende a ler e escrever (ou “coisas” que você sabe de ler e escrever)? Com quem? O que você aprende nesses lugares com essas pessoas?

Segundo as respostas das crianças, corroborando com os autores estudados, esse aprendizado se desenvolve, tanto no contexto da escola, quanto em seu meio social extra-escolar.

A partir das falas das crianças foi possível observar que embora a escola seja o espaço principal de aprendizagens relativas à linguagem escrita - das 9 (nove) entrevistadas, 6 (seis) apontam a escola como contexto/lugar onde aprenderam/aprendem as “coisas” de ler e escrever – também fica evidente o papel do meio social circundante e extra-escolar nesse processo.

A primazia atribuída à escola pelas crianças como sendo o “onde” aprendem pode também estar vinculada à importância conferida a esse espaço pelas famílias, o que se evidenciou nas falas das mães. Além disso, vale destacar que para as próprias crianças que vivem na comunidade, a escola é também lugar de lazer e prazer, de encontrar amigos, de

brincar, ver filmes, ouvir música, dançar, jogar, haja vista ser o único espaço que elas frequentam de modo sistemático além de suas próprias casas.

Mas, igualmente relevante é o dado evidenciado nas falas das crianças de que também aprendem fora da escola. Para três das nove entrevistadas, esse aprendizado se fêz/faz em casa e para uma outra, tanto na escola, como em casa. E para outra, ainda, nos “cartaz” aludindo aos poucos materiais escritos visíveis a nós, mas não imperceptíveis a ela.

Em relação à questão “com quem você acha que aprende/aprendeu o que sabe sobre a escrita?” As falas reafirmaram as ideias já evidenciadas anteriormente. As crianças que apontaram a escola como lugar de aprendizagem, indicaram a professora e a diretora como aqueles que ensinam, os que afirmaram que há aprendizagem na escola e fora dela, apontam os docentes e também familiares (avó, pai, mãe e irmã) como responsáveis por esse processo. Essas percepções das crianças encontram-se articuladas com as informações levantadas junto a suas famílias. Das nove mães, representantes de famílias entrevistadas, sete revelaram que procuram ajudar os filhos nas atividades de casa, mesmo os que se dizem analfabetos disseram que procuram ajudar para resolverem as atividades de casa do filho. No entanto, nem todas as crianças que recebem ajuda em casa reconhecem esses momentos de auxílio como situações de aprendizado, talvez por terem absorvido a ideia corrente de que é na escola e com a professora que se aprende a ler e escrever.

Procuramos também investigar junto às crianças as oportunidades que estas tinham/têm de vivenciar experiências que envolvessem práticas de leitura, escrita e oralidade, seja como sujeito ativo ou como observador fora do contexto escolar. Faz-se necessário ressaltar, o que foi afirmado por Mortatti (2004, p. 116): “[...] não pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extra-escolares de letramento”.

Corroborando essa ideia, em nossa pesquisa evidenciamos o quanto, na comunidade Frei Damião, a maioria das práticas extraescolares vivenciadas pelas crianças com relação à escrita está relacionada às práticas escolares, evidenciando o caráter restrito do envolvimento dos moradores com a linguagem escrita, tal como já haviam apontado as mães e nossas observações.

Quadro 02 – CONTEXTOS/SITUAÇÕES EXTRAESCOLARES DE INTERAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA

Atividades / Sujeitos	Tiago	Eva	João	Judite	Ester	Marcus	Rute	Maria	Matheus
Contação de histórias por pais, familiares e amigos	X		X		X	X	X	X	X
Brincadeira de escolinha	X					X		X	X
Leitura de placas e anúncios presentes na comunidade		X	X	X		X	X		
Realização do dever de casa	X	X							
Atividades de comércio									X
Leituras na televisão ou em vídeos				X	X				

No quadro acima, podemos perceber como a contação de histórias, pela via oral, prevalece sobre as demais, configurando-se como uma prática ainda comum, nas camadas populares. A reunião, geralmente à noite, de parentes ou vizinhos, principalmente os que não têm televisão, para contarem as famosas “histórias de trancoso” ou “histórias de cordel”, figuram como atividades vivenciadas em casa, como revelaram as crianças. Desse modo, mesmo não sabendo ler e escrever, os pais ou familiares inserem seus filhos no mundo da literatura ao contarem histórias.

Quadro 03 – MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA EXISTENTES EM CASA.

NOMES	O QUE HÁ PARA LER E/OU ESCREVER EM CASA?
ESTER	Só o meu caderno e um livro de fazer letrinhas enroladas
EVA	Nada
JOÃO	Só caderno
JUDITE	Só meu caderno
MARCUS	Os livros da escola
MARIA	Tem 4 livros grandão (livros didáticos)
MATEUS	Tem uns livros
RUTE	Nada

TIAGO	Revistas de Power Ranger, de Super Homem, Homem Aranha e do Ursinho Pooh
-------	--

Das duas crianças que afirmaram ter livros e revistas em casa, nos surpreendeu o fato da origem desse material: os dois foram encontrados no lixo(!). As Revistas de Histórias em Quadrinhos de Tiago foram trazidas pelo pai; os livros de Mateus foram dados por sua irmã.

Essas informações reafirmam a importância paradoxal – frente às suas condições de vida e de quase inexistentes oportunidades de acesso à escrita – atribuída pelas famílias à escrita e seu aprendizado pelas crianças. Mesmo em meio à precariedade da vida cotidiana, onde faltam recursos básicos, descobrem uma forma de driblar essa condição e conseguem livros ou revistas para os filhos, catando no lixo algo que sirva para as crianças lerem, evidenciando que, em meio aos muitos materiais com que se deparam, e que lhes faltam, os materiais escritos emergem como importantes ao ponto de serem resgatados e levados como presentes.

Esse paradoxo também se evidencia nas respostas das crianças em relação a onde encontram materiais para serem lidos em sua comunidade fora da escola. Mesmo diante da reduzida exposição a materiais escritos, e oportunidades em participar diretamente em eventos de letramento mais significativos, as crianças procuram ler o que está ao seu alcance, como se observa no quadro 03, quando podemos observar que cinco das nove crianças afirmam encontrar contextos de “leitura” nas placas e anúncios – raros – existentes na comunidade e fora dela:

- Lá na CASSEC (clube local onde foram a passeio), onde nós fomos tinha escrito: banho de piscina para crianças e adulto (Judite).
- Eu vejo na padaria onde vende sorvete, é perto da casa de minha Vó. (Rute).
- Ali na rua tá escrito “nova cerveja”. (João).
- Lá tá escrito: “vende troço”. (Marcus).
- O homem botou o nome dele, e botou uma ruma de coisa na parede [...] era um M, um G e um E. (Eva).

As duas primeiras situações foram vivenciadas pelas crianças fora da comunidade, em um passeio organizado pela escola ao balneário da cidade. Já Rute, falou da experiência de ter ido visitar a avó no bairro vizinho, e, quando viu a placa com o nome sorvete, pediu para que

a mãe lesse. Os outros relatos dizem respeito à escrita da comunidade, que foi por nós percebidos.

As atividades relacionadas à brincadeira de escolinha, descritas pelas crianças são criadas por elas próprias, com exceção das “aulas particulares” organizadas pela mãe de Tiago, como foi descrito anteriormente. Na brincadeira de escola destaca-se a criatividade das crianças em improvisarem e recriarem o ambiente escolar: o quadro é uma porta de guarda-roupa ou um pedaço de madeira. Encarada como lazer, essa atividade configura-se, também, como contexto privilegiado de interação com a escrita, ainda que “uma certa escrita”, a dos ritos escolares, mas também importante em nosso – e no das crianças – contexto sócio-cultural. Ao brincarem, envolvem-se com os aspectos relativos ao sistema de escrita que já dominam e, assim, o consolidam e o significam como algo prazeroso, interessante e necessário, como havia proposto Vygotsky (1997).

Duas das crianças entrevistadas afirmaram que ao assistir televisão ou DVD's (são poucas casas que têm esses eletrodomésticos) procuram ler o que se apresenta na tela. Confirmando suas falas, durante as visitas nas residências nos deparamos com reunião de jovens nas casas em que há aparelho de DVD para assistirem apresentações de banda de forró, situações também vivenciadas pelas crianças.

Ainda com relação ao quadro, vemos que apenas uma criança se reportou à prática de leitura e escrita vinculada ao comércio. Segundo ela: “*Vejo os povo vendendo as coisas, elas pegam e lê, aí faz, aí vai e minha mãe compra, aí pronto*”. É compreensível que apenas uma criança relate essa vivência, haja vista que a maioria não sai da comunidade com os pais para fazerem compras.

Diante das situações apresentadas pelas crianças queremos reafirmar, como defende Zaccur (2008, p. 17) que o processo de alfabetização se faz no movimento das interações dentro e fora da escola. Para a autora:

[...] para se alfabetizar, a criança precisa ser provocada a pensar sobre a escrita, de modo que o ato de ler/compreender a mobilize a penetrar no código alfabético. Nesse sentido, será preciso abrir espaço para que a oralidade e a escrita, presentes na vida, entrem pelas portas e janelas da escola, de tal modo que a palavra nativa possa ser percebida como atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira.

Por outro lado, as práticas vivenciadas pelas crianças fora da escola precisam fazer parte do que é ensinado na escola (CARVALHO, 1999).

Algumas palavras porque é preciso encerrar...

Nosso estudo, buscou identificar os contextos/situações (intra e extra-escolares) em que crianças que vivem em um meio social adverso interagem e se apropriam de conhecimentos pertinentes à linguagem escrita.

Os dados relevaram que a escrita se insere, mesmo que de modo escasso e indireto, na vida dos adultos da comunidade. E também eles se inserem no mundo da escrita, valorizando-a, reconhecendo seus usos e funções, dando importância à escola e seu trabalho e, de modo evidente, transmitem esses sentimentos e ideias para as crianças, inserindo-as também no mundo da escrita. Mesmo analfabetos ou com muito pouca instrução escolar e domínio das regras do sistema, tem uma participação que se revela crucial no aprendizado das ideias das crianças, como se revelou nos dados.

Contrariando as ideias pré-concebidas, as crianças se mostram ávidas pela leitura e pela escrita, o que já é, por si só, um aprendizado altamente relevante, e devido aos contextos extraescolares e, de modo contundente, como revelado em nosso estudo, intraescolares, evidenciando o grande papel da escola como agência por excelência, promotora da alfabetização e da cultura do letramento, de modo especial para as crianças oriundas de meios familiares em que os momentos dedicados à leitura e à escrita são reduzidos ou quase não existentes. Estas requerem da escola maior atenção para que se apropriem da língua escrita e possam exercer as práticas de letramento de acordo com suas necessidades e além de suas possibilidades.

As crianças da comunidade, aprendizes noviços da língua escrita, demonstraram reconhecer, na maior parte do tempo, as regras tácitas do discurso que permeia as atividades escolares. E, como sabemos, a apropriação da escrita é um processo que começa antes da entrada da criança na escola, mas é sistematizado, ampliado e validado por esta, daí sua grande importância na vida das crianças aprendizes da linguagem escrita.

Referencias

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Ieta, M.(org) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.22-35

_____, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. Atual. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Desvendando a cidade**: Caicó em sua dinâmica espacial,1999. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) .UFRN – Natal.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZACCUR, Edwiges. **Consciência fonológica**: um retorno ao velho método. In: alfabetização reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. Regina Leite Garcia(org). São Paulo: Cortez, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERSPECTIVAS NO CONTEXTO INCLUSIVO¹

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESPMarília, SP, Brasil
Financiamento: CNPq
anna64.oliveira@gmail.com

Eixo Temático 4: Alfabetização, diversidade, inclusão

Resumo

A questão da avaliação na área da deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva, ainda é tema pouco explorado na pesquisa e na prática educacional. Neste estudo apresentamos resultado de investigação sobre o desempenho na fase inicial de alfabetização. Foram avaliados 32 alunos com deficiência intelectual, do 2º ano do ensino fundamental, de uma das regiões centrais do município de São Paulo. Os resultados apontam possibilidades de aprendizagem como também as dificuldades na área da leitura e escrita destes alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência intelectual. Avaliação.

Abstract

The issue of evaluation in the area of intellectual disabilities, an inclusive perspective is still relatively unexplored in research and educational practice. This study presents results of research on the performance in early literacy. We evaluated 32 students with intellectual disabilities, the 2nd year of elementary school, one of the central regions of São Paulo. The results show learning opportunities as well as difficulties in the area of reading and writing of these students.

Keywords: Alphabetization; Intellectual disabilities; Assessment.

¹ Resumo submetido para análise no I Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBalf, a ser realizado de 08 a 10 de julho de 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em Belo Horizonte. A divulgação dos resultados da análise está prevista para o dia 03 de junho.

Introdução

Não são poucos e nem pequenos os entrelaçamentos quando nos propomos a discutir alfabetização. Por si só este tema bastaria, visto sua complexidade e os vários fatores intervenientes no processo de escrita e de leitura. Indiscutivelmente é um tema difícil, complexo, de múltipla análise que nos desafia o tempo todo: aos professores e professoras, aos universitários e universitárias, aos pesquisadores e pesquisadoras, aos pais (pais e mães), a escola e até mesmo a política nacional. Alfabetizar. Meta maior, desejo imperioso de todos que estão envolvidos nesta problemática. Problemática? Ora, alfabetização virou problema?

Ao que parece, sim. Problema de política pública. Não à toa, frente aos dados nacionais de desempenho em leitura e escrita das crianças brasileiras, problema real. Mas, não é *só isto* que queremos abordar. Há, também, a questão da inclusão escolar como política pública anunciada no desejo de constituição de uma escola para todos - plural, democrática, inclusiva! Redundância, certamente, pois ao falar em escola já deveríamos compreendê-la como plural, democrática, inclusiva e, principalmente, para todos. E todos seriam *mesmo* todos! Então, introduzimos outro ponto de nosso debate: a deficiência intelectual, como parte deste todo anunciado pela escola.

É o assunto é multiplamente complexo: inclusão escolar, alfabetização, deficiência intelectual! No entanto, nos dispusemos ao desafio. Vamos a ele.

Notas teóricas

O ideário de inclusão escolar presente na legislação nacional (BRASIL, 1997, 2001, 2003, 2010a, 2010b), e nos debates de vários autores contemporâneos (RODRIGUES, 2006; GLAT, 2007; PACHECO et. al 2007; JESUS et. al., 2007; OLIVEIRA et.al. 2008; PLETSCH, 2011) nos coloca frente a implicações profundas no contexto escolar. Ao falar de uma proposta inclusivista, indubitavelmente, falamos de uma nova escola ou de uma escola renovada, que se renove, que busque superar a exclusão cotidiana presente em sua organização e em suas práticas. Este é um ponto importante: falar de inclusão escolar traz implicações para escola brasileira; indiscutivelmente! Não é possível desconsiderar as diferenças impostas pela diversidade brasileira e nem tão pouco considerar a deficiência como mera diferença (OMOTE, 1996, 2008), uma vez que ela impõe a necessidade de se buscar as “vias colaterais” do desenvolvimento, no sentido descrito por Vygotsky.

As vias colaterais veem a ser como um experimento espontâneo da natureza, demonstram que o desenvolvimento cultural da conduta não está obrigatoriamente relacionado com uma ou outra função orgânica. Não é obrigatório que a linguagem dependa do aparato fônico, pode encarnar-se em outro sistema de signos, assim como a escrita de sistema visual pode transformar-se em um sistema tátil.[...] Dessa maneira se criam vias colaterais de desenvolvimento onde resulta a impossibilidade da via direta. (2000, p.311) (tradução livre)

Isto nos anuncia o papel preponderante que a escola deve exercer para impulsionar o desenvolvimento daqueles com deficiência, para que possa compensar os “defeitos” primários - de origem biológica (VYGOTKY, 1997), com vias colaterais a serem utilizadas no processo de ensino. Grande desafio, uma vez que se coloca uma função indispensável para a escola: *intervir* no desenvolvimento humano e, na perspectiva inclusiva, no contexto da diversidade.

Embora estejamos avançando na constituição de uma escola que acolhe e procura manter aqueles com deficiência em seu contexto, infelizmente, ainda temos cometido muitas impropriedades na condução deste processo no cotidiano pedagógico e, muitas vezes, as pessoas com deficiência intelectual apenas ocupam um lugar, sem a garantia da aprendizagem. Para exemplificar, podemos utilizar a questão da alfabetização (ou a ausência dela). Quantos estão na escola e se alfabetizam? Como a escola tem feito para garantir essa aprendizagem?

A maioria desses sujeitos, vítima de grande preconceito, pouco tem conseguido avançar em seu processo de escolarização [...] e, quando o consegue, na maioria das vezes, os conhecimentos adquiridos não correspondem ao trabalho naquela série/nível de ensino. É o caso de inúmeros alunos que têm chegado ao segundo segmento do Ensino Fundamental [...] analfabetos ou semialfabetizados, com dificuldades acentuadas na escrita, depois de uma trajetória difícil nos anos iniciais de escolarização. (IACONO, 2012, p.94)

As justificativas frente à problemática apresentada por Iacono são muitas e, quase sempre, localizadas na deficiência e na individualidade como fontes de impedimento para aprendizagem. Não há como não se indignar frente a essa posição passiva e confortável de colocar no sujeito e em sua deficiência as causas da não aprendizagem.

Oliveira (2010) ao estudar a questão da apropriação da escrita por alunos com Síndrome de Down, aponta suas possibilidades de aprendizagem e a importância fundamental da mediação pedagógica como forma de impulsionar o desenvolvimento destes alunos em direção à escrita. Diz a autora:

A análise dos dados apontou que o envolvimento das crianças com o processo de escrita se ampliou significativamente, de modo que pudemos observar, cada vez mais, uma aproximação com o código linguístico, principalmente de duas delas, as quais apresentavam um maior distanciamento e desinteresse na produção escrita. Foram verificados avanços nas representações gráficas e nas tentativas individuais de escrita. (p.353)

Ferreira (2007) apresenta uma argumentação em favor do letramento dos alunos com deficiência intelectual como base de adequação curricular para o trabalho em classes comuns do ensino regular. Monteiro (2004) também argumenta a favor da possibilidade de escrita daqueles com deficiência intelectual e, inclusive, questiona se a não aprendizagem de conteúdos de escrita não estaria ligada as oportunidades (ou a falta delas) na vida escolar destes alunos. Saad (2003) apresenta um trabalho, com base na Teoria Histórico-cultural, no qual apresenta as possibilidades de escrita daqueles com deficiência intelectual. Machado e Marquezan (2003) discutem as possibilidades da escrita na área da deficiência intelectual, através do texto jornalístico e Bonetti (1999), Mercado (1995), Ide (1993 e 1992), Mantoan (1989) possuem trabalhos que apontam a constituição da base alfabética de escrita de alunos com deficiência intelectual, principalmente aqueles com Síndrome de Down.

No entanto, apesar de alguns estudos já apontaram as possibilidades de escrita destes alunos, alguns autores como Braun (2012), Pletsch (2010), Padilha, Oliveira e Silva (2013, no prelo) apontam a questão da prática pedagógica voltada para o aluno com deficiência intelectual, comentando sobre os desencontros, as propostas e sobre, inclusive, a postura do professor e o quanto ele mesmo é ainda pouco respeitado e compreendido em sua inserção pedagógica numa perspectiva inclusiva e, muitas vezes, não possui conhecimento específico para lidar com as necessidades educacionais especiais provenientes da deficiência intelectual.

Por outro lado, temos que questionar como estão sendo avaliados estes alunos e suas condições de aprendizagem? Quais são os instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar este processo naqueles com deficiência intelectual?

Em alguns estudos realizados os resultados sobre a aprendizagem curricular desses alunos acabam por apontar dificuldades expressivas em suas competências na área da leitura e da escrita (VALENTIM, 2010; OLIVEIRA, 2012, 2011), interpondo à produção científica um grande desafio: o da constituição da escrita naqueles com deficiência intelectual. Esse se configura como um problema de pesquisa que exige investigações mais globais, em busca de caminhos para o ensino da leitura e da escrita por aqueles com deficiência intelectual.

Notas sobre a pesquisa

O estudo apresentado refere-se a um recorte de pesquisa realizada no município de São Paulo tendo como objeto a avaliação da aprendizagem de 1.422 alunos com deficiência intelectual (DI), por meio de instrumento de avaliação utilizado pela rede municipal de educação, elaborada sob nossa supervisão, o Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I – o RAADI².

Para fins deste trabalho serão apresentados dados de Língua Portuguesa, tendo como referência o RAADI, de 32 alunos com DI, matriculados no 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, de uma das regiões centrais da capital paulista. Esta região conta com um total de 32 escolas de Ensino Fundamental nas quais foi utilizado o RAADI como instrumento de avaliação e em 20 delas se encontram os 32 alunos com DI que frequentam o 2º ano e foram avaliados.

Os dados apresentados referem-se aos indicadores de aprendizagem de leitura, produção oral, produção escrita e sistema de escrita e foram avaliados os referentes do RAADI considerando-se diferentes possibilidades de aprendizagem, seguindo as seguintes categorias de avaliação: realiza satisfatoriamente (RS); realiza parcialmente (RP); realiza com ajuda (CA) e não realiza (NR). Os dados foram organizados no Microsoft Excel 2010 e agrupados conforme as necessidades de análise e serão apresentados a seguir.

Notas sobre os resultados

Iremos, então, apresentar os dados de leitura, produção oral, análise da língua, produção escrita e sistema de escrita, de acordo com os indicadores estabelecidos pelo RAADI. É importante observar que será apresentada a somatória dos dados de todos os alunos com DI avaliados no 2º ano escolar. Esses dados se baseiam na avaliação realizada pelos professores, assim, em cada componente avaliado o professor apontou a condição do seu aluno, especificamente, nos níveis de aprendizagem propostos: RS (quando realiza satisfatoriamente), RP (quando realiza parcialmente), CA (quando realiza com ajuda), NAA (quando não apresentado ao aluno) e NR (quando não realiza). Como estamos trabalhando

² Disponível em SÃO PAULO (2008) ou no sítio da Prefeitura Municipal de Educação de São Paulo: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf.

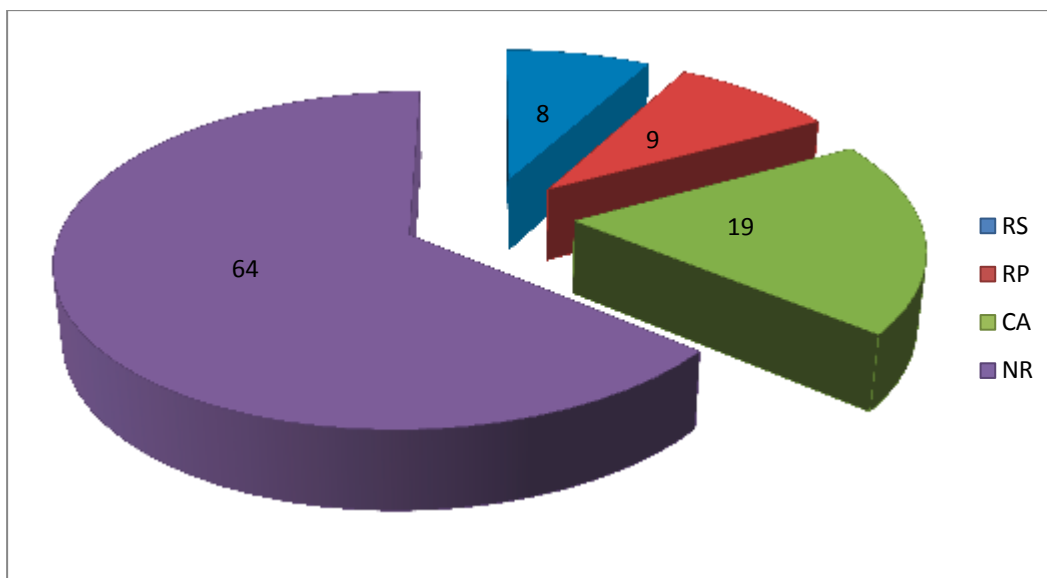
com a somatória das análises realizadas do conjunto de alunos avaliados, é preciso compreender que em NR, por exemplo, apresentarão indicadores de capacidades e de dificuldades, uma vez que o programa fará a leitura de cada indicador, portanto, um mesmo indicador pode ter sido apontado como NR por um dos professores, mas, também, como CA ou RP por outro, assim sempre teremos apontadas as dificuldades (o que não realiza) e as possibilidades (satisfatória, parcial ou com ajuda). Os dados serão apresentados considerando-se esses níveis de realização pela somatória dos alunos e poderemos observar suas condições de aprendizagem.

Apresentamos, inicialmente o desempenho geral em Língua Portuguesa, dos 32 alunos do 2º ano do ensino fundamental que foram avaliados. Destacamos que o 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, corresponde ao 1º ano do fundamental de 8 anos, portanto, os conteúdos em avaliação referem-se ao que se espera no início do processo de alfabetização, como, por exemplo, *em leitura*: relacionar o gênero à situação concreta de escrita, reconhecer os suportes textuais mais frequentes da vida cotidiana, levantar hipóteses de leitura, inferência do sentido das palavras dentro de um contexto; *em produção oral*: recitar textos memorizados, cantar cantigas de roda conhecidas, ouvir com compreensão textos contados, etc. *Em escrita* são considerados os descritores relacionados a produção de texto oral, registro de texto coletivo, escrita de texto de memória, escrever texto de memória a partir de suas hipóteses de escrita; *em sistema de escrita alfabética*: escrita do próprio nome, reconhecimento das letras e do alfabeto, localizar palavras conhecidas no texto, escrever listas, nomes, bilhetes. *Em análise da língua*: identificar elementos constitutivos do texto (data, imagens, títulos etc), entre outros descritores³.

Os dados estão apresentados em porcentagens e caracterizam a totalização de todos os descritores avaliados (41) mais o número total de alunos em avaliação (32 alunos).

Figura 1: Desempenho geral em Língua Portuguesa dos alunos avaliados

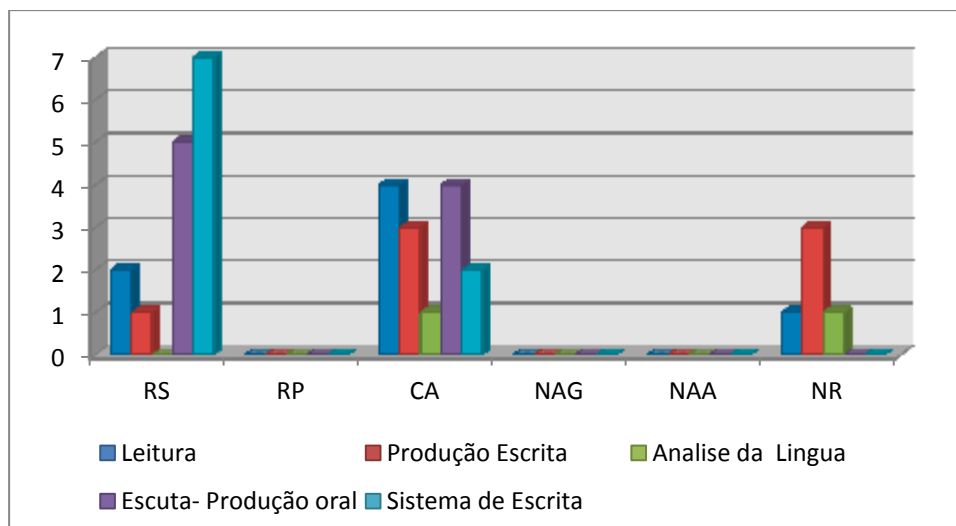
³ Todos os descritores podem ser acessados em SÃO PAULO, 2008, p. 74 a 76. Foram avaliados 41 descritores no componente de Língua Portuguesa em leitura, produção de escrita, análise da língua, produção oral e sistema de escrita.



Como podemos observar na figura 1, 64% dos alunos (aproximadamente 21 alunos) são avaliados pelos professores com dificuldades na realização dos conteúdos de Língua Portuguesa (NR-não realiza), 19% deles (6 alunos) são capazes de realizar com ajuda (CA), e 17% deles (5 alunos) realizam satisfatória e parcialmente (RS e RP) os conteúdos avaliados. É uma situação complexa, pois os conteúdos ainda não se referem a uma escrita formal, mas conhecimentos que possibilitam a alfabetização. No entanto, temos que considerar, também, a própria avaliação do professor em relação à deficiência intelectual e o uso do RAADI, que exige um processo de *observação* e não aplicação de momentos específicos de avaliação, na tentativa de captar o movimento da aprendizagem.

Do mesmo modo, temos que ter cautela na análise, uma vez que são apresentados o conjunto das avaliações de 32 alunos, porém, se olharmos para cada um deles podemos perceber diferenças importantes. Vejamos alguns exemplos.

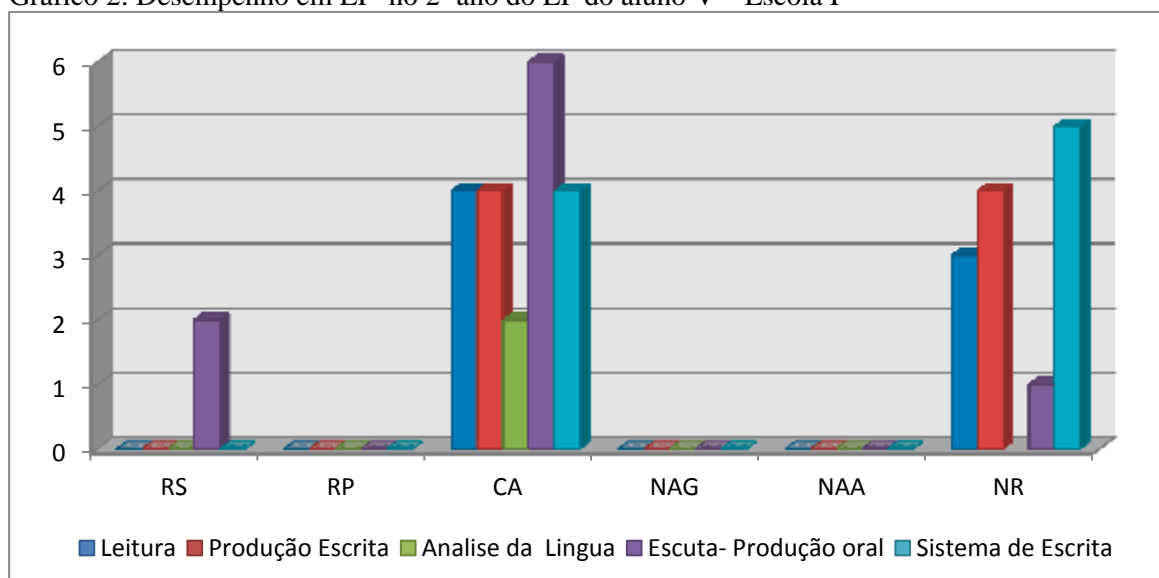
Gráfico 1: Desempenho em LP no 2º ano do EF do aluno F – Escola A



No caso do aluno F podemos observar que realiza satisfatoriamente (RS) vários dos conteúdos de Língua Portuguesa, inclusive os de escrita e do sistema de escrita e também apresenta uma realização importante com se oferece a ajuda (CA). Sua maior dificuldade, conforme o gráfico está nos componentes de produção de escrita (NR). De 7 descritores avaliados, não realiza (NR) 3, mas 3 realiza com ajuda (CA) e 1 satisfatoriamente (RS).

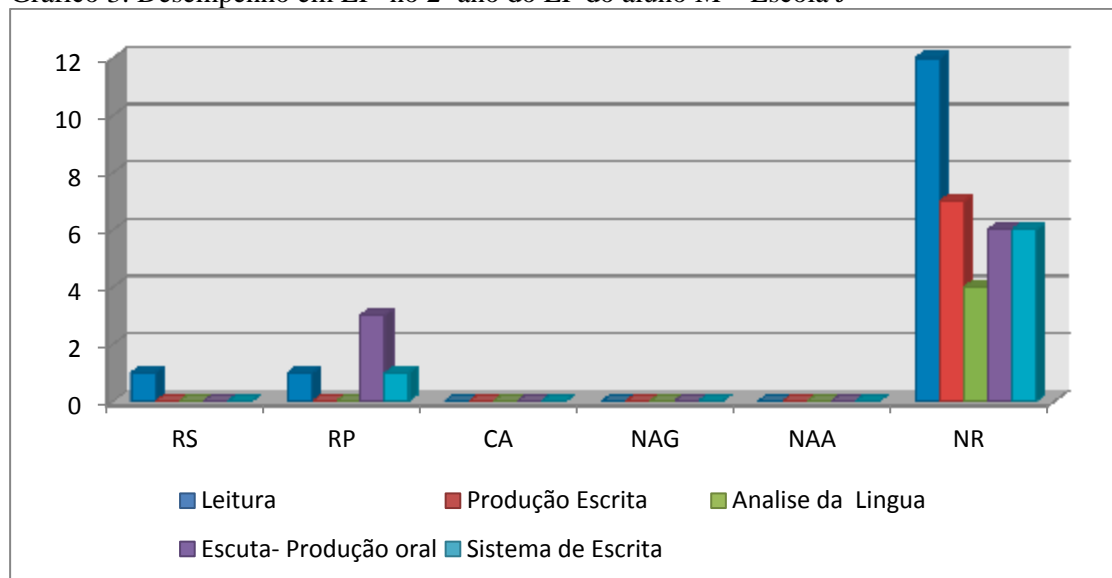
A seguir apresentamos o desempenho do aluno V, da escola L para que possamos observar algumas diferenças de desempenho.

Gráfico 2: Desempenho em LP no 2º ano do EF do aluno V – Escola F



Diferentemente da situação do aluno F, o aluno V apresenta maiores dificuldades, o que pode ser observado pelo gráfico, que aponta apenas dois componentes realizados satisfatoriamente (RS) e uma concentração do desempenho com ajuda (CA), o que é bastante significativo, pois aponta que quando auxiliado suas possibilidades de aprendizagem aumentam, mas também indicam que ainda não tem autonomia plena para alcançar um desempenho satisfatório. Também há mais componentes avaliados como não realiza (NR).

Gráfico 3: Desempenho em LP no 2º ano do EF do aluno M – Escola J

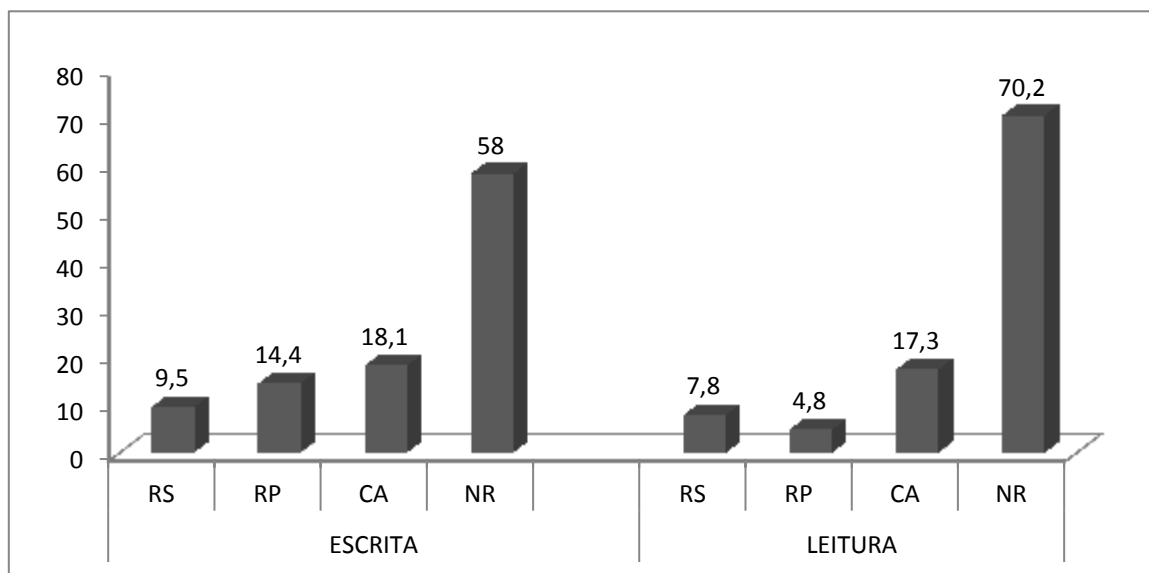


A situação do aluno M também demonstra bastante diferença em relação aos outros, uma vez que seu desempenho, de acordo com a avaliação de sua professora, concentra-se em não realiza (NR), ou seja, de 41 descritores analisados, em 30 é avaliado como com dificuldades para realização. Outro ponto que nos chama a atenção no gráfico 3 é o fato de não ter indicação de realização com ajuda (CA). Qual seria o motivo? Sua professora ao considerou essa possibilidade ou ele realmente não muda seu desempenho mesmo que com ajuda?

Bem, o que pudemos perceber é que não podemos perder de vista os desempenhos individuais, mesmo quando estamos realizando uma análise do grupo que se torna importante para que a escola possa ter uma visão do nível de desempenho dos alunos com DI em cada ano escolar para identificar as fragilidades na aprendizagem e tomar providências, seja no sentido de propor formação continuada aos professores, adquirir novos recursos materiais, reorganizar o planejamento de ensino entre outras ações de cunho administrativo ou político.

Também avaliamos a condição de leitura e escrita separadamente e comparativamente, no âmbito geral, embora, da mesma forma, a análise pode ser realizada individualmente, ou seja, considerando a condição de cada um dos alunos.

Gráfico 4 Comparação de competência e leitura e escrita de alunos com DI no 2º ano do EF



Diferentemente do que observado em outros estudos (OLIVEIRA, 2012, 2011) estes alunos apresentam ligeiramente melhor desempenho em escrita do que em leitura. Em relação às dificuldades, expressas na não realização (NR) do descritor, são apontados 58% dos alunos em escrita, o que equivale a 18 alunos com dificuldades e 70%, equivalente a 22 alunos, em leitura. No que se refere à realização satisfatória e parcial (RS e RP), somaríamos 23,9%, correspondente a 8 alunos que realizam adequadamente, mesmo que parcial, os descritores de escrita e 12,6%, correspondente a 4 alunos, que o fazem na área da leitura. No item com ajuda (CA) também se mantêm a mesma relação melhores na escrita (18,1%) do que na leitura (17,3%).

Um dos fatores a serem assinalados na tentativa de interpretar os resultados é que no 2º ano do ensino fundamental ainda não se exige a escrita sistemática ou formal, e sim as hipóteses de escrita e a compreensão de alguns elementos do sistema alfabético, como o reconhecimento do alfabeto, de palavras conhecidas no texto, do próprio nome, a produção de texto oral, o estabelecimento de relações entre logotipo e escrita convencional, etc. Na leitura temos descritores que exigirão compreensão, reconhecimento de espaços narrativos,

recuperação de informações, conhecimento de gêneros, sequência temporal etc., que podem ser aspectos mais difíceis de compreensão por parte destes alunos.

Considerações Finais

Avaliar de forma processual ainda é um grande desafio para escola brasileira e o mesmo se pôde observar em relação ao aluno com deficiência intelectual. Além disto, o processo de inclusão traz implicações para a constituição do espaço escolar, exigindo modificações significativas nos processos de ensino em todos os seus âmbitos, do político ao pedagógico.

Neste texto tentamos demonstrar a complexidade do processo de avaliação e mais particularmente quando falamos em deficiência intelectual. O RAADI é um instrumento que nos permite olhar para alguns aspectos dos componentes curriculares utilizando a observação como um importante procedimento de avaliação. Há a intenção de reafirmar a possibilidade de *aprendizagem curricular* deste aluno, que ao adentrar na escola regular, deve ter garantido o seu direito de desenvolvimento, o qual é impulsionado pela aprendizagem, portanto, pela mediação pedagógica.

Pudemos observar que as dificuldades ainda são significativas – talvez seja também para os alunos não deficientes -, mas que há possibilidades e que estas devem ser consideradas pelos professores e impulsionadas, na busca de compensar as fragilidades impostas pela deficiência intelectual.

Os resultados encontrados devem ser relativizados, pois aqui estamos olhando particularmente para o aluno e seu desempenho, mas, obviamente, seu desempenho depende em grande medida da ação pedagógica, do fazer docente, do ato de ensino e, podemos inferir o quanto ainda existe de dificuldades no contexto escolar inclusivo para uma prática pedagógica que possa, realmente, impulsionar a aprendizagem daqueles com deficiência intelectual, não porque os professores ou professoras não queiram, mas porque, as condições efetivas de trabalho ainda estão para serem efetivadas, as quais vão desde as providências políticas e administrativas, na construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, onde o professor especialista exerce um significativo

papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao aluno com deficiência intelectual que, da mesma forma que os outros, tenha o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê-las, ofereça-lhes o apoio necessário para que também, assim como os outros, possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros alunos.

Referências

BONETI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.3, n.5, set./1999.

BRAUN, P. *Práticas pedagógicas e o aluno com deficiência intelectual: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural*. 2011. 315 f. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução n. 02/01. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos políticos-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A Escola Comum Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Brasília: MEC;SEESP, 2010c

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*. Edição extra. BRASIL: 18 de novembro de 2011a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 62/2011*. Brasil: MEC/SECADI/DPEE. 08 de dezembro de 2011b.

FERREIRA, M.C.C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual: pode se viabilizar na perspectiva do letramento? JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

IACONO, J.P. Língua escrita, deficiência intelectual e cognição: algumas reflexões na perspectiva histórico-cultural. IN: ROSSETTO, E.; REAL, D.C. (orgs) *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...*Cascavel, Pr: EDUNIOESTE, 2012.

IDE, S. M. Alfabetização e deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. N.1, Vol. I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, p. 41-50, 1992.

IDE, S.M. *Leitura e Escrita e a deficiência mental*. São Paulo, Memnon, 1993.

JESUS, D. M. et al (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MERCADO, E. L. O. A Criança com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. *Educação* – Revista do Centro de Educação da UFAL. ag. 1995.

MONTEIRO, M.I.B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O.;FUJISAWA, D.S. *Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.;GIROTO, C.R.M. (orgS.) *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S .Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 337 - 359, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>. . Acesso em: 04 fev. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual. *Relatório Técnico-científico*. Edital MCT/CNPq 14/2009 - Universal. CNPq, julho, 2012a. (não-publicado)

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. *Leitura: teoria e prática*. , v.suplemento, p.1796 - 1807, 2012b.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol II, nº 4, Piracicaba: Unimep, 1996.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. IN: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgS.) *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PADILHA, A.M.; OLIVEIRA, A.A.S.; SILVA, L.H. Práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual: o contexto do professor e da sua formação. In: OLIVEIRA, A.A.S.; POKER, R.B.; OLIVEIRA, F.I.W. *Práticas Pedagógicas em Educação Especial: em direção a uma escola inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2013 (no prelo).

PACHECO, J. F.A. et al. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M.D. Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão – dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

COGNIÇÃO, ESPAÇO E TEXTUALIDADE

Fátima Terezinha Spala
Doutoranda PROPED
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
spalafatima@ig.com.br

Resumo

O Objetivo deste artigo é trazer o espaço físico e a sua representação mental para o interior dos processos que envolvem a alfabetização, refletindo sobre a representação mental da própria escrita que é muito diferente da representação mental da oralidade. O espaço é um fenômeno de ordem cultural, mas, sobretudo, uma questão representacional, e nessa direção, a escola tem se constituído uma violência simbólica sob o ponto de vista espacial e cultural. A escola continua organizando seu tempo e seu espaço intencionando formar, exclusivamente, os indivíduos “cartesianos”, desconsiderando e deixando de construir com os alunos de lógica narrativa, uma relação espacial que seja menos ação e mais reflexão durante a aprendizagem da escrita alfabética. Como as escolas podem levar seus alunos, que na grande maioria não trazem para a escola os traços culturais do segmento social dito “civilizado”, a aceitarem ao convite de assumirem uma perspectiva que não é a sua, uma cultura que não é a sua a se adequarem à dimensão limitada e restrita do papel e se submeterem as regras rígidas da gramática quando envolve o ensino da variante culta da língua escrita?

Palavras-chave: espaço- cognição – alfabetização

Abstract

This paper aims to bring the physical space and its mental representation for the interior of the processes involving literacy, reflecting on the mental representation of one's own writing which is very different from the mental representation of orality. Space is a phenomenon of cultural order, but above all, a representational matter, and in this direction, school has become a symbolic violence from the spatial and cultural point of view. School continues to organize its time and space intending to form exclusively "Cartesian" individuals, disregarding and failing to build with students of narrative logic, a spatial relationship that is less action and more reflection during the learning of alphabetic writing. How can schools take their students, that in the vast majority do not bring to school the cultural traits of the social segment called "civilized", to accept the invitation to take a perspective that is not theirs, a culture that is not theirs fit the limited dimension and restricted the role and undergo the strict rules of grammar when it involves the teaching of cultured variant of written language?

Keywords: space-cognition - literacy

“É por demais de grande a natureza de Deus. Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular. Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis. Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal. No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos passarinhos. E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul do céu. E se não fosse pedir demais eu queria que no fundo corresse um rio. Na verdade na verdade a coisa mais importante que eu desejava era o rio. No rio eu e a nossa turma, a gente iria todo dia jogar cangapé nas águas correntes. Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular: Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.”

A poesia *O Lápis*” que se inclui entre as mais conhecidas de Manoel de Barros, nos ajuda a analisar e pensar no impacto da representação espacial sobre os processos de aprendizagem da língua escrita, notadamente os aspectos cognitivos da representação de mundo e os aspectos culturais nas ciências da linguagem aplicáveis ao texto escrito. Com a poesia em questão podemos articular duas alternativas na relação entre espaço e textualidade, tanto se pode tratar da orientação do leitor no espaço textual quanto se pode tratar da possibilidade de o texto, em si mesmo, constituir uma orientação ao leitor, a fim de que este se possa situar no universo exterior a ambos, texto e leitor.

No texto, espaço e tempo constituem o cenário em que uma voz se posiciona para dizer a seus supostos interlocutores, mesmo sabendo que a poesia nasce da voz solitária, sobre os limites e as possibilidades do seu mundo interno e externo. São inúmeros os recursos que a linguagem escrita possui para que o escritor possa expressar sobre as relações que assume com as pessoas e o ponto de vista com que encara o mundo, revelados neste poema, pelo espaço textual que, atravessando o espaço discursivo atinge o espaço simbólico, responsável pela afetividade que penetra e enuncia o tamanho a natureza desejada pelo autor. De onde se conclui que a efetiva compreensão do texto, especialmente o literário e o poético, só pode ser alcançada quando o interlocutor rompe com a unidade capaz de revelar apenas a superficialidade da leitura, e descobre no texto o espaço para a emoção, para o lúdico e para os vários sentidos que dele possa emanar. Ítalo Calvino conjecturou que “a literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização” (Calvino, 1991, p.127).

O primeiríssimo ponto de referência disposto para guiar e dirigir o olhar e o corpo humano no espaço natural foi o sol, determinando as duas referências que vigoram até hoje para definir e dividir o planeta Terra nos dois grandes espaços geográficos: Oriente e

Ocidente. Dessas marcas, que distinguem as primeiras percepções do espaço como organismo referenciado a partir de um ponto de vista, é que se vincula a relação entre o sujeito e o mundo em que vive e, em grande parte, explica o fato de o espaço, mesmo sendo uma abstração, também se constitui em uma possibilidade de manipulação da realidade que o cerca.

Há mais de dois milênios atrás, principalmente para a Filosofia Clássica, a questão do espaço tem mobilizado filósofos e cientistas em todas as suas formas. A ideia que se tem sobre o espaço remete-nos para uma problemática do ponto de vista filosófico: o de saber se o espaço é real e de caráter objetivo ou somente existe de fato, enquanto construção mental das pessoas. Para que se possa evidenciar mais claramente as duas posições contraditórias, deve-se destacar que para a primeira o espaço é objetivo e pode considerar-se como o conjunto das regiões e das coisas que existem e que se podem localizar. A esta opõe-se o relacionismo, para qual o espaço só é real mediante as suas relações espaciais com os objetos que o ocupam.

O conceito de espaço surge com Platão, que o designa como *Khora*, lugar ou recetáculo, esta posição relaciona-se com a ideia de vazio. Para Aristóteles, o espaço é um lugar no qual um corpo está contido, o lugar é definido como o limite de cada corpo. Descartes em suas formulações define espaço de forma geral como extensão. Descartes sugere que o espaço é idêntico à extensão aos próprios corpos. Do ponto de vista de Kant, o espaço não é uma noção extraída da experiência, mas sim uma noção prévia, anterior à própria experiência e independente dela. Logo é uma intuição pura *a priori*.

Por causa de tantas divergências foi, e de certa forma continua sendo, necessário questionar não apenas sobre o que é o espaço, mas também se ele existe, conforme adverte Aristóteles, que nada há no espaço que não seja identificado, em concreto ou em realidade, com os mesmos corpos. Desta outra sorte, o espaço não passa de uma das muitas determinações, como que os corpos se estruturam. O espaço em si mesmo será uma abstração, desde o instante em que passamos, com a ajuda da imaginação, a concebê-lo em separado dos corpos.

Estas especulações nos levaram a concluir que o mundo que habitamos e conhecemos tem dois limites: um é o indivíduo, o outro é a sociedade. A articulação de ambos só é possibilitada pelo curso da história e das narrativas que vão se configurando na e pelas subjetividades. Os estudos dos efeitos espaço-temporais parecem importantes para a determinação das relações que envolvem o texto, sua produção e os indivíduos em fase de

aprendizagem da língua escrita. Sistema que situado acima das classes e dos grupos que o integram se apresenta com um poder coesivo, que pode ou não se relacionar ou corresponder específica e/ou diretamente, mas busca produzir a ilusão de verdade, como explica Diana Barros “há dois efeitos básicos produzidos pelos discursos com finalidade de convencerem de sua verdade, são o de “proximidade” ou “distanciamento” da enunciação...” (Barros, 1990, p 55).

Em que medida o texto representa um conjunto de informações que visam orientar o espaço extratextual e extralinguístico? A representação do espaço estaria limitada ao texto escrito? Cabe esclarecer que, a partir deste ponto, sempre que aparecer a palavra texto, estarei me referindo ao texto escrito. Qual relação entre espaço, texto, discriminação e exclusão social? É importante, ainda, destacar que essa produção escrita a que me refiro marca sumariamente uma resposta a modos singulares a que os indivíduos se expõem em suas experiências com a linguagem escrita. Desse modo, acolhendo a necessidade de atribuir direção a essas perguntas, passo a analisar o impacto espacial sobre os processos de apropriação da escrita, notadamente no que se refere à capacidade de produção textual, considerando os aspectos cognitivos e culturais da representação de mundo, e que resultaram nas explorações que passo a desenvolver.

O primeiro aspecto que passa a ser explorado consiste no fato de o sistema linguístico se impõe como instrumento de denominação, caracterização e definição da realidade. Talvez seja pelo poder que tem de representar a realidade em signos e mediar às experiências dos indivíduos com o mundo, que Benveniste assegure que “a língua pode tomar como objeto qualquer ordem de dados e até a sua própria natureza. Há uma metalinguagem, não há uma metassociedade” (Benveniste, 1989, p. 99-100).

O espaço, acima de tudo, é uma representação social, logo, sujeitos distintos são capazes de representar espaços físicos iguais, de diferentes maneiras. A partir do século XIX, começa a existir uma tensão e confronto entre sujeitos civilizados, também denominados “cartesianos”, justamente porque esses sujeitos representavam, e em grande medida continuam representando, os ideais de Rene Descarte, responsável pela cultura moderna na qual, o que importa e prevalece é a razão: PENSO, LOGO EXISTO. Por isso, como decorrência, os sujeitos não cartesianos passam a ocupar os espaços urbanos em decorrência da industrialização. É justamente, este confronto entre esses sujeitos de lógicas de pensar o

mundo tão distintas e opostas, que traz para o cenário urbano as diferentes representações de espaço.

A questão política da Modernidade se concentrou em projetar um homem capaz de gerenciar o seu futuro, tendo em vista que a Ciência passara a ocupar o lugar de Deus. Se considerarmos que o que consolida e revela a Ciência é a escrita alfabética, o papel, a escrita e o livro passam a ser concebidos como dogma e sinônimo de autonomia, sabedoria e poder. Sendo assim, a escrita se assenta a partir da necessidade de se institucionalizar as relações sociais. O que antes alcançava e servia a todos, o registro icônico e o grafismo, com o desenvolvimento e expansão da humanidade surge a necessidade de unificar e criar um código variante do sistema semiótico. Este novo código representou a passagem de sistemas naturais para sistemas artificiais.

Observem que os sistemas naturais partem da vocação natural dos indivíduos e trazem propriedades universais derivadas de estruturas biológicas, por isso, não é ensinado, sequer desejado. Já os sistemas artificiais são racionais e só são operados quando se tem plena consciência deles. Os sistemas artificiais demandam que quem os opere esteja na mesma sintonia de quem os criou, o que exige uma racionalidade única, logo, não existe um sistema artificial universal, eles surgem com a intenção de reunir um grupo seletivo e restrito. Desta lógica e neste cenário é que surge a escrita alfabética.

Disto decorre que, a escrita alfabética para se constituir um princípio semiótico é necessário que as consciências envolvidas encontrem nesse código referências para que se possa admiti-lo como tal. Sucede, que todas as vezes que a História e a sociedade alteraram a racionalidade humana, a produção do sistema semiótico, as lógicas de compreensão e de percepção do mundo também mudaram. É certo, portanto, que toda mudança no sistema de comunicação humana, em sua tecnologia, traz consequências nos modos de pensamento e nas atividades cognitivas.

As línguas escritas se originam de uma racionalidade bidimensional, delimitada e finita – o papel e a lousa – a questão apresentada pela contemporaneidade é que o computador revela um plano aberto e flexível, tridimensional e ilimitado. As condições de produção da escrita na tela são muito diferentes das condições empregadas no papel. Ocorre que, embora atualmente sejamos induzidos a aceitar os indivíduos hipermidiáticos, continuamos avaliando-os com os mesmos critérios e parâmetros da racionalidade estática e restrita do papel, exatamente como definiu a cultura Moderna e Científica. Esta situação nos faz acreditar que o

conceito de analfabeto funcional e os critérios de aceitação da escrita não estejam no texto, mas no corpo que é projetado no espaço determinado para o texto.

Os grupos de indivíduos que organizam suas experiências de forma dinâmica e possuem modos de pensamento que guardam características narrativas, aqueles que são orientados pela lógica da oralidade, frequentemente não conseguem aprender, tão pouco usar com propriedade a escrita alfabética. São indivíduos orientados por padrões que não são reconhecidos pela gramática clássica, regida por padrões estáticos, no qual cada letra e palavra têm um lugar predeterminado e absoluto. Condição que não encontra sentido nas experiências dos indivíduos marcados pela simultaneidade e transitoriedade das circunstâncias humanas, onde tudo está em relação - inclusive o texto. Esse grupo de indivíduos, eventualmente, pode ter certo conhecimento da escrita alfabética, contudo, frequentemente a utiliza da forma como representa e projeta seu corpo no espaço, da mesma forma como experimenta e conhece o mundo. Reflexões importantes para que possamos procurar e entender nos textos e nas escritas os mundos simbólicos que cada escritor, inexperiente ou experiente, cria quando se lança na aventura que representa escrever alfabeticamente. Pode-se compreender desta forma que as rupturas, omissões, incompreensões e distorções são resultados da forma dinâmica e cinemática com que concebem seus corpos e o projetam no espaço limitado e inflexível do papel. Portanto, o desafio colocado para as escolas e professores é como negociar os corpos a partir deste modelo “cartesiano” que a escrita convencional impõe? Como operar com cidadãos hipertextuais dentro de uma sociedade e, sobretudo, uma escola que insiste em práticas “cartesianas”? Qual o sentido da alfabetização em um mundo onde meninos e meninas interagem com todas as mídias hipertextuais e continuam indo à escola para vivenciarem práticas de escrita que só cabem na forma estática e linear do papel?

Escutar a demanda desse grupo de indivíduos e construir *com eles* uma escola *para eles* pode ser um bom começo! Talvez com eles seja possível, romper com paradigmas de verdades e saberes sobre a organização do tempo e do espaço escolar, que insistem em atender e formar, exclusivamente, os sujeitos, cujos modelos cognitivos são lógico-científicos e organizam as suas experiências de forma paradigmática, indivíduos que operam com uma lógica “cartesiana”. Os procedimentos estáticos, lineares e irreversíveis que, ainda, são utilizados nas práticas de alfabetização não são aplicáveis nem compatíveis com as tecnologias contemporâneas, tão pouco são reconhecidos pelo grupo de indivíduos, cujo

modelo mental é responsável por construir uma realidade baseada na dinamicidade e nas vicissitudes humanas. Se trago essa discussão é porque nas mídias contemporâneas são os fragmentos e as subjetividades os responsáveis por imprimir unidade e sentido ao texto. Não obstante, é justamente esse grupo de indivíduos que pensa e age no mundo de forma dinâmica que nos mostra não ser possível mais buscar a verdade e o sentido exclusivamente no texto, o sentido é produzido nas Histórias e intenções humanas, e como existe um número infinito de intenções, e de formas pelas quais elas penetram e marcam os indivíduos, também são inúmeros os sentidos produzidos no simbólico e nas nas representações humanas.

Como convercer esses sujeitos a abrir mão de seus valores para assumirem valores e critérios que não são seus e, por isso, não os representam? A experiência das práticas de alfabetização tem revelado que quanto mais os sujeitos rompem e se afastam da lógica “cartesiana”, compatível e aplicável à condição estática e fixada do papel, maior tem sido o seu custo na escrita alfabética/convencional. O que digo é que, se aprisiono esses sujeitos de lógica narrativa em um espaço “cartesiano”, com práticas que não fazem sentido para eles, provavelmente terão dificuldades para aprender e ampliar os conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Na subjetividade contemporânea, quanto mais plural o modo de pensar e agir no mundo, menos os indivíduos se reconhecem e se identificam com a rigidez e linearidade da escrita alfabética, que só encontra espaço no suporte linear do papel que é oferecido nas práticas da alfabetização, quase com exclusividade, e que, frequentemente, são revestidas de pressupostos excludentes e seletivos. Nesta altura o leitor deve se perguntar: educar não significa, em seu sentido mais amplo, seja na escola ou fora dela, sempre colocar o indivíduo dentro de uma certa forma? Acrescentaria, ainda, ao debate o juízo de que só seria capaz de construir a escrita alfabética aquele que se submete ao limite do papel, embora saibamos que esta não seja a única condição para a constituição desse conhecimento. Asseguro tal condicionamento, baseada no pressuposto de que escrever significa representar graficamente os símbolos da escrita, identificar e reconhecer a sua linearidade e submeter-se ao espaço determinado pelo papel. Logo, a constituição desses conhecimentos significa um aprendizado complexo que se realiza no campo das práticas sociais. Assumir essa posição implica, portanto, conscientizar-se de que, o que se constrói efetivamente através da escrita “é toda uma relação com a linguagem e com o mundo”(Lahire, 1993, p. 19), a qual denominamos de cultura escrita.

Dito desta forma pode-se concluir que a tecnologia da escrita não foi pensada para sujeitos que pensam e agem no mundo de forma dinâmica. Ao contrário, os indivíduos chamados “cartesianos” lidam com mais facilidade e desenvoltura com as regras gramaticais estáticas e com o limite espacial definido pelo papel, uma vez que, essa perspectiva de repouso e estabilidade é compatível com a sua lógica de pensamento e cognição. Como vemos, não apenas o que se escreve, mas, também, o modo como se grafa são elementos que devem ser considerados nos processos de aprendizagem do sistema alfabético, pois, são resultados do espaço social que os escribas ocupam e revelam a forma como representam mentalmente a palavra que se está escrevendo.

Trazer o espaço físico e a sua representação mental para o interior dos processos que envolvem a alfabetização, implica refletir sobre a representação mental da própria escrita que é muito diferente da representação mental da oralidade. Na escrita é preciso abstrair um leitor virtual e prever se a linguagem é adequada ao leitor, ao contexto e a realidade na qual se processa. Em decorrência, o nível de planejamento é mais complexo e exige procedimentos cognitivos diferentes dos que são empregados na oralidade. Tudo isso, serve para argumentar que não há exagero algum, em afirmar que este processo resulta em um alto custo para os indivíduos de pensamento narrativo que, frequentemente, planejam pouco para usar a fala e transferem para a escrita essa aquisição incidental do seu conhecimento. Aqui vale ressaltar que, o domínio da linguagem oral, apesar de essencial, não garante o acesso ao conhecimento da linguagem escrita. O domínio da primeira, apesar de ser pressuposto para o ensino da segunda, não parece ser suficiente.

É relevante considerar que outras habilidades e conhecimentos concorrem para a aprendizagem da linguagem escrita, contudo, pensar sobre o espaço no cenário da alfabetização tornou-se urgente, sobretudo, quando refletimos sobre a alfabetização de meninos e meninas da periferia cultural das cidades, sobre quem recai todo o custo da aprendizagem desse conhecimento. Frente a diferentes modos de entender a cognição humana e os seus modos de pensamento, frequentemente, os conceitos de sucesso e de fracasso têm sido fatores de exclusão e responsáveis pelo enorme contingente de meninos e meninas que, apesar dos investimentos, das Teorias, metodologias e tecnologias contemporâneas continuam com elevado custo na construção da escrita. Esta cultura escrita que atravessa a escola, mas não dialoga com os seus atores tem sido responsável pelo afastamento dos alunos do padrão cognoscente vigente. O sujeito capaz de aprender em nossa cultura não é absolutamente o

sujeito idealizado pela cultura científica cartesiana, ao contrário, é aquele que segundo Senna, sempre representou mentalmente a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis (2011, pag. 203).

É provável concluirmos que, a dificuldade não esteja exatamente no ensino, nem tão pouco na apropriação da linguagem escrita, mas na impossibilidade destes sujeitos encontrarem identificação desta escrita na forma como ela se apresenta em sua cultura e com os parâmetros com os quais negociamos a entrada dos alunos nessa cultura escrita. Seguindo na direção a essas respostas, é possível reconhecer que quanto mais estática, ordenada e linear a lógica de pensar e organizar as experiências dos indivíduos, mais afinado estará com a escrita alfabética/convencional. No outro extremo, quanto mais dinâmica e simultânea a cognição e o mundo dos indivíduos, mais afastados estarão da escrita alfabética.

O espaço é um fenômeno de ordem cultural, mas, sobretudo, uma questão representacional, e nessa direção, a escola tem se constituído uma violência simbólica sob o ponto de vista espacial e cultural. A questão central é que a escola continua organizando seu tempo e seu espaço intencionando formar, exclusivamente, os indivíduos “cartesianos”, desconsiderando e deixando de construir com os alunos de lógica narrativa, uma relação espacial que seja menos ação e mais reflexão durante a aprendizagem da escrita alfabética. Como as escolas podem levar seus alunos, que na grande maioria não trazem para a escola os traços culturais do segmento social dito “civilizado”, a aceitarem ao convite de assumirem uma perspectiva que não é a sua, uma cultura que não é a sua a se adequarem à dimensão limitada e restrita do papel?

Relevante é destacar, que esses indivíduos possuem uma perspectiva que é a própria negação do espaço organizado, claramente representado pelas favelas, sobretudo as cariocas. Além do mais, o conhecimento que antes só era acessado através do papel e do livro, agora é possível ser acessado a qualquer tempo e de qualquer lugar, rompendo, desta forma, com a rigidez, a linearidade e o limite espacial imposto pelo papel. Ao começar as conclusões deste pequeno ensaio, recomendo o fim da ilusão que os processos que envolvem o aprendizado da língua portuguesa escrita construíram nos professores: a de que no Brasil só tem um jeito “correto” de falar e escrever o português, e não é por acaso que, o “único” português ensinado, legitimado e aceito pelas escolas é, justamente, aquele regulado pelas normas gramaticais de variante culta, ou também denominada padrão. É consensual que se vai à escola para aprender a variante da língua escrita que tem maior prestígio social, a língua

padrão escrita ou a dita norma culta. É igualmente consensual que a escola é a instituição socialmente encarregada de ensinar e possibilitar a todos o domínio da variante padrão da escrita. No entanto, cabe à escola reconhecer que o aprendizado dessa variante não se resume ao domínio do padrão dito culto, já que na sociedade circulam textos escritos também de outras variantes linguísticas e de outras diferentes formas de representar a escrita. Enfrentar esta situação conflitante implica em admitir que aprender a escrever inclui saber escolher a variante da língua adequada ao contexto em que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com aquele texto, aos conhecimentos e interesses dos virtuais leitores e ao suporte em que vai ser veiculado.

Vale ainda observar que, concebendo a língua como linguagem, ela só ganha existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras e os sentidos de tal jogo, não apenas na gramática. Desse modo, é preciso conhecer e operar com elementos e paradigmas que são próprios dos meninos e meninas, cujos funcionamentos cognitivos estão vinculados ao modo de pensamento narrativo, que buscam se apropriar da língua escrita, para usá-la com competência, para falar de si, dos outros, dos seus sonhos, desejos e gostos e esforçam-se para colocar os seus conhecimentos nas circunstâncias das experiências humanas. É legitimando e assegurando o direito à palavra – e isto inclui o direito à palavra escrita, que talvez possamos, um dia, ler a história contida na “naturezinha particular” das escritas, em especial as infantis, que muito além da ponta dos lápis e dos quintais, já quase inexistentes, elas ganhem o espaço infinito das telas dos computadores...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, Diana. L. P. de. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Ática, 1990.

BARROS, Manoel de. Poemas rupestres. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2004.

BENVENISTE, Èmile. Problemas de Linguística Geral –I. 3 ed. Campinas: Pontes, 1991.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Comp. Das Letras, 1991.

DESCARTE, Rene. O mundo ou tratado da luz. Trad. Marisa Carneiro de Oliveira. Campinas: Ed UNICAMP.

FOUCAULT, Michel. S palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LAHIRE, B. Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' "échec scolaire" à école primaire. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINO, del Pino. Espaço e textualidade: quatro estudos quase semióticos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

SCHMIDT, Siegfried. *Linguística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1989.

SENNA, L A G e GODOY, Elena. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

SENNA, L. A. G. Modelos Mentais na linguística pré- chomskyana. In: Revista DELTA, 10(2): 339-372, 1994. ISSN 0102-4450.

DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OAs) RELATIVOS À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: SUPORTE À MEDIAÇÃO DE PROFESSORES

Heloísa Andreia de Matos Lins
Professora Doutora
Faculdade de Educação da UNICAMP – Campinas-SP-Brasil
Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias – GESTEC/ ALLE
Agência financiadora: SAE/UNICAMP
[heloisamatos@gmail.com/](mailto:heloisamatos@gmail.com)

Eixo temático: 4 – Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em desenvolvimento que se insere na interface das tecnologias digitais, alfabetização e letramentos de crianças surdas e ouvintes, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias - GESTEC/UNICAMP. Possui como objetivo geral, no atual momento, a criação e desenvolvimento de objetos de aprendizagem que auxiliem nos processos de apropriação da língua escrita dos alunos mencionados, para sua utilização em computadores e em dispositivos móveis.

Palavras-chave: objetos de aprendizagem; surdez; letramentos

Abstract

This paper presents research development at the interface of digital technologies and literacies for deaf and hearing children, from the work undertaken by the GESTEC (Group of Deaf Studies and New Technologies)/ UNICAMP. The study propose, at the present time, the creation and development of objects of learning that help in the processes of appropriation of the written language of the students mentioned, for use on computers and mobile devices.

Keywords: learning objects; deafness; literacies

1. A pesquisa e seu contexto

Concebe-se aqui, como salienta Skliar (2001), que os surdos são sujeitos visuais. Contudo, tal característica não deve ficar circunscrita apenas ao povo surdo. Assim, a cultura visual, no sentido em que abarca em larga escala as formações subjetivas da contemporaneidade surdas e não surdas (de forma acentuada), pode ser compreendida para além de um repertório de imagens, isto é, como um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritas em práticas sociais, intimamente relacionados às instituições que nos concedem o “direito ao olhar”, em particular a escola, que se propõe a disciplinar os olhares, organizando um campo do visível e do invisível, do belo e do feio, como nos lembra Dussel (2012: 4, apud LINS, 2013c).

Nesse cenário, concebendo o surdo como um sujeito visual, de forma privilegiada e potencial, desloca-se o significado da surdez como perda auditiva para a compreensão da mesma a partir de suas marcas características: a surdez compreendida como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescindem do som, entre outras (LEBEDEFF, 2010).

Lamentavelmente, as escolas caminham em direção oposta às particularidades dos sujeitos surdos e não surdos, como a literatura aponta largamente (SKLIAR, 2001; SÁNCHEZ, 1990; DUSSEL, 2012; ABRAMOWSKI, 2012, entre outros).

Considerar o letramento na surdez implica pensar em práticas culturais e sociais (particulares e plurais): pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo segundo suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita (LEBEDEFF, 2010). Assim, há que se considerar que os surdos utilizam estratégias diferentes das dos ouvintes para o ensino de língua escrita (LEBEDEFF, 2006b, apud LEBEDEFF, 2010; DORZIAT, 1999; GÓES e GESUELI, 2001; MATOS, 2007; entre outros) e para o conto de histórias (LEBEDEFF, 2003; 2007, apud LEBEDEFF, 2010).

Como salienta a mesma autora, letramento visual “é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto” (LEBEDEFF, 2010, p. 179). Deste modo, usar a tecnologia para representar a imagem visual e desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto passam a subsidiar tais práticas de letramento. Nesse sentido, letramento visual para os surdos deve ser

compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens, como salienta a autora¹.

Considerando a baixa incidência de surdos “letrados” e as interfaces dos softwares que não contribuem para o uso independente e produtivo do sistema, de acordo com Freire (2003, apud LINS, 2011a, p.4, 2011b), há enorme potencial de contribuição da língua de sinais no processo de letramento dos surdos também no meio digital, o que é corroborado por Basso (2003), quando argumenta que, no caso das pessoas surdas, “[...] mais que a alfabetização propriamente dita e restrita aos processos de codificação/decodificação de símbolos sonoros e gráficos, as TICs² têm sido consideradas corresponsáveis pela elevação dos níveis de letramento[...]”(p.120).³

Da mesma maneira, Schirmer (2000) destaca em seu trabalho sobre o campo das novas tecnologias e o ensino para sujeitos surdos, particularmente:

Nosso campo foi sempre visto como um componente crítico de ensinar as crianças surdas, porque reconhecemos a importância de suplementar a quantidade de entrada de informação para a criança com uma perda auditiva, **especialmente através do canal visual**⁴. Com efeito, desde meados dos anos 60 até os anos 80, uma conferência sobre Mídia e Educação de surdos foi realizada anualmente. (p.70)

Schirmer (2000) ainda enfatiza, baseada em sua ampla experiência nessa área, que esses recursos tecnológicos podem e devem ser usados para ajudar no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização de crianças surdas. É, portanto, nesse aspecto que a presente pesquisa ancora-se, uma vez que as crianças ouvintes também podem se beneficiar da chamada “pedagogia visual” nos processos de apropriação da língua escrita⁵.

¹ Gesueli (2006), por exemplo, trata da questão do letramento visual.

² Tecnologias da informação e comunicação. Nota nossa.

³ Alfabetização e Letramento (também digitais) são aqui concebidos na acepção que Magda Soares (1998) utiliza. Da mesma forma, os estudos de Frade (2011), Rojo (2012) e Buzato (2006) serviram como referência para a adoção das concepções desses processos. São processos distintos, mas interdependentes, e que dirão respeito tanto aos eventos ligados aos alunos surdos como aos dos alunos ouvintes.

⁴ Tradução e grifo nosso.

⁵ Neste sentido, ver estudos de Gontijo (2008), por exemplo, em que há importantes esclarecimentos sobre o emprego de formas icônicas na escrita das crianças ouvintes, a partir dos estudos de Luria.

Além disso, um aspecto que merece nossa atenção é que mesmo na contramão das necessidades reais dos alunos, a escola contribuiu com a formação dos sujeitos visuais modernos, participando ativamente da formação de nossa cultura visual como argumenta Dussel (2012, apud LINS, 2013c). Dussel salienta que as escolas e os docentes em particular têm sido centrais na transformação dos regimes escópicos modernos. Conseguir a atenção do espectador e também do aluno se tornou um elemento chave da ação educativa, tanto da escola como de outros meios, como as salas de pintura, as exposições universais e o cinema.

Entretanto, são poucos os softwares desenvolvidos para tal prática, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Lima (2009) e outros estudos⁶. Da mesma forma, Lebedeff (2010) lembra que vários autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos, eventos de letramento visual.

Contudo, conforme a autora, pouco se tem explicitado sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual. Como também argumenta, há uma grande lacuna no que se refere às práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se efetivamente como sujeitos visuais e para que tais práticas considerem as possibilidades de construção de conhecimento que a experiência visual permite realizar. Como enfatiza:

Tomando por base as discussões e trabalhos desenvolvidos por Schleper (2002), Reily (2003), Nunes (2004) e Souza (2007) e as propostas de letramento visual para crianças ouvintes desenvolvidas por propostas de letramento visual para crianças ouvintes desenvolvidas por Moline (2008), percebi que em nossa comunidade estávamos muito defasados com relação às possibilidades de letramento visual com os alunos surdos. **A imagem, como denunciou Oliveira (2006), ainda funcionava como enfeite do texto linear**⁷ (LEBEDEFF, 2010, p.181).

Assim, o presente estudo justifica-se também pelo fato de que muitos surdos estão em contato com o que circula na rede mundial de computadores⁸, mas a comunidade ouvinte desconhece, praticamente, as formas de apropriação da língua escrita nesse meio (no caso, da Língua Portuguesa), já que as “ferramentas tradutórias” ainda não são uma realidade efetiva

⁶ A pesquisa em questão tem procurado levantar, principalmente através de vários buscadores virtuais, estudos nessa direção. Contudo, foram poucos os trabalhos encontrados nesse campo. Em alguns casos, uma das pesquisadoras deste estudo entrou em contato com os criadores de alguns projetos, via email, como foi o caso do software *Karytu*, por exemplo, que não está disponível para comercialização. Na referida busca, também foram encontrados dois softwares portugueses que estão sendo utilizados por algumas instituições no Brasil e que apontam alguns resultados importantes frente ao processo de apropriação da língua escrita por crianças surdas, particularmente, mas não apenas. Trata-se do *Invento 2* e *Comunicar com Símbolos* que apresentam especificidades para o trabalho pedagógico com crianças ouvintes, basicamente.

No que se refere à produção de OAs de forma mais próxima a que concebemos e para crianças surdas, embora não haja necessidade de domínio de língua formal por parte dos jogadores (como mencionado no site) encontramos recentemente o software *Libras Brincando*, disponível gratuitamente em <http://www.librasbrincando.com/>. Acesso em 13.04.2013.

⁷ Grifo nosso.

⁸ Como exemplo, Lins (2011b) argumentou que se evidenciam várias comunidades virtuais de surdos em sites de relacionamento como o Orkut (e atualmente outras redes sociais), trocas de mensagens eletrônicas por “scraps” e e-mails, além de chats de bate-papo, por exemplo, tendo como referência a Internet. Matos (2007) também destacou, entre outros aspectos, como o uso dos celulares está difundido nas comunidades surdas.

para a comunidade surda, dadas as complexidades do próprio processo de tradução⁹, entre outros aspectos. Do mesmo modo, novos estudos e desenvolvimento de objetos de aprendizagem (softwares/ aplicativos, por exemplo) poderiam contribuir muito, caso os próprios surdos pudessem participar dessa construção, através de suas narrativas e experiências a respeito do tema.

Basso (2003) salienta que embora muitos surdos dispensem os avanços na área médica, fonoaudiológica e de reabilitação (por não se conceberem dentro de uma visão clínicoterapêutica, portanto, patológica nesse caso, mas como sujeitos com diferenças no que se refere ao aspecto biológico, que são desdobrados em diferença cultural e linguística, como salientou Skliar (1998)), poucos desses sujeitos duvidam das grandes potencialidades trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação, em especial a Internet. Segundo a autora:

[...] na época em que vivemos, onde propostas educacionais diametralmente opostas coexistem em todos os âmbitos da sociedade, observamos uma avalanche de recursos tecnológicos disponíveis, correspondendo tanto aos objetivos das escolas e clínicas de reabilitação da fala e da audição, **quanto aos dos próprios movimentos surdos em todo mundo na preservação de sua língua, de sua identidade e de sua cultura**¹⁰(p.119).

Basso (2003), ao analisar algumas pesquisas na área da surdez e interface com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e evidenciar muitos avanços nesse campo de estudos, por um lado, coloca em destaque o fato de que as TICs são concebidas, no meio pedagógico como instrumentos sofisticados de ensino/aprendizagem, “mas apenas mais um instrumento, como foram os retroprojetores, a TV e o vídeo” (BASSO, 2003, p.124), onde o foco é a busca de informações ou o desenvolvimento de uma habilidade específica (como também vemos na educação de ouvintes). Contudo, a autora salienta que essas interações

⁹ Como iniciativa nesse sentido, pode-se destacar o recente projeto Pro-Deaf, aplicativo desenvolvido por pesquisadores da UFPE. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/tec/1258205-aplicativo-gratuito-traduz-voz-e-texto-em-portugues-para-linguagem-de-sinais.shtml>. Acesso em 11.04.2013.

Há outros projetos semelhantes desenvolvidos. Ver por exemplo: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/526/comunica%C3%A7%C3%A3o-estabelecida> e alguns disponíveis em <http://www.niee.ufrgs.br/links.php>. Acesso em 10.04.2013.

¹⁰ E será nesta perspectiva que o estudo irá se pautar, quando inclusive opta pela não utilização do termo “tecnologias assistivas” na surdez, pois poderia assim favorecer uma concepção que possa indicar desigualdade(s) entre as próprias tecnologias, reforçando os preconceitos já manifestos do ponto de vista histórico-cultural e subjetivo, na surdez, por exemplo (ver a esse respeito em SANCHEZ, 1990). Em síntese, a pesquisadora aponta aqui para uma reflexão mais aprofundada sobre a acepção dos termos tecnologias adaptativas ou assistivas, como a apontada por Hogetop e Santarosa, 2001 (apud FREIRE, 2003): “soluções de hardware e ou de software que objetivam eliminar barreiras que impedem o manuseio do computador” (p.195).

entre os surdos e as novas tecnologias (e entre pares) supostamente aconteceriam de forma natural ou espontânea, não havendo menção nesses trabalhos à mediação dos professores.

Neste sentido, pode-se inferir, diante do exposto, que os próprios objetos de aprendizagem¹¹ (OAs) seriam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, “É de se supor, portanto, que o desenvolvimento da autonomia e da competência tanto do educador quanto dos alunos como ‘usuários’ críticos e criadores das TICs, fique reduzido apenas à recepção.” (p. 124). Além desse fator, apenas cerca de 2% do número total de pessoas surdas do país estavam matriculados em escolas (públicas ou particulares, especiais ou regulares), no início dos anos 2000, como salientou Basso (2003). A mesma autora ainda destaca que a questão da formação de professores para uso das TICs influencia enormemente a educação como um todo. Conforme menciona: “A falta de informação sobre elas faz com que as reduzam a simples transmissoras de informações a receptores passivos, ou ainda temem que elas tomem o seu lugar. Mais grave que isso é encará-las como recursos que compensam a surdez, transformando-as em objetos de lazer.” (p.126).

Como no caso dos ouvintes, o uso das tecnologias pode apenas servir para a reprodução (agora sofisticada) de práticas pedagógicas tradicionais e que não alteram em nada as reais necessidades dos educandos (gerando sua domesticação e alienação) no que se refere à autonomia e intervenção no mundo (ou seja, dando possibilidades de libertação humana, na óptica freireana).

Cabe ainda ressaltar que a escrita em Português, em contexto virtual - apoiada na LIBRAS inicialmente¹² (através dos processos de alfabetização e do letramento/ letramento visual e também digital) - pode favorecer o surdo, por fazer uso social dessa língua, uma vez que passa a ser uma necessidade discursiva, como aponta inclusive o estudo de Arcoverde (2006), pois esse novo espaço inaugura uma outra situação de produção, ou seja, os alunos passam a ter interlocutores “reais”, que vão além do professor da sala de aula. Nesta direção, em pesquisa recente publicada pelo portal Terra¹³ – Educação, realizada pela Escola de

¹¹ Concebido aqui como qualquer construção digital que possa ser (re) utilizada com fins pedagógicos. Tori (2003), em relação às diferentes nomenclaturas que têm surgido, diz que o propósito desses objetos praticamente não sofre alterações. Wiley (2000, apud JESUS, UNIARTE e RAABE, s/d) também salienta que o princípio fundamental dos objetos de aprendizagem é a possibilidade de os desenvolvedores de materiais instrucionais construírem pequenos componentes (quando da comparação com a dimensão de todo um curso/projeto) reutilizáveis em diferentes contextos.

¹² A respeito dos processos específicos de apropriação da língua escrita na surdez, ver Lins (2012).

¹³ Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5832769-EI8266,00->

Estudos Sociais do noroeste da Suíça (dirigido pelo prof. Hans-Jakob Schneider), envolvendo 724 crianças ouvintes (que foram divididas em 2 grandes grupos: um que utilizava a Internet e o outro não), entre sete e dez anos, de regiões diferentes do país e que durou cerca de três anos, analisou que as crianças que vivenciaram a escrita no sistema online, melhoraram sua linguagem narrativa, de forma muito significativa, em relação à turma que não teve essa experiência. Várias marcas textuais foram expressas nos textos das crianças que tiveram a Internet como recurso, pois

[...] **tentavam envolver mais o leitor**¹⁴, queriam que o texto fosse atraente e podiam deduzir – ao observar os textos que eram mais lidos no sistema – o que mais podia chamar a atenção do leitor. Diferente do que se poderia pensar, **a ortografia deste grupo não ficou pior**¹⁵, mas pelo contrário, o que é louvável sobretudo quando se leva em conta que os professores não corrigiam o que escreviam no sistema.

Isto posto, embora algumas pesquisas apontem para uma maior apropriação da língua escrita e seus usos pelos alunos (surdos e ouvintes, como se observa) que dispõem de ferramentas digitais, percebemos que no que se refere, especificamente, aos chamados Estudos Surdos, ainda temos mais “visibilidade” sobre esse fenômeno, particularmente, quando se trata de educação a distância ou de cursos semi-presenciais, como se observa no estudo de Arcoverde (2006).

De modo geral, como aponta Junqueira (2012), citando Larry Cuban em seu livro *Oversold e Underused, Computers in Classroom* (2001), não há provas concretas de que a maior disponibilização das tecnologias digitais corresponde ao seu uso nas práticas escolares. Para Cuban, os “entusiastas da tecnologia” representam apenas uma ínfima parcela do universo dos professores das escolas públicas. Do mesmo modo, mesmo nos poucos casos da adoção da tecnologia, sua utilização não modificou o ensino e a aprendizagem de forma significativa. Outro problema, segundo Cuban (apud JUNQUEIRA, 2012), é que os dados nacionais sobre essa questão são muito dependentes do autorrelato dos professores (no Brasil não é diferente).

Em pesquisa realizada na Califórnia por Cuban (apud JUNQUEIRA, 2012) - em escolas privilegiadas do ponto de vista do acesso à tecnologia “de ponta” - 70% dos

Pesquisa+indica+beneficios+da+internet+para+linguagem+escrita.html. Acesso em 13.06.2012.

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ Idem.

professores não utilizaram os recursos tecnológicos da sala de multimeios e suas práticas pedagógicas mantinham-se centradas na instrução direta dos alunos (utilizavam-na muito mais para preparar as aulas, ao invés de utilizá-las na mediação com os alunos, durante o processo pedagógico). Cuban afirma que esses aspectos observados entre professores relacionam-se a estimativas históricas traçadas por ele e que evidenciaram que, desde 1920, menos de 5% dos professores utilizam tecnologias tais como rádio, cinema e televisão pelo menos uma vez por semana na sala de aula. Demonstra que 95% dos professores raramente utilizam tais ferramentas.

Como destaca Junqueira (2012), nesse caso, “a maioria dos professores utilizava a tecnologia digital para atender às suas práticas tradicionais, e não para alterá-las” (p.296).

De qualquer maneira, para Cuban (apud Junqueira, 2012), a incorporação das TIC nas escolas ocorreria com o passar do tempo, uma vez que haveria a necessidade de mudança das crenças dos professores e as crenças e expectativas da comunidade. Ainda se deve considerar a cultura organizacional da escola e do ensino na aceleração ou retraimento desse processo e também as dificuldades de implementação como resultado do desenvolvimento profissional docente, da infraestrutura e da disponibilidade das tecnologias digitais. Além disso, há que se pontuar a ausência e a necessidade de um bom ajuste entre o currículo, a pedagogia e as características dos produtos tecnológicos.

No Brasil, o processo não ocorre de forma muito distinta, segundo argumento de Pretto (1998, apud JUNQUEIRA, 2012, p.297), [...] As tecnologias da comunicação (televisão, vídeo, computadores, multimídia) estão invadindo as escolas por uma pressão das indústrias, **não existindo um expressivo movimento da área educacional para sua necessária incorporação crítica**¹⁶. (p. 118)

Vale ressaltar, entretanto, que essa questão da utilização das TIC pelos professores não deve ser compreendida de forma a desconsiderar a complexidade dos professores (suas identidades, subjetividades, experiências), como profissionais contextualizadas pelo trabalho realizado nas escolas, como enfatizou Junqueira (2012), onde se leva a crer que tudo é uma questão de tempo para a chamada “modernização” e “avanço” sociais. Para o autor, a questão da “autonomia” docente inviabilizaria uma série de mudanças. Nesse sentido, Lins (2013a)

¹⁶ Grifo nosso.

também faz considerações acerca dos aspectos afetivos/subjetivos envolvidos nesse processo, salientando que

[...] nesse movimento de afastamento docente, explícito e racional, verbalizado e também silenciado [...], concebe-se um componente afetivo bastante importante, em particular, onde provavelmente o medo diante do desconhecido, a insegurança na mudança, por exemplo, foram fortes imperativos à manutenção do trabalho pedagógico desvinculado das novas tecnologias. Isso significa dizer que se compreende aqui o psiquismo humano como um todo, ou seja, um conjunto funcional em suas dimensões afetiva-cognitiva-motora-pessoa, como concebeu Wallon (2007). (LINS, 2013a, p.2).

Assim, diante do cenário aqui exposto, pretende-se destacar os objetos de aprendizagem (OAs) como importantes contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente em situações presenciais - envolvendo todos os alunos - e onde o professor faz o trabalho de mediação e, desse trabalho, dependerá o êxito das propostas tecnológicas, dadas as especificidades e objetivos do Ensino Fundamental. Em síntese, argumenta-se a favor de tecnologias que sustentem as questões da pedagogia visual (onde se destaca o letramento visual e o digital, por exemplo, com vistas à alfabetização), uma vez que esse aspecto técnico-pedagógico ainda constitui um importante *gap*, mas de onde não se dissocia a necessidade de mobilização dos docentes diante desses artefatos.

A questão da formação dos professores para o uso das novas tecnologias é tão importante, nesta perspectiva, que estudos como os de Muffoletto, 1994; Seidman, 1986, (apud SCHIRMER, 2000), destacam a dimensão do problema tratado, uma vez que apontam o potencial dessas novas ferramentas na educação de surdos, de um lado, e, por outro, salientam os grandes déficits sobre os recursos humanos, neste sentido, indicando que os professores podem estar até usando os equipamentos, mas não todo o alcance da tecnologia, de fato. Como aponta Ainsworth (1987, p. 26, apud SCHIRMER, 2000, p. 70), muitas escolas "fazem uso desses aparelhos tecnológicos como uma mãe pode usar listas telefônicas para impulsionar uma criança na mesa de jantar. Eles servem a uma função, mas não àquela para a qual são os mais adequados¹⁷." (AINSWORTH, 1987, p. 26, apud SCHIRMER, 2000, p. 70). Trata-se, no melhor dos casos, nessa concepção apontada, como uma subutilização das tecnologias em sala de aula.

¹⁷ Livre tradução.

Sobre a criação de OAs, tanto do ponto de vista epistemológico como tecnológico, MacArthur (2005) lembra que as rápidas mudanças na tecnologia apresentam problemas significativos, tanto para as escolas, como para os pesquisadores. Como o autor enfatiza, as escolas têm dificuldade em relação ao próprio domínio da tecnologia e no que se refere à atualização do seu pessoal. Os pesquisadores, no mesmo sentido, são desafiados a projetar as pesquisas com um significado além do status atual da tecnologia, ressaltando que é necessário compreender os benefícios e limitações dessas ferramentas com vários alunos e “para desenvolver e avaliar modelos para o uso das ferramentas em situações de sala de aula” (p.20). Como se pode perceber, o fato de se pensar no desenvolvimento de OAs a partir das impressões (frente ao uso) de estudantes e professores faz-se relevante para que tais situações apontadas acima sejam minimizadas ou superadas.

Na mesma direção, Phillips e Scherer relataram (1991, apud BAKKEN e WOJCIK, 2004) que cerca de um terço do material adquirido nos EUA, até o início dos anos 2000, como sendo “dispositivos de tecnologia assistiva”, foram abandonados pelas escolas, mais frequentemente durante o primeiro ano após sua recomendação por agências superiores (programas governamentais). As razões dadas para essa falta de uso foram, por exemplo: (a) os dispositivos de não melhoraram funcionamento independente dos sujeitos, (b) eram demasiado difíceis para usar, (c) não eram confiáveis, e (d) era necessário um programa de assistência que envolvia outras pessoas (Phillips, 1992 Phillips e Zhao, 1993, apud BAKKEN e WOJCIK, 2004).

Assim, organizar novas possibilidades de desenvolvimento de material instrucional nesse campo e buscar novas “arquiteturas pedagógicas”, através de ferramentas tecnológicas, para que o processo de apropriação da escrita seja efetivo por estudantes surdos e ouvintes, como destacado, surge como uma necessidade premente nos dias atuais, não só em nosso país, como algumas pesquisas revelam¹⁸. Da mesma forma, vislumbra-se um cenário onde o êxito das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias realmente bem arquitetadas “falem mais por si sós”, afetando as concepções docentes mais ortodoxas frente ao uso desses recursos tecnológicos.

¹⁸ Na Argentina, por exemplo, há um amplo projeto, intitulado Conectar Igualdad (<http://www.conectarigualdade.gob.ar>), que se propõe a oferecer ferramentas para a “inclusão” digital de professores, famílias e alunos do país (ver mais em ZAPPALÁ; KÖPPEL e SUCHODOLSKI, 2011, p. 5).

Assim, no que se refere ao processo de formação de professores, como também destacado, utilizar alguns recursos tecnológicos para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos a respeito dos OAs e ampliar suas concepções teórico-práticas sobre os processos de alfabetização e letramento - para surdos e ouvintes - poderá ser extremamente produtivo no que se relaciona à superação de práticas excludentes e insatisfatórias para os usos sociais da leitura e da escrita dos alunos.

Pesquisas nessa direção, portanto, talvez consigam potencializar cenários a partir de alguns dados (onde a base de referência são os últimos dois anos) levantados pelo Centro de Estudos sobre as TICs (CETIC¹⁹), como por exemplo: 54% alunos possuem computador em seus domicílios (73% no sul e 70% sudeste), 73% declaram não ter dificuldade alguma com buscas de informação, usando Google, Yahoo!, etc., 58% declaram não ter dificuldade alguma com envio de emails, 91% declaram êxito para acessar e navegar na Internet, o uso expressivo da internet via celular pelos alunos (fora da escola), entre outros indicadores de que a escola pode aproveitar o grande avanço das novas tecnologias a seu favor, tornar as práticas pedagógicas mais envolventes e significativas, o que implicará certamente na formação de leitores/escritores mais autônomos e críticos.

Nesta direção, cumpre ressaltar que as discussões em torno das práticas pedagógicas, desde há muito tempo deram-se conta do poder que exercem as imagens para atrair a atenção dos alunos e mais: para atenuar as “dores” da aprendizagem. Neste sentido, desde Comênius, no século XVII, vislumbramos tais percepções dos sentidos e a capacidade destacada de atrair, impressionar e motivar que podem desempenhar as imagens no campo educativo (RUNGE PEÑA, 2012; ABRAMOWSKI, 2012, apud LINS, 2013c), onde as tecnologias digitais desempenham um papel central nos dias atuais.

2. A que se propõe a pesquisa

Diante do exposto, o presente estudo propõe a criação e desenvolvimento de objetos de aprendizagem que auxiliem nos processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes, para a utilização em computadores e em dispositivos móveis (como tablets). Espera-se que tais OAs sejam disponibilizados gratuitamente para download e que fiquem disponíveis em site específico, com propostas pedagógicas direcionadas aos docentes, de

¹⁹ <http://cetic.br/pesquisas-indicadores.htm>. Acesso em 13.02.2012.

modo a aproximá-los das práticas que envolvem o uso das TICs, fortalecendo, facilitando e democratizando novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Objetivos específicos: os estudos que compõem a pesquisa

2.1.1 Desenvolvimento de aplicativo para tablets Android 2.1 (ou superior) e desktops PC, utilizando-se as linguagens Java, Flash e HTML para que, através da navegação e interatividade do conteúdo, o aluno surdo tenha acesso a histórias infantis traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e ilustradas (campo do letramento) e em seguida possa realizar sequências didáticas com cerca de 10 atividades cada, baseadas na pedagogia visual em alfabetização que serão disponibilizadas em LIBRAS para a apropriação do Português escrito, a partir de menus específicos e também ilustrados e traduzidos.

2.2.2 Tendo como parâmetro os critérios do item anterior, pretende-se desenvolver objetos de aprendizagem através de softwares livres já existentes e oferecidos na rede mundial de computadores (tais como Etoys, Ardora, Hot Potatoes, Alice, Scratch, Squeak, Jclíc, entre outros), dando continuidade aos trabalhos já desenvolvidos pelo GESTEC, ampliar e divulgar os conhecimentos nesse campo, através de pesquisas em nível de iniciação científica e pós-graduação, como já vem sendo feito por uma aluna matriculada no curso de Mestrado em Educação e vinculada ao Grupo.

2.2.3 Analisar a utilização desses objetos de aprendizagem pelas crianças surdas e ouvintes, diante da proposta pedagógica elaborada por alguns professores de uma escola do Ensino Fundamental na região de Campinas (que participam das discussões no GESTEC e que são assessorados pela coordenadora do referido Grupo), em salas de alfabetização.

3. Os caminhos encontrados para o desenvolvimento dos estudos que compõem a pesquisa

- Em relação ao desenvolvimento de aplicativo para tablets Android 2.1 (ou superior) e desktops PC:

Através de uma incubadora tecnológica que deverá congrega um grupo de estudos surdos já constituído (cujos membros são professores/ pesquisadores surdos e ouvintes), o

GESTEC, vinculado a um grupo de pesquisa na área da alfabetização, leitura e escrita (ALLE da Faculdade de Educação da UNICAMP) e apoiado por outro grupo ligado às questões acerca da educação e novas tecnologias, o Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação - LANTEC, busca-se desenvolver os meios para que os objetivos descritos sejam atingidos.

Além dos pesquisadores envolvidos nesses grupos que conceberão os princípios norteadores dos storyboards para o criação dos OAs, conta-se com a execução e desenvolvimento dos mesmos através de 01 programador ou 01 bolsista na área técnica/ programação, com tarefas ligadas às áreas de: programação, ilustração, animação, produção audiovisual, produção de interatividade e editoração de material virtual.

Serão realizados aplicativos-piloto que serão também apresentados nos encontros regulares do Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias – GESTEC - para os membros (surdos e ouvintes), bem como ao LANTEC, e vários os ajustes poderão ser feitos a partir daí.

A proposta é de reunir o maior número de análises, a partir de sujeitos surdos e ouvintes (pesquisadores e alunos) que tenham acesso aos referidos OAs. Em suma, os grupos de estudos/pesquisa serão balizas centrais para o desenvolvimento dos OAs e a partir daí, os mesmos serão apresentados para testagem em escolas do Ensino Fundamental que tenham alunos surdos matriculados nas séries iniciais e que, nesse caso, já são inclusive atendidas por projetos anteriores ligados ao GESTEC. Da mesma maneira, serão testados também em instituições que atendem crianças surdas já contatadas por membros do referido grupo.

- Em relação ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem através de softwares livres já existentes e oferecidos na rede mundial de computadores:

Inicialmente, as atividades que compuseram outros objetos de aprendizagem realizados pelo Grupo²⁰ e que foram realizadas no software JClic (que não comportam a inserção de vídeos) serão readequadas ao software Ardora (uma vez que o mesmo possibilita a inclusão dos vídeos gravados em LIBRAS) e novas sequências didáticas serão criadas nesse ambiente²¹, tendo os mesmos critérios do item anterior em relação à participação dos

²⁰ Ver a respeito em: http://linhamestra22.files.wordpress.com/2013/04/08-desenvolvimento-de-objetos-de-aprendizagem_lins_cabello1.pdf.

²¹ Há um projeto de mestrado envolvido especificamente nessa frente de pesquisa, com título provisório, iniciado pela aluna Janaína Cabello, no 1º. semestre de 2013. Tal projeto conta com a colaboração da aluna de graduação Michele Porfírio da Silva, através de bolsa concedida pelo SAE.

membros do Grupo de Estudos e instituições escolares que atendam crianças surdas e ouvintes.

- Em relação à análise da utilização desses objetos de aprendizagem pelas crianças surdas e ouvintes:

Através do acompanhamento e criação de *núcleos de sentido* (AGUIAR, 2001) sobre os relatos e impressões de membros de uma escola do Ensino Fundamental (diretora educacional, intérprete de LIBRAS e professora alfabetizadora) que participam do grupo GESTEC), tendo como princípio norteador as atividades e vídeos com as crianças levados ao Grupo para discussão, propõe-se a análise do desempenho desses alunos diante dessas novas ferramentas, cuja base está nos registros feitos sobre as pautas tratadas nos encontros regulares do GESTEC.

4. Alguns resultados da pesquisa

Ainda que o desenvolvimento de aplicativo para tablets e desktops PC dependa, em medida considerável, de análise e aprovação por agência de fomento financeiro (o que está em processo), os estudos referentes à criação e desenvolvimento de OAs, a partir de softwares livres existentes, estão sendo realizados e algumas sequências didáticas já estão sendo criadas através do software Ardora (http://webardora.net/index_gal.htm e armazenados, temporariamente, no Dropbox: www.dropbox.com), como demonstrado a seguir:



Com relação à análise da utilização desses objetos de aprendizagem pelos alunos, houve um avanço considerável nas inovações de práticas pedagógicas da escola de Ensino Fundamental participante, uma vez que, entre outras atividades, as educadoras assumiram um compromisso de registro e análise das atividades propostas a 3 alunos surdos em processo de alfabetização, através de blog criado especificamente para tais reflexões e divulgação dessas práticas pedagógicas (<http://libraseducar.blogspot.com.br>, aberto somente a leitores convidados), indicando um envolvimento e autonomia bastante importantes no que se refere ao uso das novas tecnologias nesses processos e abertura para outras possibilidades do fazer pedagógico nesse campo. Certamente, trata-se de uma outra perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem, indicando novas rotas.

5. Referências Bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? 2012. Cohorte 8. Disponível em <http://www.flacso.org.ar>. Acesso em 21.01.2013.
- AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. SP: Cortez, 2001.
- ARCOVERDE, R.D.L. Tecnologias Digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n.69, p. 251-267, maio/ago. 2006.
- BASSO, I.M.S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 113-128, 2003.
- BUZATO, M.E.K. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à Era das TIC. D.E.L.T.A., 25:1, 2009 (1-38)
- BAKKEN, J.P.; WOJCIK, B.W. Technology resources for persons with learning disabilities. Advances in Special Education, 2004. Volume 16, 113–132
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- DEMO, P. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- DORZIAT, A. Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.
- DUSSEL, I. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. In Curso Educación, imágenes y medios. 2012. Cohorte 8. Disponível em <http://www.flacso.org.ar>. Acesso em 21.01.2013.
- FRADE, I. C.A.S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª. Ed. BH: Ceale; Autêntica, 2011.
- FREIRE, F.M.P. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA,

I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. SP: Plexus Editora, 2003.

GESUELI, Z.M. Letramento e surdez: a visualização das palavras. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006, p. 110-122. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>. Acesso em 13.04.2012.

GOMES, L.F. Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GONTIJO, C.M.M. A escrita infantil. SP: Cortez, 2008.

JESUS,E.A.; UNIARTE, M.Z.; RAABE, A.L.A. Desenvolvendo a percepção musical em crianças através de um objeto de aprendizagem. Disponível em: <http://siaiacad17.univali.br/zorelha/pdf/Zorelha-Renote.pdf> Acesso em 21.03.2012.

LEBEDEFF, T.B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. In: Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010

LIMA, H.A. Inclusão Digital das pessoas com deficiências nas Instituições Superiores de Ensino. UNISO. Trabalho de Prática de Pesquisa. Sorocaba, 2009.

LINS, H.A.M. Mediações nas práticas pedagógicas de alfabetização/ letramento de alunos surdos: o uso das TIC's. Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. 2011.

_____. Alfabetização e letramento (também digitais) de alunos surdos: possibilidades de intervenção. Revista Texto Livre. 2011b. Vol. 4, série 2, p. 1 -9. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/592>. Acesso em 18.02.2012.

_____. Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes. In: LINS, H.A.M. (org.). Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação. Campinas/SP: Ed. Leitura Crítica, 2012, p. 67-91.

_____; CABELLO, J. Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem ligados à alfabetização e ao letramento: o caso do Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias/ GESTEC. 2013. Disponível em: http://linhamestra22.files.wordpress.com/2013/04/08-desenvolvimento-de-objetos-de-aprendizagem_lins_cabello1.pdf Acesso em 03.04.2013.

_____. Dimensões afetivas em docentes frente às novas tecnologias na sala de aula: alfabetização e letramento de crianças ouvintes e surdas em foco. 2013a (no prelo).

_____. As transformações tecnológicas e midiáticas nos processos de formação subjetiva: alguns impactos na leitura e na escolar. 2013b (no prelo).

_____. Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. 2013c (no prelo).

MACARTHUR, C. Assistive technology for writing: Tools for struggling writers. In L. Van Waes, M. Leijten & C. Neuwirth (Vol. Eds.) & G. Rijlaarsdam (Series Ed.). Studies in Writing: 2005, Vol. 17. Oxford: Elsevier.

ROJO, R.H.R. Apresentação: Propótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (orgs). Multiletramentos na escola. SP: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino; 29)

SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas, Ceprosord, 1990.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. RJ: DP&A, 2003.

- SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. SP: Editora Vozes, 2001.
- SCHIRMER, B.R. Language & Literacy Development in Children Who Are Deaf. 2nd. Ed. Allyn and Bacon, 2000.
- SCKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. RJ: DP&A, 2002.
- _____. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na Educação. In: COSTA, M.V.; colab. de Alfredo Veiga-Neto et.al. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 1998.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. v. 23, n.81, dez. 2002, p. 143-162.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. (mimeo). 26ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- TORI, R. O Virtual que Marca Presença. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. V. 2, n. 1, 2003.
- ZAPPALÁ, D.; KÖPPEL, A.; SUCHODOLSKI, M. Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos . 1a ed. - Buenos Aires : Ministério de Educación de la Nación, 2011.

CAMINHOS DA ALDEIA ITAPICURU TERRA INDÍGENA XAKRIABÁ: ANÁLISE DE UM EVENTO DE LETRAMENTO EM CONTEXTO RELIGIOSO

Ildete Freitas Oliveira
Professora Mestre
Universidade do Estado do Amazonas/UEA
profa.ildete.uea@gmail.com

Eixo Temático 4: Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo

Dentre os letramentos levantados no contexto comunitário da aldeia Itapicuru entre os Xakriabá analisamos aqui os resultados obtidos a partir dos elementos que o contexto religioso ofereceu. A metodologia de investigação se baseou numa abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) de inspiração etnográfica (Cardoso de Oliveira, 1998).

Palavras-chave: Espaços geradores; cultura escrita; comunidade indígena

Abstract

Among the literacies raised in the context of the village community Itapicuru between Xakriabá analyze here the results obtained from the elements of the religious context offered. The research methodology was based on a qualitative approach (Bogdan & Biklen, 1994) ethnographic-inspired (Cardoso de Oliveira, 1998).

Keywords: Spaces generators; literacy; indigenous community

Introdução

O trabalho que culminou na dissertação de mestrado *“Um lugar para ler e escrever: estudo sobre letramento na aldeia indígena Itapicuru entre os Xakriabá”*, teve como objetivo identificar, descrever e analisar os usos da linguagem escrita pelos sujeitos dessa aldeia, importante cenário constituinte da TIX¹, panorama cultural onde predominam trocas simbólicas ocorridas por meio da linguagem oral. Sabe-se que o processo de letramento nestes contextos é complexo e pouco conhecido. Desse modo, objetivou-se o estudo de uma estrutura singular no interior de um grupo social de complexa organização, buscando-se pelos efeitos heterogêneos do letramento, frutos da interação entre os sujeitos e suas atividades, sob a ótica do letramento ideológico (Street, 1984).

Os Xakriabá povo indígena privilegiado para estes estudos se encontram no cenário macro das investigações e constituem o povo indígena de maior contingente populacional de Minas Gerais; e um dos maiores do Brasil. Nesse tocante, Pereira (2003, p.25), se refere a eles da seguinte maneira: “... os Xakriabá devem ser considerados, (...) como um povo que se representa por meio de diferentes categorias.” Pois a sua grande população apresenta enorme diversidade cultural, constituindo-se assim em “povos”, o que pode ser observado nas muitas aldeias que compõem o território tradicional Xakriabá, e é o que as pesquisas realizadas até então demonstram.

A metodologia de trabalho visou aproximar-se do olhar dos sujeitos da pesquisa e evidenciar, partindo de uma concepção êmica, as compreensões das situações sociais de uso de leitura e escrita nos domínios da aldeia Itapicuru e vivenciadas pelos atores sociais participantes da pesquisa. Desta maneira, o referencial metodológico de investigação se pauta numa abordagem qualitativa de inspiração etnográfica.

Utilizando como procedimentos para coleta dos dados os métodos etnográficos de observação direta participante e entrevistas semi-estruturadas. A partir dos referenciais teórico e metodológico, trouxemos para essa discussão um evento de letramento. Dentre os espaços geradores onde os eventos e práticas de letramento foram levantados o evento de letramento do contexto religioso dos Xakriabá da Aldeia Itapicuru se despontou como rico espaço para os usos sociais da leitura e escrita, apresentando peculiaridades em torno do fenômeno para essa análise.

¹ Terra Indígena Xakriabá.

O conceito de Letramento e o seu campo teórico: a opção pelos Novos Estudos do Letramento

Partimos de uma concepção que trata o letramento como uma prática social, questionando quanto ao conjunto de habilidades e ou competências que os indivíduos apresentam e a forma como se situam em diferentes contextos utilizando as noções de eventos e práticas de letramento.

Marinho (2010) em um dos seus textos questiona o leitor sobre a sua crença a respeito do termo letramento, num constructo teórico que nos direciona para o momento atual da educação escolarizada. Que como ela mesma menciona “os chamados movimentos sociais” acessam estes espaços, trazendo suas “identidades socioculturais” despertando-nos para outras formas de apropriação do saber dominante sistematizado pela escola (p.69) e conseqüentemente nos instigando a repensar o sentido dos conceitos, como o de letramento. A esse respeito, a autora considera que;

(...) as concepções de letramento, de alfabetização e de cultura escrita são específicas e diferentes em relação aos países de onde importamos a palavra. Essas concepções estão estreitamente relacionadas com os processos sociais de produção e de distribuição do conhecimento, com os processos de inclusão de grupos sociais e étnicos na escola de ensino fundamental, nas universidades e em espaços socioculturais dos quais têm sido excluídos. (p.70 e 71)

Essas reflexões nos falam intimamente, no sentido em que o objeto de pesquisa tenta dialogar sobre o letramento, no interior de um grupo étnico que também compõe os movimentos sociais em busca de participação nas esferas públicas da sociedade. Como citado por Marinho (2010), que acessando a instituição escolar, e trazendo os elementos de sua cultura, produzem um tipo de letramento específico, próprio, oriundo de suas necessidades cotidianas, fruto de suas relações sociais próximas e distantes, e em grande medida propulsionadas pelo entorno que exigem destes sujeitos respostas letradas, sob o prisma do letramento dominante.

Situação que descortina os conflitos desencadeados pelo encontro do letramento dominante (Rojo, 2004) e dos letramentos considerados como marginalizados. Compreendendo a indefinição do termo letramento, por percebê-lo em suas especificidades, acredita-se que essa, como outras pesquisas na área poderá contribuir para a percepção de múltiplos letramentos e não apenas de um conceito pronto e aplicável a todas as realidades indistintamente.

Acreditamos que o conceito de letramento reflete uma unidade de análise mais apropriada para se conceber os usos e valores compartilhados pelos sujeitos investigados. Concepção essa que tem em Street (2003) e Gee (2001,) dois dos seus principais e importantes representantes na vertente teórica dos NLS (sigla inglesa de “New Literacy Studies”).

Há uma diversidade de usos do termo que se referem às questões relacionadas à escrita e à oralidade nas práticas sociais. Contudo, entendemos que o letramento expressa a participação dos sujeitos nas práticas sociais discursivas que têm como suporte a linguagem escrita, ou seja, é estar exposto aos usos sociais da escrita, ainda que não se saiba ler (decodificar) e escrever (codificar) Tfouni (2006). Esta concepção direcionou nosso olhar para a construção dos pressupostos teóricos, bem como para o trabalho de campo no diálogo para a construção do aporte metodológico e das ferramentas de coleta de dados.

Por isso, compreender os significados que ultrapassam o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, captando as nuances de novas formas de uso social destas, inclusive por parte daquelas pessoas consideradas analfabetas, ou que pertencem a grupos de tradição oral, mas que se relacionam em espaços onde o uso da linguagem escrita se impõe, torna-se possível a partir do campo conceitual do letramento. O que se tem a partir da nova abordagem acerca da apropriação e uso do sistema de escrita, é que, seu domínio não produz um indivíduo letrado. E que para a constituição dele, é necessário que haja participação em eventos e práticas de letramento, que podem tanto ocorrer no âmbito escolar, quanto nos múltiplos espaços do cotidiano das pessoas em diferentes segmentos.

E que, cada vez mais, a escrita subsidia as relações sociais nos diversos espaços da sociedade contemporânea, e pessoas analfabetas participam dessas relações, mostrando que são letradas, embora não sejam escolarizadas (Street, 2003). A respeito das relações entre indivíduos que não detêm o código escrito, e o meio social, Marinho (2010) contribui com nossas reflexões, nos alertando sobre “o lugar que atribuímos à escrita e à oralidade” (p.70), quando lidamos com pessoas jovens ou adultas pouco familiarizadas com a escrita que a sociedade determina como ideal e que é apresentada como um sistema mais complexo.

A participação de indivíduos, com pouca ou nenhuma escolarização, mas inseridos em práticas letradas, se dá através das organizações características e únicas do

fazer dos sujeitos que delimitam suas práticas de leitura e escrita. O que os tornam dependentes de suas histórias de vida, das atividades que desenvolvem em seu cotidiano, que, por sua vez são delimitadas aos grupos sociais a que pertencem e àquilo que desenvolvem no âmbito do trabalho e das relações interpessoais, e de modo mais amplo ao contexto sócio histórico no qual os sujeitos estão inseridos. Numa importante contribuição a respeito do envolvimento social em práticas letradas, como desenvolvido acima, Rockwell (2010; p.101), pontua que;

Compreender o tipo de práticas e relações com a escrita que acontecem nessas situações representa um desafio para a pesquisa que deve considerar não apenas as situações linguísticas nas comunidades envolvidas, mas também suas histórias particulares de relação com a escrita, em qualquer sistema ou variante linguística.

O componente histórico, apresentado por Rockwell (2010), nos permite perceber também em sua visão o cultural, o social e o politicamente situado desenvolvido por Street (1984; 2003). Que terá muito mais a nos dizer sobre a comunidade investigada em termos de letramento do que apenas as situações linguísticas observadas. Na mesma contribuição, a autora expõe sobre as relações históricas com línguas dominantes e locais e alguns textos que influenciaram práticas escolares entre dois povos indígenas do México investigados por ela.

Numa aproximação deste estudo com o que aqui nos propusemos a desenvolver, podemos dizer que entre os Xakriabá as relações históricas entre eles e seus colonizadores, desde as primeiras missões religiosas e dos aldeamentos para fins de catequização e uso escravo de mão-de-obra indígena, resultou no total apagamento da língua ancestral dos Xakriabá. Restando hoje apenas num pequeno vocabulário, levantado e registrado recentemente através de pesquisas realizadas por alguns índios Xakriabá em formação em licenciaturas na Universidade Federal de Minas Gerais.

Quanto à introdução da escrita entre esse povo, Santos (1997), nos informa que mais recentemente, esse movimento aconteceu com o contato interétnico entre retirantes do sertão baiano, que fugindo da forte seca que assolava a região, buscaram refúgio em terras fronteiriças e o encontraram entre os Xakriabá, e trouxeram o uso da escrita. Introduzindo-a então, na nova cultura que passavam a fazer parte.

As questões até aqui colocadas, colaboram com o entendimento de que a maneira como lemos e escrevemos é dependente do contexto em que a realizamos. As nossas intenções, as condições que vivenciamos, a maneira como fazemos. E que esse movimento gera consequências para o meio social, ou o local, assim como também

influencia os usos que os sujeitos fazem da escrita. Pois necessitamos tomar decisões todo o tempo em que participamos dos processos de leitura e escrita, o que caracteriza a ligação destes processos ao contexto em que são gerados.

O trabalho de campo: o estabelecimento das condições para a produção e análise dos dados

Diversas estradas foram percorridas, diferentes aldeias foram visitadas, conversas com os índios marcaram o início do processo de construção das primeiras impressões acerca do universo cultural que sustentaria todo o desenvolvimento da pesquisa. E tomando contato com as representações sociais, culturais, religiosas e políticas daqueles grupos, gradativamente, procedemos às delimitações próprias do processo investigativo.

Essa singular fase dos trabalhos investigativos serviu de inspiração para se pensar sobre os modos próprios da cultura indígena no macro cenário do sertão norte mineiro. A sua comunhão com outras culturas existentes, e a produção de maneiras próprias de lidar com o ambiente, com os seus pares e seus saberes expressos de forma tão singular. A esse respeito, encontramos em Macêdo (2007, p. 33), que assim define esse encontro, “Geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, quilombolas e indígenas, constituíram um *modus vivendi* peculiar, de traço rural e cultura forte e expressiva.”

Nessas andanças “o olhar” se constituía e o cenário da pesquisa se despontava: a vegetação ora densa, ora degradada, as plantações, (agradecidas pelas chuvas que caíam na região) deixavam perceber os primeiros brotos, o intenso fluxo de veículos (principalmente de motocicletas) pelas estradas em muitos trechos em condições precárias, as pessoas com quem encontramos pelas estradas, que passavam a pé, nos olhavam, com olhos curiosos e atentos de quem busca ler as intenções daqueles “forasteiros.”

Essas etapas de entrada na área indígena Xakriabá permitiu-nos a produção de diálogos, a apreciação do cotidiano das pessoas, em suas várias formas de movimentação, nos seus modos de fazer, falar e de se relacionar com o entorno. Os elementos que compunham os espaços físicos e sociais permitiram perceber este quadro que se constitui no universo cultural Xakriabá, em uma porção específica do cenário em que se desenvolveram todos os aspectos de interesse desta pesquisa.

Assim, utilizando das técnicas qualitativas de coleta de dados, entrevista e observação participante, toda a aldeia foi percorrida e o envolvimento com seus moradores foi sendo construído, nas mais diferentes situações do cotidiano daquelas pessoas, nas casas dos moradores, no posto de saúde, nas igrejas, nas escolas, no espaço de discussões do projeto da piscicultura.

Letramento em contextos religiosos

Na aldeia Itapicuru existem duas congregações evangélicas: “*Pentecostal Deus é Amor*” e “*Pentecostal de Jesus Cristo*”. Existe ainda nas imediações a “*Assembleia de Deus*” que tem suas atividades num salão que fica localizado numa zona rural do município de Manga, denominada *Alto Tamarindo*, para aonde os moradores da aldeia e participantes da congregação se dirigem em dias de culto. Cada congregação foi visitada três vezes, além do tempo de convívio com membros dessas igrejas nos domínios da comunidade.

Para captar as nuances do contexto, o nosso olhar se ancorou sobre o modelo ideológico (Street, 1995), que presta mais atenção à estrutura social, para que desta forma possa construir diálogos entre esta e as formas de uso da linguagem escrita. Assim como os índios Xakriabá foram aldeados pela missão da igreja católica de São João dos Índios do Riacho de Itacaramby, (Santos, 1997) nos seus domínios sobre o território brasileiro, novas missões chegam à suas terras num período mais recente. Como reflexo dos movimentos em escala mundial, desenvolvidos por grupos religiosos protestantes especificamente da Inglaterra e Estados Unidos, conforme informações dos estudos de Almeida, (1995).

Os rituais e a organização dos grupos pertencentes às duas igrejas possuem muitas semelhanças. A frequência que acontecem os cultos é entre três e quatro dias por semana no período noturno. Em salões construídos pelos próprios fieis da comunidade evangélica na aldeia. A presença da igreja católica é inexistente nesta aldeia, tendo seus templos em outras aldeias, dentre as mais próximas da aldeia Itapicuru estão as das aldeias Sumaré, Brejo do Mata Fome e Barreiro Preto. As observações e levantamentos de pesquisa entre os aldeões não indicaram a presença de nenhum outro grupo religioso existente na aldeia Itapicuru.

Para o recebimento e organização dos participantes dos cultos, o espaço interno do templo se organiza em dois grupos de bancos de madeira; os homens adultos, os

jovens e os meninos sentam de um lado do outro as mulheres adultas, as jovens e as meninas. Essa é uma característica organizacional das duas congregações investigadas. Há também um altar com um púlpito onde o dirigente coordena as atividades religiosas. Os templos ainda possuem caixas de som e microfones para voz e violão. A igreja pentecostal “Deus é amor” que está na Aldeia Itapicuru há dez anos, possui um salão para a reunião dos seus fieis que totaliza um contingente de 100 pessoas que congregam sob esta denominação.

Durante os diálogos com as pessoas que frequentam essas igrejas, foram identificadas várias pessoas adultas que declararam não saberem ler. No entanto, possuem a sua própria bíblia. Através desse artefato, as pessoas interagem entre si, a partir dos textos bíblicos lidos por um membro da igreja ou pelo pastor. Durante as atividades realizadas no culto, o texto bíblico é tomado várias vezes para que o dirigente leia pequenos trechos dele, que é acompanhado pela assembleia. Os leitores acompanham a leitura do trecho trabalhado pelo dirigente; enquanto os não leitores acompanham auditivamente, emitindo expressões de louvor ao texto, durante e após a leitura realizada.

Na concepção do modelo ideológico, descrito por Street (1995), as práticas culturais e o contexto se relacionam de forma íntima com a leitura e a escrita, conformando-as. Assim, a prática do culto religioso para esse grupo, se apresenta de acordo com o contexto, onde de algum modo precisam e utilizam a linguagem escrita e leitura e a fazem para fins específicos. Significando as ações religiosas que lhes impõem o uso de um livro texto. Mesmo que para tal tarefa sejam escolhidas algumas pessoas que decodificam as peças textuais mobilizando uma rede de interações. Isso significa que esses grupos religiosos produzem interações letradas num contexto que compartilham o texto bíblico, membros que sabem escrever e os que não dominam a decifração.

No desenvolvimento dos ritos religiosos, os dois grupos realizam diferentes atividades durante o culto, que incluem várias atividades intermediadas pelo uso do texto escrito e oral. Os momentos de louvor, utilizando música, é uma atividade recorrente nos dois grupos investigados. Todos os segmentos da igreja participam dessa atividade. Cantando em meio à assembleia ou indo à frente do grupo ali reunido para apresentação em grupos: de mulheres, homens e moças. Como suporte textual, tanto os grupos quanto os fieis de um modo geral, utilizam cadernos (pequenos, grandes, de

espiral, brochura, capa dura) para copiarem os textos musicais. Ao observar o uso significativo de cadernos de capa dura, foi perguntado a uma das jovens o motivo de usarem (entre o seu grupo) esse tipo de caderno; *“Ele dura mais. A gente tem que escrever outros hino, novo, a gente mexe muito nele. Se a capa for fininha ele estraga logo. E essa capa é mais bonita.”* (Diário de campo, novembro de 2010, entrevista).

Entre o grupo mais jovem, especialmente de adolescentes do sexo feminino, a cópia é feita por elas mesmas, alunas das escolas locais de ensino fundamental ou médio. E a prática, da cópia, é algo recorrente e de fácil produção, compõem as suas atividades escolares diárias. Nesse aspecto, a cultura escolar em desenvolvimento no âmbito da aldeia dialoga diretamente com práticas que se evidenciam nos contextos das igrejas locais. Os jovens desempenham funções significativas para os propósitos de difusão da doutrina através de importantes elementos como a música e o uso da bíblia. Entre o grupo adulto, as cópias são feitas por algumas mulheres do grupo de senhoras que dominam a codificação e a decodificação de signos linguísticos ou feitos por seus parentes; principalmente os filhos em idade escolar. Nesse sentido, os filhos tornam-se escribas para os pais.

Uma das senhoras, com quem conversamos durante as visitas, revelou um detalhe bastante curioso sobre a forma como lida com o texto escrito: *“Eu num sei lê não. Mas eu sei cantá os hino. Eu vô escutano os irmão cantá. Minha menina também sabe. Ela escreve os hino no caderno. Ela vai cantano e eu vou aprendeno.”* (Diário de campo, novembro de 2010). Essa mulher faz parte de um grupo de senhoras que se apresentam para a assembleia, fazendo uso de cadernos portadores de hinos utilizados na igreja, cantando de memória. A utilização de recursos, como o texto escrito, apresentado sob a forma manuscrita dos hinos e do texto impresso da bíblia são manifestações da linguagem escrita entre os grupos ligados aos cultos evangélicos. A prática religiosa nos moldes em que é feita nos grupos observados, indica uma tendência crescente do uso da linguagem escrita na propagação da fé.

Para as análises da pesquisa, evidenciou-se um evento de letramento da igreja *Pentecostal de Jesus Cristo*. A pequena casa onde acontecem os cultos foi doada pelo dirigente para que o grupo se reunisse e pudesse ter espaço certo para as atividades religiosas. Este é um grupo menor, que tem em torno de 40 membros. Na organização da congregação, o aspecto que despertou a atenção foi à direção dos trabalhos da igreja, feita pela esposa do dirigente. Embora o marido responda pela igreja junto à sede que

fica no estado do Paraná, e conduza parte dos trabalhos durante o culto, à administração da igreja fica a cargo da sua esposa.

A constatação permite inferir que em mais esse espaço, e em mais uma atividade religiosa localizada, nos domínios da aldeia do Itapicuru, o acesso à escolarização determina as atribuições do sujeito que administra, e que para isso precisa utilizar recursos de leitura e escrita na condução das atividades. *Dilma*², a responsável pela administração da igreja, é também aluna do quinto ano do ensino fundamental da escola dois, situada próxima à sua casa, na aldeia. Juntamente com uma de suas filhas, ela frequenta uma turma multisseriada. Em um diálogo conosco, ela fala por que sentiu necessidade de voltar a estudar: “*Meu marido não sabe lê, e precisa mexê com a igreja, tem que tê alguém pra ajudá. E eu também gosto muito de estudá. Já até trabalhei como professora de adultos aqui na Itapicuru*”. (*Diário de campo, novembro de 2010, entrevista*). No enunciado de *Dilma*, fica evidente que as atividades demandadas pela condução da igreja exigem o domínio de leitura e escrita, o que a escola pode oferecer.

Neste sentido, e subsidiando a compreensão desta mútua influência, entre escola e igreja locais, é buscado em Barton e Hamilton (2000) o esclarecimento que as práticas de letramento mudam e novas outras práticas são adquiridas. Consoante às novas necessidades sociais que se instalam ou ainda através dos usos de novos recursos tecnológicos que se tornam acessíveis à população de um modo geral.

As interações em torno do texto escrito: a bíblia (material de maior acessibilidade entre o grupo adulto) acontece de forma específica nos ambientes religiosos. Um dos dirigentes, fazendo uso da palavra, convida aos presentes para acompanharem a leitura de um texto bíblico. Pede ao público que abra o livro e na sequência convida outro membro da igreja para que leia o texto. Terminada a leitura, o dirigente inicia a interpretação do texto bíblico para o grupo. A colaboradora da pesquisa, *Dilma*, explica o acontecimento da seguinte maneira: “*Esse irmão é de outra comunidade. Ele vem pregá aqui prá nós. Só que ele num lê. Então ele pede prá outra pessoa fazê isso...*” (*Diário de campo, novembro de 2010, entrevista*).

Essa questão pode ser pensada sobre o prisma de duas elaborações teóricas de dois diferentes autores. A definição de continuum tipológico cunhada por Marcuschi (2001) a partir dos estudos de Street (1993) que indica a simbiose em que linguagem oral e a cultura do escrito se encontram. O dirigente representante do segmento oral

² A utilização dos nomes próprios nesse texto foi autorizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

conduz as atividades religiosas com o apoio do fiel que dominando leitura e escrita se torna seu intérprete. Já na noção de “mediador de letramento” desenvolvida por Baynham (1993), o interlocutor num processo de comunicação é aquele capaz de suprir as informações relativas ao sistema de escrita. E o faz contrastando dois tipos diferentes de práticas comunicativas: os eventos de letramento mediados e os eventos comunicativos que envolvem intérpretes sejam eles formais ou informais. Desta maneira, o dirigente se apresenta como o intérprete do texto, ainda que para isso lance mão da leitura feita por outra pessoa.

A representação dos grupos de louvor de homens e mulheres nessas igrejas torna-se significativa para apresentação e análise da pesquisa. Durante o culto, os grupos vão à frente dos participantes e fazem apresentações musicais. Observa-se que apenas o grupo feminino utiliza pasta com textos escritos, os hinos, para aquelas apresentações. Os homens não utilizam tal recurso e cantam acompanhados pelo violão e pela assembleia.

Nesse evento uma das mulheres segura a pasta lendo a letra da música e cantando-a enquanto é acompanhada por mais uma outra que também lê. O grupo é formado por cinco mulheres, dentre as quais duas leem. As outras três acompanham cantando o hino que memorizaram após ser cantado várias vezes por elas e pelos irmãos de igreja. O quê se tem no quadro apresentado é a interação mediada por um texto escrito entre pessoas em processo de escolarização que decodificam signos linguísticos escritos e por pessoas que se utilizam apenas da oralidade para as comunicações interpessoais.

Na organização do espaço físico da igreja, uma pequena mesinha ganhava destaque pelo conteúdo que exibia: cadernos de capa dura, de diferentes cores, todos em tamanho grande, em que os hinos foram copiados manualmente pela esposa do dirigente responsável pela congregação e por mais uma senhora que compõe o grupo de louvor feminino.

Através de observações nas entrevistas, constatou-se que a prática de transcrição ou cópia dos textos (hinos) do livro base (o hinário) se apresenta como uma forma de distribuição ou socialização do texto que a princípio apresenta-se apenas numa fonte, através das cópias torna-se acessível a outras pessoas. Podendo ser utilizados pelas pessoas que assim o desejarem, quem quiser acompanhar o hino cantado, lendo pelo caderno, poderá fazê-lo. Através de mais um enunciado da colaboradora *Dilma*,

percebe-se, o objetivo do grupo de senhoras em reproduzir manualmente os hinos: “*Eu e a outra irmã que passamo os hinos praí (mostrando para os cadernos), é que nós só temo um hinário, desse jeito dá pra mais gente usá.*” (Diário de campo, novembro de 2010, trecho de entrevista)

Todavia, não foi constatado nos períodos em que lá estivemos o uso dos cadernos por parte das pessoas que compunham a assembleia. O que parece indicar que o projeto de distribuição dos hinos através de textos escritos é algo ainda em fase inicial. As pessoas cantam durante os momentos de louvor, acompanhando o grupo responsável pela tarefa sem o uso do material escrito de apoio.

Dentro da pequena igreja, busquei com olhos, as peças que poderiam indicar o uso da leitura e escrita por aquele grupo. Percebi sobre uma pequena mesa ao canto, próximo ao púlpito, duas bíblias cristãs e um hinário (livro contendo os hinos, ou cânticos próprios desta congregação a que pertence o grupo observado, que é enviado pela sede da mesma, e que segundo a esposa do dirigente, fica em Curitiba no Paraná). Uma pasta plástica vermelha, contendo documentos da igreja, como formulários para prestação de contas também se encontravam ali. Um cartaz divulgando um evento da igreja em Montes Claros que já havia acontecido era mantido afixado na parede do salão. **(Diário de campo, novembro de 2010, anotações da pesquisadora).**

A convivência com os grupos permitiu perceber que a prática da cópia dos hinos para outros portadores e a sua reprodução para o uso de mais pessoas, é uma iniciativa de pessoas do sexo feminino. Podendo dizer que a propagação do texto escrito dentro daqueles grupos é uma iniciativa feminina.

Considerações Finais

Optou-se em usar no trabalho o termo *caminho* por representar de fato, o movimento empreendido no espaço comunitário da Itapicuru. O percurso feito pelos caminhos da aldeia levava aos eventos de letramento completando assim um ciclo. Os diversos diálogos, as caminhadas pelo território da Itapicuru, a convivência em seus diferentes grupos, dialogavam diretamente com os eventos letrados e todas as pistas oferecidas por eles apresentavam os usos da linguagem escrita e os significados compartilhados pelos sujeitos em interação.

Na “constituição do olhar” as entidades religiosas presentes na aldeia se mostraram como lugares importantes do caminho, por apresentarem pistas de linguagem escrita que a princípio eram captadas na permanência nos lares das famílias evangélicas. Naquele complexo espaço de relações humanas, os usos coletivos relacionados à várias maneiras das atividades orais aconteciam através da produção de leituras

compartilhadas de textos bíblicos. E pelos diálogos estabelecidos a partir da escrita ou que a ela dão origem.

Nas práticas compartilhadas o encontro entre oral e escrito ocorre de forma intensa. Tais manifestações orais se dão através de orações, apresentações musicais e leituras orais e as interpretações sobre elas. Além dessas características, os diálogos e observações, das quais houve a nossa participação, há a indicação que os letramentos produzidos nesse quadro sofrem forte influência do modelo do letramento padrão aprendido nas escolas de educação básica da terra indígena.

Referências

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Blackwell. Carter, R (2002) 'The Grammar of Talk : Spoken English, 1994 .

BARTON, D., & Hamilton, M. IVANIC, Roz. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BARTON, D., & Hamilton, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. “*Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy*”. In: B. Street. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 294-314, 1993.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

GEE, James P. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourse*. Londres: Falmer Press, 2001.

HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

MACÊDO, Magda Martins. *Educação? Educações... Por uma educação do campo no sertão de Minas*. p.29-59. In Educação e sociedade – Revista do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais/Universidade Estadual de Montes Claros. Vol. 1, n.1, Montes Claros, 2007.

MARCUSCHI, Antonio. *Investigando as relações oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo Mercado de Letras, 2001.

MARINHO, M., CARVALHO, G. Teodoro. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MEURER, J. L. *Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura*. p. 151-170. In KARKOWSKI, Acir Mário. (org.) *Gêneros textuais reflexões e Ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

PEREIRA, Verônica Mendes. *A cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios xacriabá*. Dissertação Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG. 2003.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTOS, Macaé M. Evaristo dos. *Práticas Instituintes de Gestão das Escolas Xacriabá*. Dissertação de Mestrado FAE/UFMG. 2006.

SANTOS, Ana Flávia M. *“Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra indígena Xacriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteiras.”* Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília. 1997

SOARES, Magda B. *Apresentação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

STREET, B. V. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. p. 33-53. In. MARINHO, M., CARVALHO, G. Teodoro. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5 (2) 2003.

_____. *Social literacies: Critical Approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: LONGMAN, 1995.

_____. *Cross cultural approaches to literacy*. London and New York: Cambridge, 1993.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP. 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006 – Coleção questões da nossa época.

INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Jéssica Laranjeira Guerreiro de Castro
Mestranda em Psicologia Cognitiva – UFPE
Pernambuco, Brasil
laranjeira.jessica@yahoo.com.br

Eixo teórico 4: Alfabetização, diversidade e inclusão.

Resumo

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma interface entre os conceitos de alfabetização, letramento e inclusão. A partir de um referencial teórico, foram feitas considerações sobre tais conceitos. O método utilizado foi um relato de experiência, onde foram apontados aspectos nos quais uma Escola da Rede Municipal do Recife atingiria o aspecto da inclusão. Finalmente, foi proposta uma reflexão acerca do incentivo à alfabetização ao público atingido dentro deste aspecto.

Palavras-chave: Inclusão, alfabetização, escola.

Abstract

The objective of this work is to establish an interface between the concepts of literacy, reading instruction and inclusion. A theoretical was made, and were taken into consideration such concepts. The method used was an experience report, and was pointed out ways in which a Municipal School from Recife reached the aspect of inclusion. Finally, a reflection was proposed to encourage the literacy for the people achieved within this aspect.

Key-words: Inclusion, literacy, school.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- **Alfabetização e Letramento: Algumas Considerações**

O conceito de alfabetização é algo que vem sendo discutido ao longo das décadas, de forma que não se torna possível estabelecer um conceito restrito, já que paulatinamente surgiram novas demandas que permitiram uma ampliação do conceito abordado.

De acordo com Batista (2006, p.16), citado por Fernandes (2010), a alfabetização, em sentido estrito: “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.”

Entretanto, de acordo com Fernandes (2010) esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Essa ampliação no conceito de alfabetização se desdobrou em um novo conceito, o de letramento, que podemos definir, como:

O processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

Fernandes (2010) afirma que, no Brasil, temos o termo letramento distinto do termo alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, por outro lado, tem-se a mesma distinção entre *literacy* e *reading instruction*. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no final dos anos de 1970, já havia proposto a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, indicando que as avaliações internacionais deveriam mensurar além da capacidade de saber ler e escrever. No Brasil, a discussão tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir das questões levantadas em torno do conceito de alfabetização.

Soares (2003) expõe que, no que tange às alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, observa-se uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de

leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Soares (2003) afirma que tal tendência também é verificada quando se observa o tratamento que a mídia dá, particularmente ao longo da última década (anos de 1990), às informações e notícias sobre alfabetização no Brasil. Já em 1991, a *Folha de S. Paulo*, afirmou: “mas o número de desqualificados é muito maior”, após mostrar os dados do Censo que indicavam que apenas 18% da população seria analfabeta. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, portanto, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo em que vem estabelecendo críticas às informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento. Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Soares (2003) cita uma coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998), para exemplificar tal relação. Em tal coletânea está presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos. Soares (2003) citou uma obra de sua autoria, o livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), na qual procura conceituar, confrontando, os dois processos – alfabetização e letramento. Desta forma, diversos textos conseguem estabelecer relações entre ambos os conceitos, de forma que alguns deles também ressaltam suas diferenças. “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.” (Soares, 2003)

- **Inclusão: Algumas Considerações**

Battisti (2010) afirma que conceito de inclusão e os valores que forjam o tratamento de pessoas com deficiência foram mudando conforme o contexto da época e da sociedade em que estavam sendo usados. Assim, aconteceram mudanças no que diz respeito às expressões em uso para nomear e representar esses sujeitos pois, apoiando-se em Foucault, Silva (1999) apud Battisti (2010) afirma que, “o discurso não deve ser visto simplesmente como o registro ou o reflexo de objetos que lhe são anteriores, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 430).

Para conceitualizar inclusão, é necessário, antes de qualquer coisa, traçar um panorama histórico que permita analisar os desdobramentos de tal conceito. É preciso rever os conceitos anteriores de inclusão, tais como: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, que serão desdobrados posteriormente.

De acordo com Soares (2009), relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições assistencialistas.

A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um caráter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo. Porém, à partir de então aconteceram algumas transformações:

Na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspectivar a diferença com um outro “olhar”. (SOARES, 2009, p. 3)

À partir deste panorama, houve um questionamento dos motivos que levariam à institucionalização de pessoas deficientes. Assim, foram iniciadas reivindicações baseadas na Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, a que não foi alheia à luta das minorias pelos seus direitos, lugar na sociedade para os deficientes.

Soares (2009) afirma que a integração subsistiu o princípio da *normalização*, definida, nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca e, posteriormente, incluído na legislação daquele país, como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”. “A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.” (Soares, 2009)

A integração, conceito a que estão subjacentes três dimensões - sócio-ética, jurídico-legislativa e psicológica-educacional - (Bayliss, 1995, citado por Bairrão, 1998), fundamentou-se em pressupostos, segundo os quais todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem, dependendo o seu desenvolvimento dos mesmos fatores necessários a todas as pessoas. (SOARES, 2009, p. 4)

Historicamente, de acordo com o que Soares (2009) pontua, a integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola. As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam ao primeiro tipo de intervenção. Era realizado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo.

Segundo Silva (2012), o ano de 1996 marcou a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. D-se nesta lei o enfoque até então não claramente mencionado para a Educação Especial. A partir de então, uma série de outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil.

Ao pensar a educação inclusiva na atualidade volto meu olhar para a história deste movimento, não pela cronologia dos fatos, mas com o intuito de perceber as condições de possibilidade que nos permitem entender as diferentes facetas da inclusão escolar. Assim, neste texto trago alguns dos documentos sobre inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1996 até a atualidade, fazendo uma análise de como o movimento de educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um “imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado” (LOPES, 2009, apud SILVA, 2012).

Apontada como uma questão de direitos humanos, o movimento pela inclusão vem tomando força nas últimas décadas, não só no Brasil, mas também no contexto mundial.

Destaca-se neste âmbito a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. No documento elaborado nesse encontro lê-se:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994 apud SILVA, 2012).

Até aqui, segundo Silva (2012) é possível dizer que o processo de inclusão escolar se dava com o olhar voltado para casos em específico, ou seja, a inclusão, no âmbito das instituições de ensino, consistia em uma ação direcionada aos educandos que não atingiam os objetivos propostos para o nível de ensino em que estivessem inseridos.

É necessário observar a escola à partir do olhar de Foucault, entendendo-a como uma instituição disciplinar marcada pelo pensamento moderno:

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p.75 apud SILVA, 2012)

• **Educação Inclusiva: Relações Com a Alfabetização**

Segundo Vitor e Cavalcante (2012), neste século o paradigma de educação inclusiva tem conquistado espaço, visto que o paradigma de integração limitava-se a colocar os alunos na escola sem que as adaptações necessárias fossem realizadas. Conscientizando a sociedade de que a escola deve ser um espaço para todos, aberta as diferenças, a inclusão prima por uma prática educativa que atenta para as especificidades de cada educando.

Vitor e Cavalcante (2012) afirmam que atualmente, quando se entra nas escolas é possível perceber que as crianças com deficiência estão, atualmente, presentes em maior número nas classes regulares de ensino. De acordo com o MEC de 2000 a 2010 houve um aumento de 492,8% nas matrículas do público de Educação Especial. No entanto, é preciso que se reflita, se a inclusão desses alunos é mais por uma garantia de seus direitos, que são reivindicados por suas famílias, do que por uma aceitação e autêntica mudança no pensamento e atitude da sociedade, especificamente daqueles que estão diretamente ligados ao processo educativo. A inclusão tem se configurado como um processo complexo, pois o

trabalho pedagógico a ser desempenhado exigirá do professor uma formação maior, para conhecer as especificidades necessárias à organização do processo de ensino-aprendizagem que possibilite atender as necessidades educacionais de cada aluno, respeitando suas particularidades. Este processo irá requerer uma série de estratégias sistemáticas, planejadas, avaliadas que contemplem este aluno.

Vitor e Cavalcante (2012) afirma que o papel da escola consiste em primar por uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano; a educação inclusiva defende que o aluno com deficiência seja formado mediante este princípio. No entanto, para os alunos com deficiência, a escola em alguns momentos não contempla sua integralidade, ainda vive-se numa perspectiva integracionista na qual basta à criança estar na escola.

No que diz respeito à alfabetização Vitor e Cavalcante (2012) afirmam que a mesma é uma competência fundamental a todo cidadão, mas parece ser segregada a esses alunos. Nos primeiros anos do ensino fundamental é dedicada grande atenção a alfabetização dos alunos. Vitor e Cavalcante (2012) afirma, porém, que a alfabetização parece ser colocada a parte ou em segundo plano, quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais, ao passo que estas não acompanham ou tem o mesmo desenvolvimento cognitivo. A inclusão não se dá apenas com a inserção da pessoa com eficiência na escola e em outros ambientes sociais.

Podemos dizer que a alfabetização parece ser um dos pilares da prática pedagógica, visto que é uma competência fundamental a todas as disciplinas. E ainda que “as crianças e adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes (...). Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados.” (Leal, Albuquerque e Moraes, 2000, p.70, apud Vítor e Cavalcante, 2012, p. 4)

Segundo Soares (1998), citado por Vitor e Cavalcante (2012) alfabetizar e letrar são inseparáveis apesar de serem duas ações diferentes. Porém, o ideal é ensinar a ler e escrever no conjunto das práticas sociais de leitura e escrita, o que chama de “alfabetizar letrando”. É o que também preconiza o fascículo 1 do Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem (MEC 2008, p. 13):

(...) alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por

toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. (MEC, 2008, p. 13, apud VITOR e CAVALCANTE, 2012, p. 4):

É esta perspectiva de alfabetização atual, segundo Vitor e Cavalcante (2012), ao mesmo tempo discutida há anos, que os alunos também com deficiência podem ser ensinados à medida que vivem as práticas de leitura e escrita citadas e se relacionam com os diferentes gêneros textuais e seus suportes, pois participam da vida em sociedade. A escola também não pode esquecer que todo aluno com deficiência tem sua singularidade. Para Oliveira (2006, p.115, citado por Vitor e Cavalcante, 2012) as pessoas com deficiência, seja ela qual for não tem suas individualidades e personalidades respeitadas pela sociedade e na escola isto leva a “produção do fracasso escolar” de muitos.

Vitor e Cavalcante (2012) afirmam que os ganhos num trabalho que atenta para as necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência, estão claramente expostos por este trecho, no qual o autor, ao concluir as análises de sua pesquisa, afirma ser “possível dizer que investir na deficiência resulta em dependência, ao passo que investir no potencial resulta em ganhos como autonomia, participação, dignidade e cidadania.” (Saad, 2003, p.73, apud Vitor e Cavalcante, 2012).

OBJETIVOS

Analisar, à partir de um relato de experiência em um estabelecimento de ensino da Rede Municipal do Recife, a interface entre inclusão e propostas de alfabetização e letramento.

MÉTODO

Foram realizadas observações em sala de aula, e nos ambientes de lazer de uma escola da Rede Municipal do Recife. O colégio atendia da Alfabetização (1º ano) ao 5º ano do Ensino Fundamental. A observação foi feita durante dois meses, onde foram pontuados aspectos relativos à inclusão, e relacionados à alfabetização. Procurou-se observar não apenas as crianças com Necessidades Especiais, mas também as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que apresentam deficiências na aquisição da Língua Portuguesa.

- **Abordagem Utilizada**

O referencial adotado no presente estudo é a pesquisa qualitativa, que é, por si mesma, um campo de teórico-metodológico. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade que situa o observador no mundo. Consiste em um grupo de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Tais práticas transformarão o mundo em uma série de representações, como notas de campo, conversas, fotografias, entrevistas, lembretes e as gravações. Assim, esse tipo de pesquisa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando compreender os fenômenos em termos dos significados atribuídos a eles pelas pessoas. Ainda sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal, introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. et al., 2006, p.17)

Por Denzin e Lincoln (2006), o que se pode concluir sobre os pesquisadores desse tipo de pesquisa é que eles fazem uso de um grande leque de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem uma melhor compreensão do assunto. Compreende-se, porém, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Assim, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer sentido.

Desta forma, se a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo e, que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade a ele, práticas essas que conseguirão transformar o mundo em uma série de representações, as quais se incluem as gravações, além de outros meios multimídia, é importante destacar como acontece a pesquisa qualitativa nesse contexto mais específico.

Segundo Bauer e Gaskell (2008), o vídeo tem um papel óbvio de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito de forma compreensível por um único observador, enquanto ele acontece. Vários acontecimentos podem ser candidatos, como uma dança, uma cerimônia, até polir um sapato, e, evidentemente, uma hora de aula.

O pesquisador deve, então, dar conta de várias tarefas: exame sistemático do corpus de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações

ou sequências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e, finalmente, o processamento analítico da informação colhida. (BAUER, M. W.; GASKELL, G., 2008, p. 149)

- **Sala de Recursos Multifuncionais**

Faz-se importante citar o principal elemento inclusivo da escola. A diretora adjunta colocou que os estudantes especiais estão todos inclusos, ou seja, matriculados no ensino regular. No que tange à inclusão, eu apontei alguns trechos específicos da **Seção II**, do **Regimento Substitutivo da Escola**:

A **Sala de Recursos Multifuncionais** da escola citada está em fase de implementação desde 2010, e visa dar atendimento especializado aos estudantes com deficiências especiais matriculados nos 03(três) turnos. Para que de fato se efetive a Proposta Pedagógica pautada nos princípios éticos dos direitos humanos que propõem para todos os alunos uma escola democrática, com igualdade de oportunidades, e respeito as diversidades, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional, assim elaboramos ações norteadoras de uma prática inclusiva. Iniciamos com o projeto-piloto de implantação da sala de recursos multifuncionais: Convivendo com as diferenças na construção da democracia, dando segmento as seguintes ações:

- **Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais** – Cujo objetivo é de conscientizar a comunidade escolar (pais, professores, técnicos administrativos) sobre a importância do trabalho desenvolvido neste ambiente de aprendizagem, bem como as atribuições e competências dos profissionais especializados e dos professores – Atendimento de ensino especializado, no contexto da escola. (Atribuições);
- **Promoção de encontros de estudos para conhecer as deficiências e investir nas possibilidades com eficiência** – Objetivando certos esclarecimentos a cerca de algumas especificidades, buscando assim nos orientarmos e informarmos sobre as limitações/superação possíveis que a pessoa com deficiência possa expressar através de respostas significativas no processo de aprendizagem;
- **Desenvolver o trabalho pedagógico fundamentado em metodologias e as possíveis estratégias facilitadoras do seu desenvolvimento na sala de aula de ensino regular.** Este trabalho deverá ser feito bimestralmente junto aos professores do ensino regular e os professores-atendentes.(relação de recursos/estratégias);
- **Palestras inclusivas** – Relatos de vivência de pessoas com deficiências: visual, auditiva, física, intelectual, e tantas outras, enfatizando suas trajetórias, vitórias e lutas. Neste contexto trazer para a escola exemplos de superação vivenciados por pessoas da comunidade ou profissionais especializados de outras Instituições. (NASF, CRAS, Casa da Criança Marcelo Asfôra.);
- **Acompanhamentos sistemáticos pedagógicos, especializados em educação especial e psicopedagógicos** – inscrição inicial para seleção de matrícula do estudante complementar/especializado, observar cada caso e as especificidades para saber as diretrizes do agendamento e os dias de atendimento, conforme cronograma.

- **Atividades programadas de calendário escolar** – Com destaque a Semana da Pessoa com Deficiência – 25 a 31/08/10, Dia Nacional do Surdo – 26/09/10. Conversa com os professores sobre a deficiência para reflexão junto aos alunos sobre a importância da inclusão, usando livros paradidáticos trabalhados pelos alunos sobre o tema abordado e confecção de um mural com fotos das atividades vivenciadas pelos estudantes em conjunto com os professores, com a equipe da biblioteca, com os professores da sala de recursos e equipe gestora de acordo com o que foi enviado á Gere Recife Norte para exposição e divulgação de todo o trabalho realizado durante a semana supracitada;
- **Encontro semestral com a família** – É sabido da importância de esclarecimentos uma integração entre a escola e a família, principalmente no contexto da inclusão, pois os pais precisam de orientação, apoio, incentivo e perceber que a sua atuação junto a escola é imprescindível a obter informação corretas do que é realizado em casa e em outros locais por outras instituições na condução de cada caso, para o sucesso das atividades pedagógicas planejadas e sua real execução em benefício da aprendizagem dos estudantes;
- **Entrevistas individuais com os pais** – Em respeito ás peculiaridades de cada situação-problema, faz-se necessário realizar entrevistas focadas nos problemas particularizados. Com o objetivo de melhor compreender a dinâmica familiar e o comportamento e as atitudes dos estudantes. Tendo como finalidade compreender as particularidades de cada família, que muitas vezes os pais pedem para que sejam atendidos individualmente, junto aos profissionais, assim eles conseguem relatar com mais segurança seus problemas;
- Estimular a participação da família e da comunidade escolar nas atividades pedagógicas programadas pela escola reconhecendo a importância no processo educativo desse envolvimento objetivando quebrar barreiras e estreitar os laços afetivos com os pais das crianças da sala de recursos multifuncionais.

Tal seção resume, então, as premissas da escola nesse âmbito, que é o de construir uma escola que reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada, além de possibilitar uma reflexão sobre as deficiências e diversidades que compõem a sociedade, realizar ações favorecedoras da construção do processo de inclusão, desenvolver ações que busquem conscientizar a comunidade escolar acerca da sala de recursos multifuncionais e viabilizar estratégias de implantação da Sala de Recursos Multifuncionais nesta unidade de ensino.

ANÁLISE

A escola em questão é, de fato, diferenciada em relação às demais da Rede Pública de Ensino, uma vez que não apresenta os grandes problemas da maioria, fato este justificado por diversas perspectivas.

A primeira é que sua origem é privada, o que de certa forma mudou a maneira como os recursos foram repassados e como a escola foi estabelecida. Durante muitos anos, a escola

foi apenas de caráter particular, mas a partir dos anos 80, a escola foi dividida em particular no turno da manhã e no turno da tarde, em pública. Após o falecimento da fundadora, em 2002, a escola se tornou pública, reiterando, assim, o que foi dito: a escola apresentou um desenvolvimento diferenciado.

Em segundo lugar, a localização é bastante diferenciada, por se tratar de um bairro nobre e bem policiado, o que dificulta o acesso precoce à criminalidade; há também a proximidade “aluno-escola/família”, uma vez que boa parte das mães dos estudantes trabalham em casas de família próximas ao colégio.

Há também uma terceira justificativa: o baixo contingente de estudantes, o que inevitavelmente proporciona uma atenção mais focal e individual; há uma atenção mais “direcionada” e personalizada ao aluno, bem como há uma melhor observação das demandas individuais de cada estudante.

Por último, tomo como uma característica essencial na política da escola: a inclusão. De fato, além dos estudantes com necessidades especiais serem inclusos, há uma manutenção massiva dessa inclusão, pois se tem trabalhos com a família, com os próprios estudantes em questão e seus pares que não apresentam essas necessidades, reuniões de conscientização e um grande apoio da psicóloga, além da criação da Sala de Recursos Multifuncionais, que, apesar de ser utilizada por todos os estudantes, visou especialmente melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes nessas condições.

Segundo Santos (2008), atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar, puderam frequentar as escolas e eram rotulados, em geral, como alunos difíceis.

Assim, mesmo com os avanços na inclusão, foi percebido que, diante das dificuldades dos alunos das séries iniciais (principalmente) em pontos básicos de escrita, há, ainda, uma falta de tato em lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sendo este número relativamente alto, é necessária uma reflexão acerca de variáveis que permeiam tal dificuldade e se, de fato, ela pode ser superada.

Santos (2008) coloca que uma aprendizagem incorreta da leitura e da escrita, especialmente na fase de iniciação pode originar lacunas de base com a consequente insegurança para escrever. Igualmente numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de

normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziram se não existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua na fase inicial do aprendizado.

Observando que a dificuldade é presente em boa parte dos estudantes, pode-se relacionar a um fato da educação brasileira. Santos (2008) expõe que a existência de um fracasso escolar maciço, o fato de ele ter sido tratado como natural até poucos anos atrás e a fraca evolução desse quadro em 40 anos comprovam como vem sendo penoso ensinar os brasileiros que dependem da rede pública. Pesquisas mostram a enorme dificuldade que os educadores têm para avaliar o que os alunos já sabem e o que eles não sabem. Aqueles com dificuldades são “punidos”. Por outro lado, os bons “copistas” e os que têm letra bonita ou caderno bem feito são elogiados, pois, diversas vezes, a escola está voltada para o “produto final”, e não para a execução do processo, e até mesmo o que vem antes do mesmo.

Quando se trabalha com esse tipo de indicador, até avanços na aprendizagem acabam sendo prejudiciais. Muitas crianças que aprendem a ler começam a “errar” na cópia. Elas deixam de copiar letra por letra e passam a ler e escrever blocos de palavras, em geral unidades de sentido. Isso faz com que cometam erros de ortografia ou unam palavras. O que indicaria progresso é interpretado como regressão, pois, por incrível que pareça, nem sempre o professor sabe a diferença entre copiar e escrever (WEISZ, 2008, p. 14).

Este quadro ainda apresenta um agravante: a nova política de ensino vetou a reprovação; desta forma, os estudantes apresentam passagem garantida para a série seguinte.

Petrenas e Lima (2008) abordaram esta temática, colocando que essa nova política escolar que priva o estudante de ser reprovado está intimamente relacionada ao sistema de Ciclos; este é o argumento principal para o desenvolvimento desta nova política. Tal proposta foi baseada em três subpropostas: cada fase do aluno apresenta características próprias, sendo cada criança detentora de um ritmo próprio de aprendizagem. Assim, há uma “crítica” a políticas educacionais que, na maioria das vezes, visam ajustar a “idade-série” dos educandos. Havendo, então, várias denominações para os ciclos, há uma consequência negativa: interpretações confusas que recaem enfaticamente na promoção automática, havendo uma perda do caráter de ensino de qualidade e democrático proclamado por tal organização.

Tal proposta, de fato, é ainda muito discutida, pois, apesar das críticas, os defensores afirmam que houve, sim, uma quebra, com o fim da reprovação, de uma ideia de escola detentora e produtora de saber, classificatória (grupos/classes homogêneas), da valorização da disciplina e da quantidade extensa de conteúdos a serem assimilados.

Assim, percebe-se que, mesmo com os avanços e diferenciais bastante positivos, a escola ainda apresenta carências no que tange à base linguística de seus alunos, que inevitavelmente recai em todas as disciplinas. Gerando desgaste no estudante, a sensação de “incapacidade” pode prejudicar a confiança do estudante em si mesmo (e do professor em seu

trabalho), fato que está presente aparece em quase todas as histórias de fracasso, principalmente nas regiões mais pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste estudo foi encontrada uma demanda que justifica a necessidade de uma intervenção psicológica integrada com a atuação do professor. Diante do fato que os estudantes começam a segunda série com dificuldades básicas, já se pode perceber uma possível atitude inicial: o que a escola deve fazer é descobrir qual o grau de letramento das crianças que ingressam na mesma. Depois, discutindo com o corpo docente cada caso de forma individual, caberia, nos casos mais urgentes, uma conversa conjunta com os familiares dos estudantes para analisar não apenas a dificuldade em si, mas também as possíveis causas extra-escolares. Uma vez que já existe uma grande integração família-escola, esta proposta poderia ser realizada de uma maneira menos dificultosa, já que, de fato, há esse espaço e abertura para esta modalidade de diálogo.

A partir do momento em que as dificuldades fossem detectadas e os diálogos já estivessem sido estabelecidos, seria o momento de levar todo esse material pregresso e levar à sala de aula. A partir das tarefas realizadas, as deficiências mais específicas seriam organizadas e haveria um reforço especial neste âmbito, sempre enfatizando o progresso do estudante, e não as dificuldades. Nesta parte específica, a atuação da psicóloga também é importante, uma vez que tais conceitos (ganhar e perder) talvez não fiquem claros ao aluno que precisa de um reforço especial. E, novamente, é necessário se ter uma conversa com a família para que haja uma compreensão acerca destas questões.

A Sala de Recursos Multifuncionais pode ser um instrumento no auxílio da apropriação da linguagem escrita, uma vez que os estudantes com necessidades especiais permanecem por muito tempo neste ambiente, de modo que ele já faz parte do cotidiano das crianças. Desta forma, os jogos educativos disponibilizados neste espaço podem ser um instrumento fundamental na transformação do processo de iniciação do letramento em algo proveitoso, que entre em contato não apenas com as dificuldades, mas também com os avanços de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e escrita.** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita.* Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DENZIN, N.; LINCOLN Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DONINO, E. P. **Regimento Substitutivo da Escola.** Recife: Secretaria de Educação, 2010.

FERNANDES, A. M. **Alfabetização e Letramento: Definição de Conceitos, Apresentação de Alguns Dados Sobre Fracasso Escolar e Discussão do Papel Social da Escola.** São Paulo: LínguaSagem, UFSCar, 2010.

PETRENAS, R. C.; LIMA, R. C. P. **Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a Progressão Continuada.** *Múltiplas Leituras*, v. 1, 2008.

SANTOS, E. **Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor.** São Paulo: Scipione, 2008.

SILVA, G. R. **As políticas de Inclusão Escolar no Brasil e seus efeitos na Prática Educativa.** Anais do IX Anped Sul (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), 2012.

SILVA, M. O. E. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas.** *Revista Lusófona de Educação*, 2009.

WEISZ, T. **Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos.** In: SANTOS, E. (Org.). *Reescrevendo a educação: Propostas para um Brasil Melhor.* 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VITOR, K. K. S., CAVALCANTE, T. F. **Inclusão e alfabetização de crianças com síndrome de Down: concepções de Professoras.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM UM COLÉGIO TEUTO-BRASILEIRO URBANO PELOTAS - RS (1898-1942)

Maria Angela Peter da Fonseca
PPGE/FAE/UFPel- Rio Grande do Sul/Brasil
mariangela@via-rs.net

Elomar Tambara
PPGE/FAE/UFPel-Rio Grande do Sul/Brasil
tambara@ufpel.edu.br

Vanessa Barrozo Teixeira
PPGE/FAE/UFPel -Rio Grande do Sul/Brasil
Bolsista CAPES
vteixeira2010@gmail.com

Eixo Temático: 4. Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Resumo

Este trabalho contempla a gênese de um colégio teuto-brasileiro urbano em Pelotas fundado no final do século XIX e suas especificidades em relação à alfabetização bilíngue. Os alunos eram alfabetizados em língua portuguesa e em língua alemã a qual transmitia um *ethos* específico e responsável pela formação de uma visão de mundo fundamentada nos princípios do germanismo que, conjugados com a cidadania brasileira, visavam à inclusão dos herdeiros desta etnia na nova pátria.

Palavras-Chave: História da Educação; Collegio Allemão de Pelotas; Alfabetização Bilíngüe

Abstract

This work contemplates the genesis of a Pelotas German-Brazilian urban school founded in the late nineteenth century and their specificities with regard to bilingual literacy. The students were alphabetized in Portuguese and German language which conveyed specific and responsible ethos for a worldview based view on the Germanism principles combined with Brazilian citizenship, aimed at the inclusion of the heirs in their new homeland.

Key-words: History of Education; German School of Pelotas; Bilingual Literacy.

Palavras iniciais...

Este artigo apresenta um estudo sobre a gênese do Collegio¹ Alemão de Pelotas², privilegiando os primeiros anos de funcionamento e suas especificidades em relação à alfabetização bilíngue presente no currículo da instituição.

A temática faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas que contempla a História da Educação Teuto-Brasileira Urbana em Pelotas nos séculos XIX e XX.

Entre as fontes utilizadas destacam-se os Relatórios Escolares do Collegio Alemão de Pelotas de 1913 e 1923, e a edição comemorativa do Jubileu de Ouro da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas de 1938. No que diz respeito à metodologia, esta investigação foi realizada de forma quanti-qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e documental, privilegiando um aspecto descritivo.

O tema acima anunciado apresenta um certo caráter de pioneirismo em Pelotas. Mas recentemente, Kolling (1999), realizou estudos sobre a educação e escolas em contextos de imigração pomerana nas comunidades livres, da zona rural de Pelotas e Weiduschadt (2007) abordou a temática da formação da identidade na educação pomerana inserida no Sínodo Missouri, em São Lourenço do Sul.

Estendendo-se em nível de estado, Kreutz (1991) enfocou a questão do magistério católico na imigração alemã, na região rural, e também a pesquisa de Rambo (1994) analisou a escola comunitária teuto-brasileira católica.

De acordo com Bastos (2002), investigações realizadas em relação às comunidades evangélicas são em menor número, como o trabalho de Dreher (1984), que contemplou a questão educacional analisada a partir da Igreja Evangélica. Já Hoppen (s/d), estudou a formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul (1900-1939) e Meyer (2000), investigou a cultura e a docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.

No entanto, o Collegio Alemão de Pelotas, objeto deste estudo, um collegio urbano, para meninos e meninas, de ensino primário e secundário, fundado no final do século XIX,

¹ Ao fazermos referência ao Collegio Alemão de Pelotas, estaremos usando a palavra collegio durante todo o texto, retomando a grafia da época de sua fundação em 1898.

² Para maiores informações ver a Dissertação intitulada: “Estratégias para a Preservação do Germanismo (*Deutschtum*): Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942)” que foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, na linha de História da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (2007).

caracterizou-se por ser mantido por uma Sociedade Escolar composta por industriais e comerciantes representantes de uma pequena burguesia étnica germânica, em sua maioria pertencentes à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas filiada ao Sínodo Rio-Grandense.

A Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas

Após algumas tentativas infrutíferas, na década de 1870, alguns senhores fundaram, em 1884, uma *Deutsche Evangelische Gemeinde*, uma Comunidade Evangélica Alemã, tendo como membros fundadores Frederico Carlos Lang, Frederico Jacob Ritter, Francisco Behrendorf, entre outros.

O artigo primeiro do estatuto dessa comunidade rezava que o objetivo da comunidade evangélica alemã era: a religião luterana e a atenção ao ensino escolar para jovens. No artigo quinto, constava que a comunidade deveria conseguir um local para o pastor morar e, também, para a escola. Mas essa iniciativa não frutificou (SIMON, 1938).

No entanto, em 20 de outubro de 1888, foi fundada *Die Deutsche Evangelische Gemeinde in Pelotas*, a Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, tendo como presidente Francisco Behrendorf; tesoureiro, Carlos Ritter e, entre outros membros, o professor Eduardo Wilhelmy, diretor do Collegio Commercial. Nesta ocasião, foi lançada a idéia de uma *Gemeindeschule*, ou seja, de uma escola da comunidade. Todavia esta idéia veio a materializar-se, somente, dez anos depois, no final do século XIX (SIMON, 1938).

A Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas era composta por 30 famílias (RELATÓRIO ESCOLAR 1913), ou seja, entre adultos e crianças, abrangendo três gerações, com avós, pais e filhos, participavam como membros, aproximadamente, 300 pessoas.

Consideramos relevante acrescentar que os três primeiros presidentes da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, desde 1888 até 1901, foram: Francisco Behrendorf (1888-1893, 1899-1901), Frederico Carlos Lang (1893-1895) e Carlos Ritter (1895-1899), um forte comerciante e dois grandes industriais, com os produtos de seus trabalhos premiados, inclusive na Europa (SIMON, 1938).

Durante os primeiros dez anos da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, o professor Eduardo Wilhelmy exerceu também as funções de pastor leigo, devido à carência de profissionais na área específica.

Consideramos importante mencionar que esta comunidade urbana somente erigiu um templo para suas práticas religiosas na primeira metade do século XX, incentivados pelo Sínodo Rio-Grandense. Até então, o trabalho, o cuidado com a educação das novas gerações e

as associações em torno da cultura e das tradições priorizaram as práticas dos membros dessa comunidade.

A fundação do Collegio Allemão de Pelotas

A fundação do Collegio Allemão de Pelotas, para meninos e meninas, no final do século XIX, foi o resultado de uma combinatória de esforços em prol da conservação do germanismo, na concepção de um *logos*, de um conhecimento, transmitido através da língua alemã, formadora de um *ethos* exclusivo, em um *locus* específico: a instituição escolar acima citada.

Entre os componentes desta combinatória, encontravam-se os representantes da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, que fundaram uma Sociedade Escolar, e um pastor, proveniente do Sínodo Rio-Grandense, representando a igreja evangélica alemã no Rio Grande do Sul.

A educação escolar estava incluída no projeto educacional do Sínodo Rio-Grandense, através do fomento à fundação de escolas em solo rio-grandense. Portanto, os acordos selados entre a Sociedade Escolar, composta por 18 senhores, e o Sínodo Rio-Grandense culminaram com a fundação de um collegio no dia 17 de dezembro de 1898.

O objetivo principal da Sociedade Escolar era cuidar dos interesses comuns de um grupo de pessoas em prol da educação escolar, amparados por um regulamento legal. Entre outros objetivos, encontravam-se os seguintes: organizar, administrar e manter um collegio em funcionamento, abrangendo cuidados que iam desde a escolha de um local adequado para a instalação da instituição, até à contratação do corpo docente.

A direção da Escola ficou a cargo de um pastor, professor do Sínodo Rio-Grandense. A diretoria da Sociedade Escolar foi composta pelos seguintes senhores: *Herr* (Senhor) H. Kuhn, presidente, *Herr* W. Sauter, vice-presidente, *Herr* F. Ritter, tesoureiro, e L.C. Bernhardt, secretário. Finalmente, em janeiro de 1899, o pastor e professor W. Naumann inaugurou a escola (RELATÓRIO ESCOLAR 1923).

Por ocasião da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, o industrial Carlos Ritter era o presidente da Comunidade Evangélica Alemã. Além de sócio fundador da Sociedade Escolar, mantenedora do Collegio Allemão, ocupou o lugar de membro de honra da diretoria da citada sociedade a partir de 1906 até 1923 (RELATÓRIO ESCOLAR 1923).

O ano da fundação do Collegio Allemão de Pelotas coincidiu com a terceira fase de evolução da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul que abrangeu o último quarto do

século XIX, quando triplicou o número de escolas teuto-brasileiras, chegando a 308 escolas de língua alemã (KREUTZ, 1994). Nesta fase, instalaram-se o Sínodo Rio-Grandense e a Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros, além da efetiva imprensa que se fazia notar principalmente na área docente das escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul.

Especificamente em Pelotas, na área urbana, os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros, detentores de um considerável capital econômico, formaram uma pequena burguesia, reunindo-se em torno de sociedades diversas, o que propiciou a instalação de indústrias, de casas comerciais e também de colégios.

Este fato evidencia que vários foram os expedientes utilizados para a preservação do germanismo nesta cidade. Um dos mais significativos foi a fundação do Collegio Allemão de Pelotas, através do qual seria conservado, preservado e transmitido o bem cultural denominado germanismo.

Relatório Escolar de 1913 e o Corpo Docente

Através da análise do Currículo e do Conteúdo Programático, do Relatório Escolar de 1913, adentramos ao *corpus* pedagógico e didático, do Collegio Allemão de Pelotas, neste período específico. O Relatório Escolar do ano de 1913 foi elaborado pelo Diretor e Professor André Gaile.

Em relação ao Relatório Escolar de 1913, focalizamos aspectos da sociedade escolar, do corpo docente e discente, do currículo, do conteúdo programático e dos livros didáticos e da língua alemã. Enfatizamos especialmente o currículo, o conteúdo programático e a língua alemã, veículo através do qual circulava um conteúdo cultural eivado pelo germanismo, evidenciado no conteúdo desenvolvido em disciplinas específicas como a língua alemã, a literatura e o canto.

Segundo o Relatório Escolar de 1913 (p. 7), o Collegio Allemão de Pelotas era mantido por uma sociedade escolar, da qual faziam parte Carlos Ritter como membro de honra da diretoria; L. Bammann, presidente; R. Rorrenberg, Vice-Presidente; Ed. H. Müller, Tesoureiro; R. Freudenfeld, 1º Secretário; P. Pruski, 2º Secretário; J. Stosch e J. Schramm, vogais. A direção do Collegio estava a cargo do professor André Gaile.

O corpo docente do Collegio Allemão de Pelotas, em 1913, compunha-se dos seguintes professores: Diretor Professor André Gaile, com a seguinte carga horária: 29 horas/aula semanais (25,2%). Seguiam-se, ao Diretor da instituição, os seguintes professores: R. Schäfer, com 27 horas/aula semanais (23,4%); H. Mener, com 26 horas/aula semanais

(22,6%); A. Böhme, com 25 horas/aula semanais (21,7%); João Affonso d'Almeida, com 6 horas/aulas semanais (5,2%) e Frau E. Böhme, com 2 horas/aula semanais (1,7%). A soma da carga horária de todos os professores perfazia a 115 horas semanais (RELATÓRIO ESCOLAR, 1913).

A partir desses dados, constatamos que 98% da carga horária estava concentrada nas mãos de professores e que somente 2% ficava aos cuidados de uma professora. A visão de mundo, transmitida aos alunos, era pautada por uma questão de gênero masculino, evidenciada na predominância de professores integrantes do corpo docente do Collegio Allemão em 1913.

No entanto, consideramos relevante mencionar que, um ano antes, em 1912, o corpo docente do Collegio Allemão de Pelotas era 100% masculino e compunha-se de cinco professores: Diretor André Gaile, R. Schäfer, H. Ohdrogge, D. G. v. Ahn, João Affonso d'Almeida. O professor Rudi Schäfer também lecionava no Instituto Brasileiro e na Academia de Comércio. O professor João Affonso d'Almeida também lecionava na Academia de Comércio e no Asilo de Órfãs Nossa Senhora Conceição (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL DE PELOTAS, 1912).

Características do Corpo Discente

No curso completo que correspondia a oito anos em classes de duplos, o número de meninos era superior ao número de meninas, numa proporção de 62,24% de meninos para 37,7% de meninas. Apesar de as meninas serem a minoria, o escore de 37,7% demonstra a conquista feminina dentro do espaço escolar, em um collegio regido por uma liderança masculina.

Em relação à religião, evidencia-se que 75% do total dos alunos eram protestantes, enquanto que 25% eram alunos católicos. Nos primeiros anos, o número de alunos protestantes oscilava em torno de 73%, enquanto que os católicos alcançavam 27% do total. Já nos anos finais, o número de alunos protestantes diminuiu, chegando a 54%, e o número de alunos católicos aumentou para 46%. No entanto, no 7º. e 8º. ano, o número de alunos protestantes atingiu 87%, e o dos católicos chegou a 13%.

Consideramos importante mencionar a presença de 25%, do total, de alunos católicos entre os alunos protestantes. Trata-se de um número significativo, uma vez que indica relações ecumênicas discentes entre pares católicos e protestantes.

Diferentemente de outras escolas particulares que atendiam somente meninos, como o *Gymnasium Gonzaga*, fundado em 1895, e o *Collegio São Francisco* que educava meninas, fundado em 1893, o *Collegio Allemão de Pelotas*, de 1898, seguiu os princípios de co-educação, educando meninos e meninas na mesma sala de aula, partilhando os mesmos professores e a mesma escola.

Em relação à língua falada em casa, 70% dos alunos eram provenientes de famílias em que ambos os pais eram de origem alemã (*Beid Eltern deutscher Abstamm*); 20% dos alunos provinham de lares em que um dos pais era alemão (*Vater oder Mutter deutsch*); e 10% dos alunos tinham ambos os pais brasileiros.

No *Collegio Allemão*, em 1913, 62,2% eram meninos, 75% eram protestantes e 90% tinha contato com a língua alemã nas famílias. A partir destes dados, concluímos que, nessa data, o collegio era preferencialmente étnico, com maior número de meninos, predominância dos protestantes e um contato hegemônico com a língua alemã nas famílias, além do predomínio da língua alemã no currículo. Muitas vezes a família não falava o *Hoch Deutsch* (alto alemão, a língua alemã culta) e, sim, um dialeto. A criança, além de falar o dialeto da casa, aprendia e era alfabetizada em dois idiomas no *Collegio*: na língua alemã e na língua portuguesa. As crianças, não raro, tornavam-se trilíngues.

Currículo

Através do *Stundenplan*, ou seja, do Plano de Horas, ou do Horário, passamos a analisar o Currículo do *Collegio Allemão* de 1913.

Ao Currículo da IV Classe (1^o e 2^o ano), correspondiam nove disciplinas: *Schreiblesen Deutsch*, *Portugiesisch* (Escrita e Leitura em alemão e em português), *Anschauungs=Unterricht* (Ensino Visual), *Rechnen* (Matemática), *Schreiben* (Escrita), *Zeichnen* (Desenho), *Singen* (Canto), *Turnen* (Ginástica), *Handarbeit* (Trabalhos Manuais).

O currículo da III Classe (3^o e 4^o ano) era composto por dez disciplinas: *Anschauungs=Unterricht* (Ensino Visual), *Deutsch* (Alemão), *Portugiesisch* (Português), *Deutsch=Portugiesisch* (Tradução Alemão-Português), *Rechnen* (Matemática), *Schreiben* (Escrita), *Zeichnen* (Desenho), *Singen* (Canto), *Turnen* (Ginástica), *Handarbeit* (Trabalhos Manuais).

Quatorze disciplinas compunham o currículo da II Classe (5^o e 6^o. ano): *Deutsch* (Alemão), *Portugiesisch* (Português), *Deutsch=Portugiesisch* (Tradução Alemão-Português), *Rechnen* (Matemática), *Naturgeschichte* (História Natural-Ciências), *Heimatkunde* (Estudo da

Terra Natal), *Geographie* (Geografia), *Geschichte* (História), *Geschichte Brasiliens* (História do Brasil), *Schreiben* (Escrita), *Zeichnen* (Desenho), *Singen* (Canto), *Turnen* (Ginástica), *Handarbeit* (Trabalhos Manuais). Saiu a disciplina *Anschauungs=Unterricht*, e foram incluídas cinco disciplinas: *Naturgeschichte*, *Heimatkunde*, *Geographie*, *Geschichte*, *Geschichte Brasiliens*.

Dezesseis disciplinas integravam o currículo da I Classe (7^o e 8^o ano): Idiomas: *Deutsch* (Alemão), *Portugiesisch* (Português), *Französisch* (Francês), *Englisch* (Inglês); Raciocínio Abstrato: *Rechnen* (Matemática), *Geometrie* (Geometria), *Physik=Chemie* (Física=Química); Social: *Geographie* (Geografia), *Geschichte* (História), *Geschichte Brasiliens* (História do Brasil); Religião: *Biblische Geschichte* (História Bíblica); Motricidade fina: *Stenographie*, *Zeichnen*; Música: *Singen* (Canto); Corpo: *Turnen* (Ginástica); Trabalhos Manuais: *Handarbeit*. Foi retirada a *Naturgeschichte*, e entraram cinco disciplinas: *Französisch*, *Englisch*, *Geometrie*, *Physik=Chemie*, *Biblische Geschichte*.

Portanto, sete disciplinas formavam o núcleo central do currículo, isto é, eram comuns a todas as séries. Entre elas, encontravam-se: *Deutsch* (Alemão, 25 h), *Portugiesisch* (Português, 17 h), *Rechnen* (Matemática, 22h), *Zeichnen* (Desenho, 7 h), *Singen* (Canto, 8h), *Turnen* (Ginástica, 4h), *Handarbeit* (Trabalhos Manuais, 8h), correspondendo a 74,5% do espaço no currículo, equivalentes a uma soma de 91 horas. Abrangendo três quartos da carga horária total, estas disciplinas tinham o objetivo de contemplar a educação do aluno como um todo, priorizando a comunicação em duas línguas, o raciocínio abstrato, a leitura do mundo através da imagem e do som, o corpo e o trabalho manual.

Consideramos importante acrescentar que as 122 horas semanais do Currículo eram trabalhadas na forma de classes de duplos, isto é, cada classe compunha-se de dois anos. Em 1913, o Collegio Allemão funcionava com quatro classes, ou seja, em oito anos. O professor responsável por uma determinada disciplina em uma classe trabalhava os conteúdos em dois níveis de adiantamento, atendendo há dois anos concomitantemente.

Conteúdo Programático

Ao analisarmos o conteúdo programático das disciplinas do currículo, observamos que, em relação ao Plano de Horas, houve algumas alterações em termos de retiradas e/ou acréscimos de disciplinas em alguns anos.

Pode-se citar o caso da III Classe, em que houve a inclusão de três disciplinas: Geografia, História e Ciências com uma hora/aula cada uma. No entanto, o Ensino Visual, a

tradução Alemão/Português, apesar de constarem no currículo, não são elencadas no conteúdo programático. É provável que tenha havido troca de disciplinas, ou que estas tenham sido diluídas em algum conteúdo.

Outro exemplo ocorreu na II Classe, ou seja, em relação à disciplina *Heimatkunde* (Estudo da Terra Natal), que provavelmente foi inserida no conteúdo de Geografia. No 6º ano, foram acrescentadas duas disciplinas: a Física (1 h/aula) e o Francês (3 h/aula).

Chamamos a atenção para as disciplinas com o enfoque dentro da perspectiva da História que, abrangiam em torno de 15% da carga horária do currículo. É o caso das seguintes disciplinas: a História, no 3º, 4º, 5º, 6º e 7º ano, História Alemã com um total de 8h; História do Brasil, no 5º, 6º e 7º ano, com um total de 3h. É provável que esta disciplina - História do Brasil - fosse lecionada pelo professor João Affonso d'Almeida, por ser o único professor brasileiro, uma vez que estas aulas eram ministradas em português. A História Natural, com uma hora, no 6º ano. A História da Literatura, no 7º ano, inserida dentro da Língua Alemã, que tinha uma carga horária de 5 horas. Finalmente, a História Bíblica, que estudava o Velho Testamento, no 7º ano, e o Novo Testamento, no 8º ano, completando 2h.

O estudo das línguas era enfatizado no Collegio Alemão de Pelotas. Além do alemão e do português, foram inseridos, nos últimos anos, o francês e o inglês. No entanto, o francês tinha uma carga horária maior do que a do inglês.

Livros Didáticos

A seguir, arrolamos as vinte indicações de livros didáticos, totalizando treze impressos didáticos, para o ensino primário e o ensino secundário do Collegio Alemão de Pelotas, no ano de 1913. Esses impressos contemplavam, mais especificamente, seis disciplinas do currículo, entre elas: Alemão, Português, História da Literatura, Francês, Inglês e Matemática. Entre esses livros alguns eram publicados na Alemanha e outros, já no Rio Grande do Sul.

A 1º ano usava somente dois livros: um de alemão e um de matemática. O 2º e o 3º ano, usavam, respectivamente, três livros: um de alemão, um de português e um de matemática. O 4º e o 5º ano, usavam dois livros: um de alemão e um de português. O 6º ano usava dois livros: um de português e um de francês. O 7º ano utilizava o maior número de livros: ou seja, quatro livros: alemão, história da literatura, francês e inglês. O 8º ano utilizava dois livros: um de alemão e um de inglês. Provavelmente na disciplina História Bíblica, no 7º e 8º ano, era utilizada a Bíblia Sagrada, contemplando o Antigo e o Novo

Testamento. Para os alunos protestantes, esta idade entre 13 e 14 anos coincidia com o estudo preparatório para a Confirmação, semelhante à Primeira Comunhão entre os católicos.

Através da análise da indicação do material didático, evidencia-se que, muitas vezes, um livro era usado em dois anos. É o caso da Cartilha de Bürger und Grimm, para o Alemão, e do Kleikamp I e II, para a Matemática, no 1º. e 2º. ano. Do livro de leitura de Jütting e Weber para o Alemão, e do livro de leitura de Rotermund para o Português, no 3º. e 4º. ano. Do livro A Pátria Brasileira de Olavo Bilac, para o Português, ao que tudo indica para a 5º. e 6º. ano. Do livro de Francês de Rossmann e Schmidt para a 6º. e 7º. ano, e do livro de Inglês, do Dr. Schmitd para a 7º. e 8º. ano.

Portanto, circulavam treze impressos didáticos no Collegio Allemão de Pelotas, em 1913, dos quais, sete livros eram utilizados, cada um em dois anos. Os outros seis livros eram usados, cada um, em um ano específico.

Dos treze impressos, oito eram livros didáticos em língua alemã, destinados aos conteúdos de Alemão, Matemática e História da Literatura. O material didático em língua alemã ocupava o espaço de 61,53%.

A Importância da Alfabetização Bilíngue

Neste item, apresentamos aspectos da Língua Alemã presentes no Currículo do Collegio Allemão de Pelotas em 1913. Estaremos tecendo aproximações com alguns conteúdos programáticos ministrados em língua alemã, especificamente, no que diz respeito ao *corpus* do germanismo. Este *corpus* compunha-se de um conjunto de conhecimentos que singularizava a etnia alemã. O bem cultural alemão era evidenciado nas poesias, músicas, folclore e lendas que faziam parte do conteúdo programático de disciplinas específicas como a Língua Alemã e a Música – Canto, no currículo do Collegio Allemão de Pelotas em 1913.

Nesse ano, a disciplina de Língua Alemã ocupava um quarto do espaço curricular. Esta disciplina vinha acompanhada de um suporte pedagógico e didático, no qual estavam incluídos 6 livros didáticos, em alemão. A prática da língua alemã era abrangente e atingia os conteúdos de comunicação e expressão em outras disciplinas, como por exemplo, o Canto e a Matemática. Esta utilizava o Kleikamp I e II, para o ensino das operações numéricas nas séries iniciais do ensino primário.

Entre os autores de livros didáticos, indicados para as disciplinas de Língua Alemã podem ser citados os seguintes: Bürger und Grimm (Cartilha para o 1º. e 2º. ano), Jütting e Weber (Livro de Leitura para o 3º. e 4º. ano), Dr. Rotermund (Livro de Leitura para o 5º. ano),

Hassischer (Estudos de Hassischer: Guilherme Tell, Donzela de Orleans, para o 7^o ano), Seehautzen (História da Literatura: Dos tempos antigos até o século XIX, para o 7^o ano) e Barnhelm (Estudo dos Clássicos: Teile aus Minna, para a 8^o ano).

A Língua Alemã no 1^o. ano tinha uma carga horária de 6 h/ aulas semanais. De acordo com o Relatório de 1913, neste ano, no primeiro semestre, era utilizada a Cartilha de Bürger und Grimm. No segundo semestre, à leitura e à escrita, somavam-se 5 h/aula de Português. No final do ano escolar, cada criança precisava ser capaz de dominar ambas: a leitura e a escrita de frases simples, tanto em língua alemã como em língua portuguesa.

Tratava-se de um método de ensino que alfabetizava os alunos do 1^a ano em dois idiomas, no decurso da mesma ano. A alfabetização bilíngue constituiu-se em um diferencial pedagógico no Collegio Allemão de Pelotas, em 1913.

A Escrita era uma disciplina colaborativa, com 2 h/aula por semana, acrescentada no segundo semestre, onde eram exercitados os alfabetos alemão, geralmente em gótico, e latino no caderno, visando ao treino da motricidade fina para a fluência na escrita.

No segundo ano, a Língua Alemã permanecia com 6 h/aula semanais. Os conteúdos estavam divididos em três tópicos: leitura, gramática e ortografia. Na leitura, estudava-se a segunda parte da Cartilha de Bürger und Grimm. Os textos de estudo eram esclarecidos e parcialmente repetidos.

Alguns poemas eram minuciosamente analisados e depois decorados. O estudo da gramática contemplava a diferenciação do sujeito, verbo e predicado; formação e decomposição de sentenças simples, juntamente com a colocação das palavras nas frases. Na ortografia, era realizado um ditado semanal. A ênfase na Escrita é evidenciada através das 2 h/aula de treinamento do grande alfabeto alemão e da escrita latina.

A análise e a utilização de alguns poemas faziam parte do método de ensino que trabalhava com a memorização como recurso didático. Através destes poemas eram acessados importantes conteúdos do repertório cultural alemão.

Consideramos relevante acrescentar que, nas aulas de Português, com 5 h/aula, era utilizado o segundo livro de leitura de Hilário Ribeiro, abrangendo leitura, gramática e ortografia.

Através da Língua Alemã no currículo do Collegio Allemão de Pelotas, em 1913, foram trabalhados conteúdos culturais, inerentes ao germanismo, na concepção de um *logos*. Este conhecimento circulou por intermédio da língua alemã, na instituição escolar acima denominada. Tais conteúdos estavam presentes nos livros didáticos de leitura, nas poesias, na

poética, na formação de um senso estético e ético, no folclore, nos contos, na história e, na música, nas letras das canções em alemão. O uso da Língua Alemã traz em si sentidos e significados formadores de uma maneira de ser, de um *ethos* especificamente alemão. Em síntese, tratava-se da formação de uma visão de mundo, dentro de um *locus*: o Collegio Allemão de Pelotas.

Para finalizar...

A idéia de uma escola da comunidade foi cultivada durante anos, desde a fundação da primeira comunidade em 1884, que, no entanto, não teve continuidade nessa data. Todavia em 1888, com a fundação da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, essa idéia passou a integrar os ideais de um grupo de membros da comunidade. Tanto que, em janeiro de 1889, foi fundada: *Die Deutsche Schule*, a Escola Alemã, almejando tornar-se uma escola da comunidade.

Portanto, a gênese do Collegio Allemão de Pelotas está diretamente vinculada aos anseios de um grupo de imigrantes alemães e de teuto-brasileiros que atuaram como guardiões do *Deutschtum*, do bem cultural germânico, em Pelotas. Entre eles, encontrava-se o professor Eduardo Wilhelmy, que, nos diversos setores de sua instituição, ministrava o ensino em língua alemã.

O papel congregador da educação dos filhos de um pequeno número de imigrantes e de teuto-brasileiros, em Pelotas, foi exercido na forma de uma instituição, inicialmente, na *Deutsche Schule* de 1889. No entanto, a consolidação desses ideais materializaram-se através da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, em 1898. Para este projeto específico, no final do século XIX, houve a participação do Sínodo Rio-Grandense. Isso é evidenciado através da presença dos pastores Naumann, Weller e Sudhaus, ocupando a direção do collegio, nos primeiros nove anos.

O Collegio Allemão de Pelotas, durante sua trajetória, foi o *locus* onde circulou um tipo de conhecimento específico, denominado germanismo. Esse *corpus* teórico manifestou-se através de um currículo diferenciado, elucidado, inicialmente, através da alfabetização bilíngüe no primeiro ano.

A propagação de um *logos* por meio da língua alemã, transmitia um modo de ser, um *ethos* característico, responsável pela formação de uma visão de mundo embasada nos princípios do germanismo. Os fundamentos foram transmitidos nos conteúdos programáticos

de algumas disciplinas do currículo, como, por exemplo, a Língua Alemã, o Canto, a História da Literatura, a História Bíblica, a História e a Geografia da Alemanha e através dos recursos de memorização e declamação de poesias, contos, lendas, entre outros.

Para melhor compreensão, as matrizes ideológicas do germanismo foram apreendidas do nacionalismo alemão, principalmente do pensamento étnico, proveniente de Herder (século XVIII). Segundo Grützmann (2003), tratava-se de um conjunto de idéias ecléticas que se originaram de diferentes pensadores e filósofos alemães, os quais foram profundamente influenciados pelo período histórico denominado Romantismo.

Para Seyfert (2004) e Meyer (2000), a preservação do germanismo estava diretamente relacionada à sobrevivência da língua alemã, através da qual circulou o bem cultural germânico. Esse *corpus* teórico teve “vida” enquanto circulou em língua alemã, a qual foi um símbolo poderoso, vinculado aos ideais da Reforma. No momento em que a língua alemã foi proibida, por ocasião da Nacionalização do Ensino brasileiro, o germanismo, no Rio Grande do Sul, entrou em declínio.

A metamorfose (*metamorphose*) das idéias pedagógicas que se materializaram sob a forma de uma instituição educativa urbana de origem alemã, o Collegio Allemão de Pelotas, no final do século XIX, elucida tempos e espaços distintos. Nesta trajetória entre os continentes, ao cruzar o Oceano Atlântico em direção ao oeste, evidencia-se a transformação do *modus* institucional escolar. A idéia de escola para os imigrantes alemães, devido à carência de escolas públicas no Brasil, transcendeu a forma estatal ao converter-se em uma escola particular em território brasileiro.

No entanto, a instalação da escola teuto-brasileira urbana diferiu radicalmente, em seus motivos, da escola da zona rural. Na zona rural, havia a carência, explícita, de escolas. Mas, nas cidades, havia escolas em profusão, tanto públicas como particulares, de ótima qualidade.

Os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros que fundaram o Collegio Allemão de Pelotas, assim o fizeram por uma opção étnica e por disporem de um projeto específico. Esse projeto consistiu em transmitir um *corpus* teórico através da língua alemã, sendo inserido no conteúdo programático e desenvolvido no currículo do Collegio Allemão de Pelotas. Isso é evidenciado no Relatório Escolar de 1913.

Em síntese, a alfabetização bilíngue, foco desse estudo, presente no currículo do Collegio Allemão de Pelotas representou a possibilidade da transmissão - com o objetivo da preservação - de um conteúdo cultural através do conhecimento e do domínio da leitura de

duas culturas distintas. Dessa forma o esforço realizado por um grupo de imigrantes alemães e teuto-brasileiros para conservar a memória cultural de suas raízes étnicas, deixou o exemplo da perseverança, na construção do conhecimento, com vistas ao exercício pleno da cidadania em terras brasileiras.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara, TAMBARA, Elomar e KREUTZ, Lúcio (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva /UFPEL, 2002.

DREHER, M. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a Preservação do Germanismo (Deutschum):** Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942). Pelotas: UFPEL, 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Pelotas.

GRÜTZMANN, Imgart. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História** [da] Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: UNISINOS, v.7, n.8, jul./dez. 2003, p.115-168.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul**. (1909-1939). São Leopoldo: Sinodal, s/d.

KOLLING, Nilo Bidone. **Educação e Escolas em contextos de Imigração Pomerana no Sul do Rio Grande do Sul - Brasil**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KREUTZ, Lúcio. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. **O Professor Paroquial, Magistério e Imigração Alemã**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

MEYER, Dagmar. **Identidades Traduzidas: Cultura e Docência Teuto-Brasileiro-Evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

RAMBO, Arthur Blasio. **A escola comunitária teuto-brasileira**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RELATÓRIO Escolar de 1913 - *Jahres=Bericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 14. Schuljahr* 1913. Pelotas: “*Deutsche Wacht*”, 1914.

RELATÓRIO Escolar de 1923. *In Zum 25jährigen Bestehen der Deutschen Schule zu Pelotas, 1898-1923*.

RELATÓRIO da Intendência Municipal de Pelotas, 1912.

SEYFERT, Giralda. Identidade Teuto-Brasileira numa Perspectiva Histórica. In MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira (orgs.). **Os Alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ulbra, 2004, p.11-27.

SIMON, A. *Deutsche Evangelische Gemeinde Pelotas (Rio Grandenser Synode) 1888-1938 Zum 50-jährigen Jubiläum*. (Jubileu de Ouro da Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas (Sínodo Rio-Grandense) 1888-1938). São Leopoldo: Druck von Rotermund & Cia., 1938.

CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO CURRICULUM AND ALPHABETIZATION: A DIALOG WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD

Rui G. M. Mesquita
Professor
Centro de Educação-UFPE- PE-Brasil
gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

Carolina Figueiredo de Sá
Mestranda em Educação
UFPE- PE-Brasil
carolina.fsa2013@gmail.com

Telma Ferraz Leal
Professor
Centro de Educação-UFPE- PE-Brasil
tfleal@terra.com.br

Eixo Temático 4: Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo

Refletimos sobre a articulação entre os direitos de aprendizagem previstos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a dimensão formativa da educação. Defendemos a escola do campo como polo aglutinador de intencionalidades formativas e, por fim, ampliando a discussão para as escolas urbanas, concluímos que os movimentos de emergência de subjetividades coletivas devem ser o centro de fazeres educativos interessados em favorecer direitos que ainda precisam ser aprofundados.

Palavras-chave: Direitos de aprendizagem. Currículo. Educação do Campo.

Abstract

We have focused on the articulation between learnship rights stated in the National Agreement on Appropriate Age Alphabetization (a government policy) and the formative dimension of education. We sponsor the field school as an agglutinating centre of formative intentionality; at last, amplifying the debate for urban schools, we have concluded that the movements of emergency of collective subjectivities must be the centre of educative practice interested in favor rights that are still to be deepened.

Key-words: Rights of learnship. Curriculum. Field Education.

Desde a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 – fruto de uma articulação entre a Universidade de Brasília (UNB), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) – evidenciou-se a constituição de uma demanda pela ampliação dos níveis de escolarização no campo, que, com o tempo, viria a incorporar um leque crescente de sujeitos adeptos. Tal Encontro, entretanto, mesmo reconhecendo na escola uma necessidade e um direito, percebia que não seria qualquer modelo curricular que atenderia aos seus interesses, de maneira a tornar os sujeitos do campo mais potentes política, cultural e economicamente. A “escola” poderia significar, ao contrário do que possa parecer, não um rompimento efetivo com as cercas do conhecimento, mas um labirinto que os enredaria na busca pelo “acesso” a saberes que poucos lhes implicavam ou tocavam (BONDIA, 2002).

Em um contexto em que o Ministério da Educação (MEC) lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o debate sobre quais seriam as expectativas e anseios dos povos do campo (que também integram o público-alvo das ações do MEC) e o que se estabelece no âmbito desta política pública torna-se urgente e prioritário, principalmente para os que atendem às crianças nas escolas rurais.

Os documentos relativos à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que integram as ações do Pacto (MEC/SEB, 2012) defendem – na esteira da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – a existência de direitos de aprendizagem a serem considerados nas práticas de alfabetização. Desse modo, para estabelecer tal debate, achamos importante delinear alguns elementos que norteiem a relação entre o que se tem acumulado de discussão no “campo da educação do campo” com tais direitos. A Resolução citada, ao tratar da população brasileira, estabelece que

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (MEC/CNE/CEB, p.2-3)

Explicita-se, portanto, que o direito ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo é básico no processo de escolarização. No entanto, este mesmo documento estabelece também a flexibilização quanto aos modos de garantia de tais direitos e prevê, para a educação do campo, o respeito às necessidades específicas das comunidades:

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I - reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II - valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III - reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV - flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V - superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam às características ambientais e socioculturais das comunidades e às necessidades locais e regionais. (MEC/CNE/CEB, p. 11-12)

Considerando as orientações inscritas na Resolução citada acima, e preocupados com o fortalecimento, em perspectiva omnilateral, dos sujeitos a que se destina o Pacto nos espaços do campo, nos propomos a refletir sobre a articulação entre os direitos de aprendizagem e a inevitável dimensão formativa do fazer educativo. Que tipos de lógicas curriculares podem estimular a construção de um cotidiano escolar aberto ao diálogo (e mútuo fortalecimento) com processos societários em curso nas mais variadas comunidades do campo no Brasil? O estabelecimento de direitos fundados na aprendizagem da leitura e da escrita fere o princípio da flexibilização e da autonomia das escolas do campo? Sob que perspectiva a escola deveria dialogar com os ditos direitos? Essas são questões sobre as quais nos debruçamos no presente artigo.

Sobre o “campo da educação do campo”

Pensar um currículo escolar sintonizado com as especificidades do campo no Brasil requer que se incorpore na sua análise o tipo de articulação que os sujeitos e organizações que o habitam ensejam com a institucionalidade democrática. As diversas situações de conflito – decorrentes de uma histórica e radical exclusão social, que se materializa em comunidades ribeirinhas atingidas por barragens, nas querelas e resistências à delimitação de terras indígenas ou de territórios quilombolas, na violência contra camponeses em luta pela posse e cultivo da terra, etc. – revelam uma tensão com a noção republicana de espaço público unificado. A inexistência e/ou precariedade histórica das políticas de integração dos sujeitos do campo num projeto realmente democrático de nação e desenvolvimento demanda desses sujeitos uma ação educativa mais “autônoma”, capaz de lhes constituir como uma diferença não sistêmica, ou seja, aquela que rejeita ser incluída em lugar subalterno na sociedade, como o faz os discursos modernos hegemônicos.

O “campo da educação do campo” representa uma resposta a tal situação na medida em que demanda políticas educacionais específicas (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera –; Saberes da Terra; etc.). As demandas dos movimentos sociais articulados não se restringem à busca de melhores condições de ordem material e organizacional das escolas rurais, embora em grande parte dessas instituições efetivamente haja falta de água, de energia elétrica, de laboratórios, de bibliotecas, assim como altos índices de reprovação e defasagem idade/série. Mais do que isso, essa articulação de diversos movimentos sociais tem chamado a atenção para a necessidade de se adequar a estrutura curricular (entendida como lógica estruturante do cotidiano escolar) da escola do campo à enorme diversidade dos sujeitos que o habitam, aos diferentes climas, ciclos agrícolas e culturas de produção. Fica claro que há necessidade de investimento na autonomia pedagógica das escolas, que devem se vincular às vicissitudes das comunidades em que se inserem. Tal princípio entra em conflito, com frequência, com as propostas de nucleação, pois tal forma de agrupamento dos sujeitos do campo engessa os processos de transformação curricular, dificultando sua articulação com as necessidades da comunidade local.

Sem dúvidas, a busca pela articulação entre os saberes escolares e extraescolares, a articulação entre o que a criança aprende na escola e fora dela é favorecida em condições em que estudantes e professores possam compartilhar o espaço escolar com a comunidade. É dessa forma que as identidades são fortalecidas e as crianças e professores podem dialogar mais efetivamente com as famílias e outros grupos sociais dos quais participem.

Vejam o depoimento do Professor Renato Nathan Gonçalves Pereira, de Rondônia, que, antes de ser assassinado em 09 de abril de 2012, vítima da violência contra os que lutam pela democratização da terra, trabalhou na Escola Família Camponesa em Corumbiara e depois ajudou na criação de escolas populares em Rondônia:

Quando se fala do problema por que o camponês é expulso do campo, será que é só os pistoleiros que vão no acampamento e atiram e botam o povo pra correr? Não, esta é uma das formas utilizadas, mas por exemplo, deixando estradas onde o povo mora sem condições de trafegar, é uma maneira de expulsar o povo do campo (...) Outra questão que acontece é justamente a questão da escola. Quando não tem escola no campo principalmente de 1ª a 4ª série isso é um incentivo extremamente grande para (...) o problema da expulsão (...) em qualquer lugar de Rondônia (...) o que existe é a questão da escola polo, que é essa questão de levar as crianças pra um lugar distante de casa, passa mais tempo andando no ônibus do que dentro da escola, e isso cria toda aquela situação de achar, as próprias crianças, “o que nós do campo estamos fazendo aqui?”, a cidade parece que é uma coisa melhor (...) Quem vive no sítio, como é meu caso, por exemplo, já ouvi muita pessoa dizer “ah, não vou deixar meu filho estudar

muito tempo não, porque ele estuda e vira vagabundo, não quer saber de trabalhar, quer saber só de mexer com estudo”. Muitas pessoas pensam dessa forma, e por que? Porque o estudo no campo, na forma como ele é feito hoje, não tá voltado pra realidade do camponês, ele tá voltado exatamente pro outro tipo de vida que não é a vida que as pessoas do campo levam (fonte: www.resistenciacamponesa.com).

Assim, a escola do/no campo tem sido chamada a se constituir como polo aglutinador de uma cultura popular viva, que resiste à tendência estéril e discriminatória de sua folclorização, romantização de identidades “puras”, situadas num passado a ser “resgatado”. É chamada, portanto, a resistir à sua absorção numa “cultura nacional” homogeneizante (ORTIZ, 1999). Também, na medida em que os sujeitos do campo têm experiência com relações não assalariadas de produção, movidas sob a égide de diferentes formas de cooperação com vistas ao desenvolvimento da comunidade (CALDART, 2004; ARROYO, 2009), a escola do campo é indagada a refletir sobre o sentido político de sua ação formativa e de suas tensões com o capital. Que tipo de cidadania precisa se formar para construir um modelo participativo de democracia, que fortaleça os sujeitos do campo em todas as dimensões da vida pública e que alimente processos de efetiva transformação social? Faz-se então necessário, para que se torne factível a possibilidade de se construir relações afins entre educação e tais experiências de trabalho, o reconhecimento de que o currículo deve assumir como eixo estruturante os movimentos políticos (e teóricos) de territorialização (ABRAMOVAY, 1999; HAESBAERT, 2006), muitos calcados no estímulo a práticas cooperativistas em torno de princípios agro-ecológicos e agroflorestais (VENDRAMINI, 2005; ANDRIOLI, 2007). Isso de maneira não corporativa, ou seja, que não se deixa integrar na lógica sistêmica do Estado entendido como corpo, posto que a mera integração – o “estar presente na escola” – não garante a formação de cidadãos sensíveis à realidade em que vivem.

As escolas do campo devem constituir-se em ambientes propícios ao desenvolvimento de ações educativas que privilegiam a “cultura como eixo de formação humana e questões com as quais se deparam os educadores (as) no seu dia-dia: a relação entre cultura, produção e apreensão do conhecimento; entre cultura, identidades e memória coletiva; entre cultura, projeto social e trajetória histórica” (CALDART, 2004, p. 13). A escola, nessa perspectiva, deve ser um polo aglutinador de uma intencionalidade formativa, que objetiva, para usar uma metáfora familiar ao “campo”, se colocar em movimento: envolver-se intimamente nas lutas da comunidade, articulando o ensino à sua memória e trajetória; fazendo perceber que o trabalho cooperativado implica na superação de uma cultura

individualista e agrega elementos políticos, culturais, econômicos e ambientais da agricultura familiar camponesa.

Currículo como disputa de interesses: pode a escola oferecer “genuína” educação do campo?

É preciso saber que os processos de construção de currículo nunca são neutros ou puros, estabelecidos exclusivamente no plano epistemológico (estudo do conhecimento, seus métodos e pretensões de validade) ou nos gabinetes dos idealizadores de políticas públicas. Expressam, ao contrário, as diferentes concepções de educação existentes nos planos e programas educacionais do estado brasileiro e dos movimentos sociais, apresentando-se sempre de forma híbrida, aquela que rompe as barreiras entre tradicional e moderno, culto e popular, de maneira que “práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. 19). O entendimento de que a “hegemonia” não se circunscreve a um exercício de liderança (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 93-148), mas, ao contrário, corresponde a uma prática relacional, na qual os “dominadores”, ao incorporarem demandas e valores dos grupos subalternizados, alteram a sua própria identidade, é uma contribuição incontestável de Gramsci (2002, p. 62-3). O próprio Pronera, como concepção e prática de política pública formatada em boa medida pelos sujeitos do campo, pode ser entendido como demanda incorporada – ainda que parcialmente – pelo Estado.

Essa percepção da escola como espaço de disputa foge do pessimismo estruturalista (ALTHUSSER, 1974; BOURDIEU; PASSERON, 2008), que vê a escola como um “aparelho ideológico de Estado”, ou seja, campo exclusivo da reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ao assim proceder, abre-se um leque de possibilidades para o movimento de educação popular – ao qual se afilia a educação do campo –, particularmente a compreensão de que o Estado, não sendo um bloco monolítico de poder, poderia se configurar como um terreno de disputa hegemônica. Isto é, pode-se reconhecer que há possibilidades de construção de um currículo que garanta aos sujeitos condições de constituição de identidades e apropriação de conhecimentos que são valorizados pela comunidade. Uma escola que garanta direitos básicos, como o da alfabetização, e os conhecimentos e experiências locais, também fundamentais para a constituição dos sujeitos.

Sendo assim, toda uma sensibilidade à questão do cotidiano e da cultura propicia, a exemplo da própria teoria freireana (GIOVEDI, 2006), a articulação de teorias

microsociológicas, voltadas à compreensão dos processos interativos em ambientes específicos como a escola ou sala de aula, com as preocupações emancipatórias.

Alves e Oliveira entendem que os estudos do cotidiano “fundamentam-se em uma crítica ao modelo da ciência moderna que teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a ser superado” pela ciência (ALVES; OLIVEIRA, 2010, 83-4). O “conhecimento popular” deveria ser valorizado nas escolas, de maneira que o “cotidiano” passasse a ser visto como um tempo-espaço não apenas de rotina e repetição, mas também de rebeldia às regras e criação. Haveria uma abertura no bojo das práticas curriculares para que pensássemos a construção de subjetividades a partir das atividades do cotidiano. Esse argumento guarda tensão com o que tem sido a prática da educação do campo, especialmente quando pensamos em sujeitos organizados politicamente e que ambicionam a construção de trajetórias coletivas de vida. Menos no sentido de negar o mérito dos estudos do cotidiano e mais por sua insuficiência em perceber que os processos interativos aí circunscritos têm seu potencial emancipatório limitado pelas lógicas curriculares estabelecidas historicamente em nível nacional e internacional.

Nosso desafio é construir uma abordagem curricular voltada à educação do campo, que entenda a crítica aos ambientes escolares individualizantes e a demanda por explicitação dos projetos formativos como elementos fulcrais para a afirmação de seus sujeitos. A forte cultura individualizante presente em muitos espaços escolares, que oferecem uma socialização voltada, ética e politicamente, para formar mulheres e homens com perfil talhado para as exigências do trabalho assalariado tende - ainda que não coíba - a interditar a construção de uma cultura política que valorize experiências referenciadas no “senso comum”, na oralidade e em valores comunitários. É como se estivesse ocorrendo, em diversos espaços educativos, uma articulação entre estruturas curriculares diversas e pouco afins: a de escolas cuja lógica disciplinar estimula um tipo de conhecimento abstrato, no sentido de estar apartado da vida e a de diversos movimentos e sujeitos coletivos do campo, que, percebendo uma dimensão educativa no movimento, vinculam o conhecimento às lutas e saberes do cotidiano. Os projetos pedagógicos desses movimentos, baseados em intenções formativas coletivistas, têm, portanto, que se materializar num espaço escolar que apenas formalmente se abre ao acolhimento da diferença.

Apontamos para os limites de muitas práticas que investem no potencial emancipatório do cotidiano. Os processos formativos cotidianos se dão em certos espaços sociais e institucionais que são conformados por certo horizonte discursivo, ou seja, por

regras e valores que delimitam os limites dos desejos e intencionalidades que nos levam a determinadas ações. Assim, a criatividade do sujeito e sua capacidade de rebeldia dependem em boa medida da possibilidade de indagar e desestabilizar formas escolares que vão na contramão da construção de identidades sociais e maior articulação entre escola e comunidade. Não se trata apenas de aceitar a existência de uma tensão entre sujeito e ambiente, mas de entender, não dicotomicamente, que os parâmetros desse conflito podem aumentar ou minimizar o potencial emancipador dos sujeitos, reverberando em suas identidades. Há, portanto, uma solução de continuidade entre “acolhimento” das diferenças nacionais e sua domesticação. Por exemplo, mesmo incorporando o conteúdo da história de resistência dos quilombos no Brasil, muito dificilmente uma escola que tem seu cotidiano estruturado em torno do conhecimento apartado da vida vê os sujeitos que hoje lutam contra as injustiças que acometem os povos do campo como legítimos herdeiros de Zumbi dos Palmares. Ao contrário, não raro, esses sujeitos são condenados como “baderneiros” ou pessoas que, inspirando medo, o “bom senso” aconselha distância.

Para Corazza, o currículo não deve ambicionar uma abrangência nacional, pois essa seria uma prática que “empenha-se em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou, no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela própria unificara previamente” (CORAZZA, 2010, p.105). Os padrões curriculares oficiais, assim, ainda segundo a autora, operam para “discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes” (IBID, p. 106). Entende-se, em linha semelhante, a crítica de Ivor Goodson (2011, p. 83-98) ao processo de construção das *comprehensive schools* na Inglaterra. Sob a justificativa de sanar uma dicotomia entre escolas técnicas destinadas aos filhos dos trabalhadores e as *grammar schools*, que veiculavam conhecimento abstrato para uma elite propensa à formação universitária, esse movimento estabelecia, sob a chancela da academia, o conhecimento abstrato apartado das ações do cotidiano como padrão de ensino. Tal deslocamento intensificava a construção do ambiente escolar como hostil ao proletariado. Obviamente que não estamos defendendo que as classes populares são portadoras de um conhecimento “não abstrato”, o que seria, em termos, uma contradição. Ao contrário, afirmamos, com Laclau e Mouffe (2001), que há sempre uma relação entre categoria e contexto, de maneira que lidar com o conhecimento apartado da vida é igualmente uma contradição. Com o agravante de ser uma contradição que é amplamente incorporada no cotidiano de nossas escolas.

Entendemos, pois, que a unificação do ensino não significa a oferta do melhor que a humanidade produziu para todos. Os conhecimentos universais, para serem apropriados segundo os interesses de grupos subalternizados específicos, não podem simplesmente fazer parte de um sistema diferencial de significação; sistema este que estabelece lógicas hierarquizantes das diferenças, e que ganha corpo num ambiente escolar “autônomo”, apartado da vida. É esse sistema de significação, conforme foi construído historicamente na modernidade capitalista, que tende a tornar abstratos os conteúdos que importa aos diferentes. Ou seja, a educação do campo tem que auscultar qual o sentido político que ela assume contextualmente. A escolha dos conteúdos pode até ser teoricamente emancipadora, mas isso não garante que a intencionalidade formativa que informou essa escolha seja alcançada. É no cotidiano, na experiência vivida, que as intenções educativas podem tomar forma. É no trabalho coletivo nas escolas, em articulação com os espaços extraescolares da comunidade, que se pode garantir a efetiva conquista de direitos fundamentais como o direito à alfabetização, e experiências e conhecimentos singulares, delimitados pela comunidade, sejam favorecidos.

Diante de tais requisitos, portanto, a questão da possível articulação entre a ideia de direitos "aos brasileiros" e a consideração das especificidades, anseios e conquistas das comunidades locais precisa ser retomada e ser tratada como ponto de tensão no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assumindo uma perspectiva de que o currículo é o que é vivido no cotidiano das unidades escolares, em interseção com as práticas culturais do campo, pode-se defender a ideia de que os temas a serem foco do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destinação do Pacto, precisam ser escolhidos tendo-se como norte a cultura e a história local, assim como a delimitação das necessidades apontadas pelos profissionais que nesses espaços atuam. No entanto, tal defesa não entra em contradição com a ideia da leitura e da escrita como direitos a serem garantidos pelas instituições públicas, tal como está previsto nos documentos de formação utilizados nas ações do Pacto (MEC, 2012). Na verdade, as tensões entre o estabelecimento de direitos de aprendizagem básicos, como os da leitura e escrita, e os anseios locais, são visibilizadas nas práticas cotidianas, sendo necessário, portanto, refletir sobre as questões metodológicas relativas ao trabalho docente no campo.

Sobre as metodologias de ensino e a luta por hegemonia

As metodologias de ensino articuladas aos princípios defendidos pela educação do campo têm que assumir filiação a determinadas finalidades políticas, o que implica em explicitar a articulação – inclusive no que tange aos processos avaliativos – entre direitos de aprendizagem e projetos formativos. A questão é que para viabilizar tais projetos e garantir sua articulação com os direitos de aprendizagem temos que apostar na autonomia das unidades escolares.

A metodologia, assim, mais do que uma “coisa” ou “tecnologia” a ser utilizada na produção do conhecimento, é uma dimensão da ação educativa que tem efeitos na estruturação do social (MESQUITA, 2011). Ao conformar o tipo de movimentação dos sujeitos para a obtenção de certos fins, a metodologia esbarra com os limites impostos pelo ambiente escolar e a (in)capacidade de seus proponentes em tensionar com tal ambiente repercute no próprio projeto formativo em curso. As metodologias, assim, não têm vida própria. Isso porque se fixando em conhecimentos abstratos não conseguem dar respostas efetivas às vicissitudes das referidas tradições em curso.

É esclarecedora a crítica de Freitas (2010) à pedagogia histórico-crítica, no sentido de esta não desafiar os elementos fundantes dos currículos oficiais:

A formulação de Saviani... propondo que se parta da prática social para retornar à prática social em um outro nível de compreensão, tem sido útil para marcar a relação do processo educativo com a prática social, ou seja, com a vida... Porém, esta proposição tem produzido enfoques limitados quando se trata de pensar o processo pedagógico real... Pois a forma escolar atual emerge intacta na proposição, sugerindo um caminho por dentro da atual forma escolar entre estes dois momentos (prática social inicial e prática social final) – ou seja, um terceiro momento em que a escola não estaria mais na prática e operaria internamente a apropriação do conhecimento, sua incorporação, preparando o estudante para, depois, debruçar-se novamente sobre a prática final, em seu retorno a ela (FREITAS, 2010, p.160, grifo nosso).

Mais adiante:

Estimo, portanto, que o problema está na própria matriz teórica da pedagogia histórico-crítica, a qual circunscreve as tentativas de gerar uma metodologia alternativa ao âmbito da forma escolar atual. Perde, então, sua característica materialista ao deixar a materialidade da vida do lado de fora da escola, sendo esta, dentro da escola, apenas objeto de ‘conversa’ entre professor e aluno (IBID, p.163, grifo nosso).

A educação do campo, ao invés de mediar conhecimento e realidade, deveria aceitar o desafio de ir realizando “o mundo que pretende descrever” – como Maingueneau (1997, p.

62-64) afirma ser o caso da escola republicana na França. Temos, por esse raciocínio, que ir mudando a escola no sentido de adaptar, em cada contexto, sua lógica curricular àquela articulação entre aprendizagem e formação. O paradoxo está no fato de que, sendo as instituições regidas por regras próprias (aqueles horizontes discursivos de que falamos) (IBID, p. 31), elas impõem constrangimentos que moldam a intencionalidade dos sujeitos que a habitam. Por isso que Maingueneau nos lembra que se deve considerar, no exame das ideologias, as comunidades discursivas (espaço social cujas regras delimitam as condições de enunciação dos sujeitos) que a elas dão “suporte” (a escola, em nosso caso). A ideologia, assim, “ocupa-se, simultaneamente, da representação do mundo [conhecimento] e da organização dos homens [realidade], tarefas que significam o direito e o avesso de uma mesma atividade” (IBID, p. 60).

É assim que nos abrimos à possibilidade de articular conhecimento e realidade. Tal articulação tem a ver com a ideia de que não há sujeitos com identidade pura, porque o próprio processo de (re)direção das tradições coletivas requer que nos relacionemos com espaços diversos (como a escola) que geram práticas híbridas, como nos ensina Canclini (2011). Isso significa que se, na escola, o esforço de articulação entre conhecimento e realidade nos faz incorporar regras e valores dessa instituição tal como se nos apresenta hoje em sua generalidade, por outro lado, essa instituição também pode se hibridizar; ir se transformando em decorrência de sua relação com a comunidade.

No processo de construção da realidade, a ação não tem uma relação de externalidade com o conhecimento (que, supostamente, está “lá”, para ser “acessado”, como se nota na difundida expressão “acesso ao conhecimento”), usando-a como uma espécie de suporte para a materialização de uma razão (interesse) previamente existente. A razão ganharia materialidade quando determinado meio social oferece condições de possibilidade para sua emergência. Não reduzir as práticas curriculares à intencionalidade dos sujeitos significa considerar a relação entre o grau de autonomia para a condução da experiência e o espaço social com o qual se relaciona certa subjetividade. Isto é, significa que devemos estar atentos aos sentidos concretos dos processos de aprendizagem. A luta por hegemonia, ao interditar a existência de um sistema fechado de identidades relacionais nos indica a necessidade de construção de espaços favoráveis às experiências coletivas em curso.

Currículo em disputa: aspectos prescritivos e formativos

Podemos então entender o alerta de Ferrazo de que “a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas” (2008, p. 18). Ou seja, não podemos nos valer nem da racionalidade que procura justificar autonomamente as lógicas curriculares, nem nos iludir que os espaços escolares sejam adaptáveis a cada subjetividade existente. Os sujeitos têm que ir negociando/disputando os princípios norteadores do currículo no sentido de articular os direitos de aprendizagem às premências de seus projetos formativos. É importante não naturalizar a escola, tal como ela se apresenta em sua generalidade, como palco daquela “negociação”. Há, como temos argumentado, que se notar a necessidade de se construir estruturas curriculares diferenciadas, que possam ser alteradas de escola para escola e numa mesma escola ao longo do tempo.

Por outro lado, como é discutido por Leal e Brandão (2012), é necessário reconhecer a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino. Há, segundo as autoras, no momento atual, uma discussão premente no que concerne ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade. Pode-se hoje afirmar que é necessário um compromisso em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente. Essa “cultura escrita”, entretanto, pode refletir valores e estereótipos coloniais que conformam um projeto homogêneo e unitário de nação e que não tem sido capaz de incluir os povos do campo. É preciso preocupar-se com os processos de recepção da escrita no sentido de auscultar quais os sentidos políticos que os mesmos assumem em relação aos projetos formativos em curso.

Sendo assim, o objetivo de “dar acesso à cultura escrita” é particularmente desafiador para a realidade do campo, onde há algumas comunidades cujas práticas sociais são menos centradas na tradição escrita. A incorporação da oralidade na cultura escolar não pode ser vista como meramente complementar à cultura escrita, pois a primeira tem se configurado como forma de valorização dos saberes e experiência dos povos do campo e, inclusive, como meio de dar significado à linguagem escrita. Isso não quer dizer que o acesso à cultura escrita não é uma demanda necessária, mas que a devemos entender como constitutiva de nossas identidades.

Nosso desafio é saber como articular os direitos de aprendizagem aos projetos formativos de sujeitos radicalmente excluídos da sociedade. Cuidar para que a inclusão não

signifique a domesticação da diferença sob a ótica do discurso nacional implica na desconstrução da escola, que deve ser entendida como dispositivo ideológico. Um primeiro passo, para tal, é a crítica ao caráter desinteressado da mesma, como se a escola oficial não tivesse intenções determinadas com sua instrução. Os direitos de aprendizagem devem ser abordados desde processos formativos específicos que, tendo o trabalho como princípio educativo (princípio este que advém das pedagogias libertárias e socialistas que remontam ao século XIX), vincula saber e fazer. Pode-se, como forma de ir realizando um mundo que se quer descrever, articular a “apropriação” de conhecimento à construção de uma cultura afim aos projetos econômicos populares. O acesso à escrita pode ser reconhecido como direito, por diferentes motivos, em diferentes espaços sociais. No entanto, hoje, há certo consenso sobre tal questão.

Ao analisarem 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) evidenciaram que todos eles explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. As autoras chamam a atenção, no entanto, que, embora todos os documentos reconheçam tais direitos, há diferenças quanto aos princípios didáticos que podem reger o trabalho pedagógico. Apesar disso, o trabalho precoce com os textos que circulam na sociedade, com foco na diversidade deles, é recorrente nos documentos. É pouca, no entanto, a ênfase na necessidade de articular tais práticas a projetos de intervenção social, onde as crianças possam ler e escrever para agir. Há pouca ênfase na necessidade de construir práticas que articulem as atividades escolares e extraescolares.

É com base no reconhecimento dessas semelhanças – do direito a se alfabetizar e de que tal alfabetização engloba a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e a leitura e produção de textos – que se pode afirmar que algumas capacidades cognitivas possam fazer parte dos acordos firmados nas escolas públicas, inclusive do campo, que tenham como finalidade a construção de situações favoráveis de aprendizagem e de desencadeamento de determinados processos formativos. Isto não deixa de ser uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos, mas a escola do campo, ao articular aprendizagem e formação, ressalta princípios como o da cooperação; do coletivismo; do trabalho como princípio educativo; da articulação entre processos pedagógicos, políticos e econômicos; o da articulação de tempos e espaços educativos diversos para uma formação integral; o da realidade como base para a produção do conhecimento; etc.

É no bojo dessa discussão que se pode construir uma concepção de alfabetização das crianças do campo.

Um lembrete; para concluir

Nossa discussão, longe de se restringir à educação do campo, interpela, em grande medida, a própria escola urbana. O moderno processo de complexificação das sociedades modernas, com seus movimentos históricos de migração e hibridização cultural, não nos permite mais ver a alteridade, à maneira dos etnógrafos dos povos “primitivos”, como encarnada num outro situado em tempos e espaços histórico-geográficos distantes. Uma escola radicalmente democrática, nesse contexto, para acolher verdadeiramente sujeitos subalternizados, tem que auscultar os meandros dos mecanismos de subordinação a que estes foram submetidos. Não há que se celebrar, por exemplo, para dialogar com o atual esforço de implementação das leis 10.639 e 11.645¹, os movimentos de hibridização cultural ou sincretismo religioso. Mais do que triunfos ou indícios de uma sociedade democrática, esses eventos podem expressar artifícios caros, dolorosos mesmo, a sujeitos que permanecem como os grandes excluídos de nossa história.

Essa escuta que a instituição escola, da maneira que foi construída em nosso país – note-se que, por exemplo, a palavra “negro” não é citada sequer uma vez no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 –, parece estar distante de por em prática, tem que colocar o “conhecimento” a serviço de interesses em constituição. Os movimentos ontológicos de emergência de subjetividades coletivas, em plena ebulição nas periferias urbanas de nosso país, devem ser o centro de um fazer educativo interessado em favorecer direitos que ainda precisam ser aprofundados: o direito de narrarmos nossas próprias histórias; de alimentarmos criticamente nossos gostos e valores; de construirmos opções estéticas que nos tornem potentes; de articularmos esses conhecimentos e valores a estratégias de reprodução de nossas vidas que valorizem o trabalhador e não o capital; etc.. Poderíamos, assim, dar passos efetivos para ir construindo o mundo que descrevemos.

Referências

¹ A Lei 10.639, de 2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e cultura Afro-brasileira”. A lei 11.645, de 2008, amplia e corrige a primeira para incluir no currículo oficial as temáticas “História e cultura Afro-brasileira e Indígena”.

- ALVES, N. & OLIVEIRA, I. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org.), **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de J. J. M. Ramos. Porto: Editorial Presença, 1974.
- ARAÚJO, Mairce Teresa. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora-alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel [et al.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de J. W. Geraldi. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr. nº 19, 2002.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL, MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, Resolução nº 7, dezembro, 2010.
- BRASIL, MEC/SEB. Cadernos de Formação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: A. R. Lessa & H. P. Cintrão. São Paulo, Edusp, 2011.
- CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª Ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2010.
- GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP. Dissertação de Mestrado, 2006.

- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e historia. Tradução de A. Bruneta. Revisão da tradução: H. Francischetti; 11 ed. Petrópolis, RJ, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **O Risorgimento**: notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Cadernos do Cárcere, v. 5)
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. **Hegemony e Socialist Strategy**: towards a radical democratic politics. 2. ed. Londres: Verso.
- LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. **Alfabetização e ensino de língua portuguesa**: investigando o currículo no Brasil. Relatório de Pesquisa: CNPq, 2012.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª edição. Tradução de F. Indursky. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MESQUITA, Rui. G. M. **Currículo e Ação Educativa Emancipatória**: implicações políticas e epistemológicas. Educação (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 351-359, 2011.
- ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O LUGAR DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO (E SUAS ESCRITAS) NA AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ALFABÉTICO

Tatiana Bezerra Fagundes
UERJ – Rio de Janeiro – Brasil
FAPERJ
tatianabfagundes@hotmail.com

Eixo Temático: Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Resumo

Este trabalho focaliza centralmente a relação entre os modos de pensamento dos sujeitos contemporâneos e sua manifestação na escrita. Parte-se da hipótese de que a escrita possui uma motivação sociocultural e a cultura, por sua vez, tem preponderância na formação da mente humana. A partir delas, discute-se a natureza das escritas que os alunos tem apresentado nas escolas na atualidade e busca-se um conceito de letramento que seja capaz de abarcar os sujeitos dessas escritas.

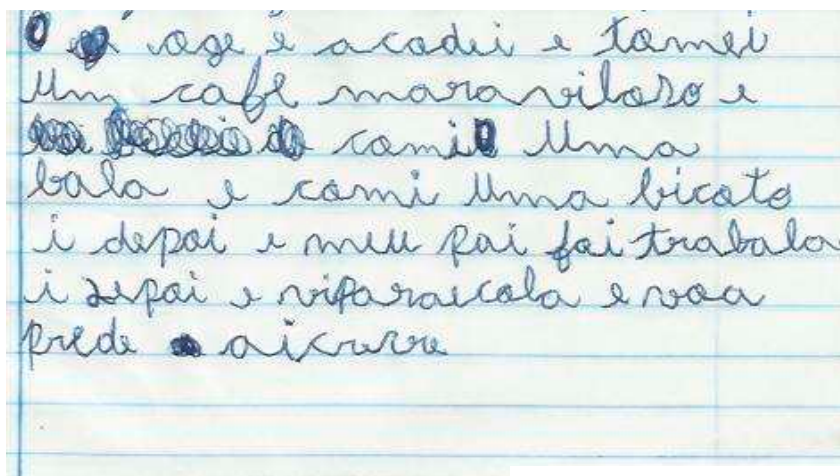
Palavras-chave: Escrita. Alfabetização e Letramento. Sujeito Contemporâneo.

Abstract

These work focus on the relationship between the contemporaneous subject's modes of thinking and their modes of writing. It hypothesizes that the writing modes carries sociocultural and cultural motivation, and therefore, prevail, as a form of human's main formation. From those assumptions, it is discussed the nature of writing presented by today's school pupils as well as the search for a concept of literacy (letramento) which could cover the subject of writing.

Keywords: Writing. Literacy. Contemporary subject.

Imagem 1
Redação de um aluno sobre o seu dia durante a manhã



Fonte: Arquivo pessoal

Introdução

O processo de aquisição da leitura e construção da escrita estão entre os temas que mais tem ocupado professores do ensino fundamental e pesquisadores que se dedicam a compreendê-lo (SENNÁ, 2007b; CALHAÚ, 2008; LOPES, 2010).

O desafio diário de ensinar a ler e a escrever é tarefa das mais essenciais para a garantia do direito a educação que todos possuem e também para possibilitar a inserção no âmbito de uma cultura que tem primazia sobre os modos de produção de conhecimento e de sentidos dominantes no contexto social, isto é, a cultura escrita (CANDEIAS, 2005).

Tal desafio, recentemente, motivou a implementação de um projeto político delineado pelo governo federal chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – BRASIL, 2012) que, entre outras coisas, define como limite o terceiro ano do Ensino Fundamental para que todos os alunos estejam alfabetizados e letrados.

No âmbito do PNAIC, diversas ações estão previstas para que o objetivo precípua do Pacto alcance êxito: formação continuada de professores alfabetizadores, fornecimento de material didático e literário, formação de orientadores de estudo.

Ao observar o contexto educacional da atualidade de uma perspectiva intra-escolar, percebe-se que é flagrante a necessidade de desenvolvimento e implementação de políticas públicas que tenham como escopo a aprendizagem escolar do alunado no que se refere a aquisição das habilidades de ler e escrever de acordo com a norma padrão (BAGNO, 2010). No entanto, a história da alfabetização no Brasil tem revelado o descompasso existente entre

as propostas lançadas por diferentes governos e a concretização das mesmas na escola (RIBEIRO, 1991; FREIRE, 1993; MATTOS, 2007).

Esse descompasso, geralmente é caracterizado como a falta de conhecimento da realidade escolar e dos sujeitos sociais que fazem parte dela por parte daqueles que elaboram e definem as diretrizes educativas do país.

A dicotomia manifesta entre políticas e escola, objeto de inúmeros e profícuos estudos no campo educacional (RIBEIRO, 1991; DUARTE, 2001; ARCE, 2001; OLIVEIRA, 2007) é a parte mais evidente de uma construção sociocientífica que dá sustentação não só às práticas educacionais e ao perfil de sujeito de conhecimento esperado por ela, mas também à organização e aos objetivos delineados para educação escolar. Estes, profundamente marcados por mecanismos de exclusão (FREITAS, 2004). Particularmente no campo da alfabetização, essa construção tem definido a norma de comportamento e pensamento a vigorar nas práticas alfabetizadoras (SENNÁ, 2010).

Se é verdade, como tem demonstrado os estudos de Senna (2007a; 2007b), Calhaú (2008) e Lopes (2010) que essa norma encontra-se arraigada no substrato teórico que tem dado suporte à alfabetização, também é verdadeira a afirmativa de que os sujeitos sociais que não se enquadram no perfil de sujeito de conhecimento delineado por esse substrato não vão desenvolver-se para chegar ao padrão ideal, pois os sujeitos sociais que se encontram na escola, possuem suas culturas e seus diferentes modos de ser, pensar, agir e escrever. Apresentar a relação entre os modos desses sujeitos e sua alfabetização é o que objetiva esse artigo que se atém a pensá-la, sobretudo, a partir da escrita.

Inicia-se essa problematização tomando como ponto de partida a cultura como elemento fundamental na formação da mente humana (VYGOTSKY, 1993; 1998) a partir da qual lança-se mão da distinção entre modo de pensamento narrativo e científico (SENNÁ, 2003) aprofundando a compreensão a respeito desses no contexto contemporâneo para tentar elucidar as diferentes formas de escritas que tem emergido nas escolas atualmente.

Parte-se da hipótese de que os modos de pensamento, profundamente marcados socioculturalmente, são a parte não visível de diferentes tipos de escritas que tem se manifestado nas salas de aula e que, em alguma medida, tem sido tomadas como reveladoras de algum tipo de desvio porque estão em desarmonia com a norma padrão de escrita vigente. Essa discussão inicial permite aprofundar o debate em torno da motivação dos alunos para o desenvolvimento de diferentes escritas e, assim, alargar o entendimento a respeito de suas possibilidades. Tal fato coloca como prerrogativa a busca de um conceito de letramento que

leve em consideração a natureza motivacional de escritas possíveis. Esse conceito é encontrado em Senna (2007b) onde se sustenta a necessidade de se manter na escola uma relação de intercâmbio entre os saberes propostos por ela e aqueles que fazem parte do universo cultural dos alunos.

Este artigo pretende fazer eco junto a trabalhos que buscam contribuir para tornar visíveis determinados modos de escritas, reveladores de modos de pensamento arraigados na cultura que tem se apresentado no contexto escolar, os quais, acreditamos, devem ser levados em conta quando da implementação de políticas públicas para a alfabetização, se temos como perspectiva desenvolver um processo de aquisição do código alfabético que não anule as subjetividades, mas antes as considerem como elementos articuladores para uma construção de mundo e produção de conhecimento calcados na pluralidade características dos tempos atuais e dos sujeitos contemporâneos (ou reais).

A cultura e os modos de pensamento

A importância da cultura na formação da mente humana foi observada nos trabalhos de Vygotsky e explicada a partir da noção de conceito. Segundo ele, “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VYGOTSKY, 1993, p.43). Estes se formam refletindo a maneira como os sujeitos interagem com a realidade e consigo, dando ao conhecimento que produzem de si, dos outros e dos objetos a sua volta um valor pragmático, concreto e significativo (SENNA, 2007a, p. 51-52). O conceito vygotskyano, nesse sentido, rompe com a associação clássica entre conceito e natureza lógica, para se constituir como parte dos pressupostos sociais relacionados com a experiência cultural de mundo compartilhada entre dois ou mais sujeitos (SENNA, 2007a, p.229).

Se as experiências de mundo compartilhadas forem fundamentalmente orientadas pela cultura científica (GARIN, 1996), as mentes se organizarão para interagir com ela. Se, de outro modo, as experiências forem de base predominantemente oral, ou narrativa, como no Brasil, os sujeitos se organizarão para interagir com este mundo do qual participam (RIBEIRO, 2008).

Senna (2003), apresentou as características predominantes dos sujeitos que possuem as experiências de mundo de uma e outra cultura e as designou como modo de pensamento narrativo e modo de pensamento científico.

O modo de pensamento científico privilegia a percepção de uma fração da realidade do mundo, a análise do passado, um esquema de atenção concentrado em apenas um foco, um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, acordos escritos normatizados e formalizados, centralidade da experiência intelectual no objeto/foco de atenção tomado como fenômeno isolado e alheio a questões afetivas e pessoais. O modo de pensamento narrativo, por sua vez, centra-se na realidade corrente, dedica pouca atenção à análise do passado, possui um esquema de atenção multirreferencial, projetando-se ao mesmo tempo sobre diversos focos de atenção e um esquema psicomotor em ação constante diante do mundo; privilegia acordos negociados caso a caso, conforme as relações vão se estabelecendo, centraliza a experiência intelectual no sujeito caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado socioafetivamente.

Esses modos de pensamento vão influenciar na forma de comunicação, na estruturação da fala, na escrita, no comportamento e no aprendizado e podem ser observados no contexto de sala de aula. Entretanto, o conhecimento formalizado de um modo geral e a formação escolar em particular, tem como tendência levar em consideração apenas o modo científico de pensamento e sobre ele desenvolver o planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Na configuração do pensamento científico delinea-se um sujeito de conhecimento que, no âmbito escolar, aproxima-se da idealidade do que venha a ser um sujeito pensante e aprendente. Em termos práticos, trata-se de um aluno que acompanha o desenvolvimento do raciocínio lógico do professor, que consegue apreender determinado conteúdo sem necessidade de muitas explicações, que possui autonomia no desenvolvimento das tarefas e, além disso, apresenta um comportamento adequado ao ambiente da sala de aula: só fala quando solicitado, respeita e ouve a fala de outrem, permanece sentado e quieto no decorrer da aula, interage com os colegas apenas quando finda suas tarefas.

Em contrapartida, o sujeito social em demanda por educação escolar, ou sujeito real, possui um pensamento predominantemente narrativo, em oposição ao sujeito ideal da cultura científica. Pode ser caracterizado como aquele que, em vez de voltar sua atenção à explicação do professor, se envolve em várias atividades simultâneas; precisa de inúmeras explicações diferenciadas para apreender determinado conteúdo escolar e não realiza as atividades propostas conforme esperado pelo professor. Em termos comportamentais é o aluno que não

fica sentado mais de cinco minutos, que conversa com os colegas e fala junto com o professor, que conta, lê e escreve de acordo com as hipóteses de escrita que levantam e a percepção matemática que possuem (SENNA, 2007b; CARRAHER, 2010).

A partir disso é possível perceber que o sujeito real, no contexto escolar, o aluno real, apresenta modos mentais, ou seja, condições intelectuais e sócio-afetivas que refletem a condição cognoscente de sujeitos que não se enquadram no ideal de sujeito pensante descrito na tradição da cultura moderna.

Se estivéssemos lidando, na contemporaneidade, com dois modos de pensamento, o narrativo e o científico que, além de absolutamente antagônicos, fossem encerrados em si mesmos, talvez fosse possível, a partir do levantamento das características de ambos, desenvolver pesquisas geradoras de teorias que pudessem informar às práticas escolares sobre como cada um se desenvolve e, a partir disso, pensar numa ação pedagógica para que os fins da educação, sobretudo da alfabetização, fossem alcançados.

Ocorre que, nosso inacabamento enquanto sujeitos sociais e enquanto cultura (FREIRE, 1995) nos permite criar sistemas de representação os mais variados e diferentes uns dos outros. Estes acabam por se situar num entrelugar não determinado entre a cultura narrativa e a cultura científica. Isso pode ser observado, entre outras coisas, a partir dos tipos de escritas que têm sido derivadas no contexto escolar, características de um pensamento que, atualmente estão nesse entrelugar.

Representação escrita, alfabetização e letramento

Pensar a representação dos sistemas a partir da escrita é importante porque é no processo de aquisição da mesma que se centra a observação do desenvolvimento escolar do aluno, definindo sua capacidade para aprender os conteúdos escolares relacionados a outras disciplinas. O domínio do código escrito de acordo com a norma padrão vai trazer legitimidade e reconhecimento para que o aluno avance em seu processo de escolarização.

Senna (2007b) em seu estudo sobre o letramento e a teoria da gramática, desenvolve uma análise que nos permite perceber as nuances de uma escrita que poderia ser considerada errada ou desviante, mas, na realidade, se situa entre dois ou mais sistemas de representação mesclados. Para sustentar sua argumentação, o autor problematiza três modos de escritas tomados como diferentes versões gráficas de um mesmo texto oral, são eles:

“O zoloco aete vu umoe bisu jacare irafe usu ai teve caoquete comemo atina o obus mação modeoabo eu o masu vimu caaca elso muno igozao”¹

“O zoológico, a gente viu um monte de bicho... jacaré, girafa, urso... aí, teve cachorro-quente; comemos gelatina no ônibus; o macaco mordeu o rabo... eu e o Márcio vimos; caraca, eles são muito gozados!”

“No zoológico, a gente viu um monte de bichos: jacaré, girafa, urso. Eu e o Márcio vimos um macaco morder seu próprio rabo. Caraca, macacos são muito gozados! Aí, teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos gelatina”.

As frases acima podem ser situadas em diferentes pontos de um gradiente que vai desde a tentativa de transcrever alfabeticamente a fala até chegar a uma forma gráfica organizada de acordo com as regras da língua-padrão. O percurso entre a primeira e a última frase tem sido considerado como etapas do processo de alfabetização. Assim sendo, a primeira frase revelaria um sujeito ainda não alfabetizado, ao passo que a segunda e a terceira mostrariam um sujeito já alfabetizado.

No entanto, a diferença fundamental entre a primeira e segunda frase reside na forma ortográfica e na delimitação das fronteiras de palavras e unidades frasais “não chegando a caracterizar propriamente a diferença entre um sujeito não alfabetizado e um sujeito alfabetizado” (SENNA, 2007d, p.55), pois, no que se refere ao encadeamento das ideias, ambas se apresentam da mesma forma. A diferença da segunda para a terceira, apesar de satisfazerem as regras ortográficas e sintático-frasais da escrita, estas sim, não são equivalentes quanto a sua adequação à produção da escrita, à medida que outros fatores concorrem para que se satisfaçam as condições de uso da língua escrita expressos, sobretudo, na ordenação e na articulação dos fatos.

A observação da primeira e da segunda frase tornam evidente que considerar letrado um sujeito que apenas apresenta domínio ortográfico do código alfabético escrito, pode ser um equívoco, uma vez que a escrita, para além da aquisição do código, envolve uma série de características que determinam a adequação de seu uso frente a diferentes situações e intenções comunicativas. Não se pode, por exemplo, escrever um bilhete para um amigo da mesma forma que se escreve uma redação para um jornal.

Além disso, se as duas primeiras frases guardam consigo diferenças que dizem respeito, fundamentalmente, aos limites das palavras e frases na forma ortográfica, qual seria a motivação para construção de textos do tipo expresso na primeira frase, haja vista que é

¹ Transcrição literal da escrita de um aluno denominado Tulio (sete anos) cursando o 1º ano do ciclo de alfabetização, retirada do artigo do autor na página 54.

comum encontrarmos esse tipo de escrita entre os sujeitos alfabetizando das mais variadas faixas etárias?²

Aquela escrita caracteriza um sujeito que tem na narratividade a sua experiência de mundo, por isso, possivelmente, ele não ajuíza os detalhes singulares das partes que compõem uma frase, ou palavra, ou qualquer outro objeto de representação, porque os enxerga em sua totalidade. Então, sua mente passa a construir macrocategorias de representação que aparecem na escrita.

Sujeitos formados em culturas que não privilegiam o modo de pensamento responsável pela geração da escrita exemplificada na terceira frase, levantam hipóteses sobre a escrita que não conduzem à escrita da norma padrão, mas “a sistemas metafóricos, situados entre dois ou mais sistemas, formados segundo princípios determinados por vários modos de pensamento mesclados” (SENNA, 2007b, p.66). Não tendo o alfabetizando uma mente que derive a escrita da norma padrão, ele derivará hipóteses de escrita que são, na realidade, estruturas permanentemente metafóricas, ora mais, ora menos próximas do código escrito.

Ao se tentar ensinar a este sujeito o código escrito tendo a concepção de alfabetização pautado apenas no domínio do código que poderá ser utilizado em diferentes situações, está-se pressupondo que o aluno seguirá a sequência lógica prevista e, dessa forma, chegará ao fim determinado. Em contrapartida, o aluno ouve um conjunto de palavras, as aglutina como um todo e, ao escrevê-las, não encontra as unidades que compõem a palavra, apenas os sons que são significativos a sua audição. Em uma única expressão, é possível que ele faça a junção de duas, três ou mais palavras. Tal junção é a aglomeração de sons dispostos uns ao lado dos outros que formam uma macrorepresentação que pode ser entendida como um macrofonema (SENNA, 2007b).

O conjunto de sons existentes em uma frase, considerados audíveis e facilmente discriminados por um sujeito que tem uma formação orientada pela cultura científica, para o sujeito da escrita mostrada na primeira frase, apresenta-se como um aglomerado de sons que ele é capaz de discriminar de outros aglomerados, mas não consegue definir suas partes significativas. Aí se encontra um sujeito cuja representação gramatical difere da gramática normativa escolar e cujos modos mentais, diferem daqueles que pressupõem uma linearidade e sequência lógica. É um sujeito cujo modelo de mente, não linear, se desenvolve na simultaneidade dos eventos e acontecimentos cotidianos. Uma mente típica dos sujeitos de

² Ver Lopes (2010).

culturais orais, ou, é possível dizer, hipertextuais (SENNA, 2007a, p.238) cuja existência só foi dada a conhecer quando do aparecimento das hipermídias, desenvolvidas no próprio campo do conhecimento científico, acompanhadas pelas transformações sociais.

As novas ferramentas na construção do conhecimento, os sujeitos sociais e suas escritas

As mudanças ocorridas na sociedade devido à revolução causada pelas tecnologias digitais e a sua popularização, fizeram emergir novas formas de interação social que a cada dia tornam-se mais presentes no cotidiano das pessoas. Mas, além disso, e principalmente, fizeram emergir a possibilidade de construção de conhecimento não imaginadas anteriormente no contexto da cultura científica dominada pela escrita. É nesse contexto que o constructo humano tornado legítimo na figura do homem moderno vai cedendo espaço à incorporação de outras engenharias humanas alheias ao sujeito ideal da ciência.

A partir do momento em que o mundo, complexamente engendrado em relações simultâneas entre fatos diversos, pôde ser considerado inteligível pela ciência em sua forma *mutantis, in natura*, uma nova sensação de satisfação relativa à verdade vem se configurando. Esta nova configuração traz consigo a desconfiança sobre a universalidade do pensamento e sobre a sua forma de constituição no âmbito da ciência moderna para dar inteligibilidade às ações e situações que se apresentam na realidade corrente.

Sobre isto Morin (2005) é taxativo ao afirmar que: “A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga” (p.19) e acrescenta “A maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves da nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar” (p.19).

A possibilidade de observar o mundo *mutantis* se deu, sobretudo, porque a própria ciência desenvolveu tecnologias que se mostraram capazes de substituir a tecnologia da escrita, até então à única forma legítima de se construir o saber científico. As novas ferramentas tecnológicas, sobretudo aquelas suportadas pelos equipamentos informáticos, notadamente o computador, tornaram possível registrar, observar, analisar e tentar compreender o mundo sem que houvesse necessidade de particioná-lo e analisá-lo pormenorizadamente para depois recompô-lo em sua “totalidade” (MORIN, 2010, p.94).

Tão logo as novas tecnologias começaram a se espalhar na sociedade, a mesma ferramenta que permitiu revolucionar o pensamento científico tornar-se-ia parte do cotidiano

de pessoas comuns que as utilizariam para sua satisfação própria e da maneira que lhes aprouvesse. O que antes se desvendava “através do árido e solitário exercício de manipulação da escrita, sempre à luz do passado, num formato jamais similar ao de coisas reais” agora chega em tempo real, em imagem, som, cor escrita e fala “tudo ao mesmo tempo, com movimento e ação” (SENNA, 2007a, p.73).

As tecnologias da informação e da comunicação, introduziram uma nova possibilidade da relação das culturas de base predominantemente oral com as práticas de leitura e escrita, agora lhes permitindo ler e produzir textos de modos não condicionados pela cultura científica. É assim que formas de escrita do tipo: kz, cza, csa (“casa”) ganham sentido e legitimidade. E é assim também que a leitura passa a ser encarada como um processo que ultrapassa os limites da sequencia lógica e linear de um texto comum para se constituir como hipertexto. “Este modelo de texto em que todos se significam, segundo o que querem fazer significar” (SENNA, 2007a, p.73).

Mais do que possibilitarem novas formas de entendimento no que se refere a leitura e permitir a escrita fluir segundo as próprias convicções dos usuários a seu respeito, os mecanismos mentais alheios aos moldes da cultura científica vão se fazendo legítimos com o suporte das novas tecnologias. Nesse contexto, culturas orais como a nossa, marcadas pela interatividade, relação entre os pares, abertura à mudança, ação comunicativa que prevê a interação com os outros, etc., vão se tornando cada vez mais legítimas com o uso das mídias hipertextuais.

A ideia de hipertexto guarda uma profunda relação com os modos de vivência dos sujeitos das culturas orais, já que ambas se baseiam na interatividade e na simultaneidade dos acontecimentos. O hipertexto, para Lévy (1999), é um conjunto de nós ligados por conexões e, ao mesmo tempo, um tipo de programa para organizar dados e o próprio conhecimento, para adquirir informações e também para desenvolver a comunicação de modo simultâneo.

A mente hipertextual encontrou possibilidade de manifestar a sua escrita em ambientes virtuais nos quais as condições de produção da escrita mesclam-se com as da fala, cuja intenção comunicativa dá-se na interação com os outros. Nesse sentido, textos inadequados à norma padrão ortográfica da escrita são absolutamente adequados em contextos virtuais, tais como os *chats*. Uma escrita do tipo: “vc kr q eu mande o arq em outra mssg”?³ (SENNA, 2007b, p.56) ou, de outro modo, “o arq cq mand dnvo?”⁴ tornam-se

³ Você quer que eu mande o arquivo em outra mensagem?

⁴ O arquivo; você quer que mande de novo?

adequadas e inteligíveis sem serem classificadas como erradas conforme a norma padrão. Nesse contexto, a escrita dos nossos alunos, tais como: “e viparaecola e voa prede aicreve” se põem em harmonia com ambientes alheios a cultura escrita. As escritas deles, portanto, não revelam algum tipo de desvio ou anormalidade, elas apenas se mostram inadequadas aos padrões da cultura escrita.

É curioso notar que esta escrita tornada legítima nos ambientes virtuais, e que são visíveis no cotidiano de professores alfabetizadores, a longa data se manifestam em culturas de base oral que tiveram o alfabeto como símbolo para derivar alguma escrita. Na matriz europeia que contribuiu para a nossa formação enquanto povo é possível observar o truncamento de certas palavras.

Consta das ordenações de D. Afonso no século XIII a respeito “Dos dezemos que an a dar os xpiãos a sancta igreja” o seguinte trecho: [...] tã amigo de Deus que disse por el que eno seu linnagẽ seeriã beeytas *todalas* gentes. Na escrita portuguesa do século XV “da sepultura do cavaleiro Henrique” encontra-se o seguinte trecho: “E, depois que lhes estou ouue dito, desapareceu-lhes, os mãebos acordarõ ledos e sãaos e quites de toda ãnfirmitade e forõ-se a *elrrei* e os prelados da santa egreja”⁵ (grifo nosso) (SENNA, 2010).

Estes exemplos, aliados aos dos alunos e aqueles praticados nos ambientes virtuais, revelam que existe uma motivação para proceder a escrita de uma ou de outra maneira. Diante disso o “erro” na escrita não deve ser tomado com erro, menos ainda como revelador de alguma falta de normalidade, mas como ponto de diálogo entre o professor e aluno na construção de uma escrita adequada a intenções comunicativas diferenciadas. É nesse contexto que o letramento cumpre uma função primordial, qual seja, desenvolver habilidades para que os sujeitos possam operar em diferentes modos de pensamento segundo determinações definidas por diferentes intenções comunicativas.

O conceito de letramento e os sujeitos reais – à guisa de conclusão

Nem o conceito nem o processo de letramento restringem-se à construção da escrita. Ele se situa, na realidade, na esfera do desenvolvimento humano em busca de alternativas de expressão adequadas às circunstâncias da produção de conceitos e da comunicação.

⁵ “Dos dízimos que hão a dar os expiãos à Santa Igreja” [...] tão amigo de Deus que disse por ele que no seu linhagem seriam bentas todas as gentes. [...] E depois que lhes estou houve dito, desapareceu-lhes, os mancebos acordaram ledos e são e quites de toda enfermidade e foram-se a el Rei e aos prelados da Santa Igreja” (Tradução Livre).

Tendo em conta que as intenções dos sujeitos sociais possuem relação direta com o modo como se situam na sociedade, Senna (2007b) define o letramento como um processo que:

- a) persiste durante o período da vida do sujeito, levando-se em conta que as diferenças etárias e as mudanças nas esferas sociais provocam diferentes formas de interação e, conseqüentemente, demandam diferentes formas de operações mentais, cada qual derivando diferentes tipos de textos;
- b) interfere em todo o sistema de valores do sujeito, envolvendo, portanto, sua relação com todos os modos de pensamento e todos os modos de escrita possivelmente empregados pelo homem, de tal modo que constitui-se como um processo que interfere, tanto sobre a construção da escrita, quanto sobre o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão oral, lógico-abstrata (através do emprego de sistemas simbólicos de base lógica, como as matemáticas), artística e tantas outras;
- c) é, portanto, interdisciplinar, quando tomado como um processo que interfere sobre os sistemas simbólicos humanos e em sua operacionalidade global, e multidisciplinar, quando tomado como esforço coletivo de diferentes agentes sociais, envolvidos, cada qual, com um tipo específico de interação com o mundo (p.67)

O conceito de letramento, definido nesses termos, vem atestar a capacidade de o sujeito contemporâneo, hipertextual e real, desenvolver a escrita sem que para isso haja um processo de negação de sua cultura, sua mente e sua aprendizagem. Vai considerar, também, que a intenção comunicativa dará conformação a um certo tipo de escrita.

Dada a devida relevância, portanto, aos modos mentais com os quais os sujeitos se desenvolvem e os sistemas metafóricos oriundos de um modo de percepção peculiar a respeito da escrita, pode-se considerar nas práticas de escrita dos alunos “estados de escrita” (LOPES, 2010), em vez de hipóteses sobre a escrita que se dão mediante o desencadeamento lógico de uma escrita que supostamente partiria de X para todos os sujeitos e chegaria a XY.

Os estados de escrita se traduzem nas formas peculiares como os alunos escrevem e estão sempre considerando o surgimento de novos estados, considerando a pluralidade de sujeitos que vão se apropriar da escrita no contexto escolar. Tendo isso em conta, Lopes (2010) considera que:

“nenhuma metodologia ou sequer ideologia unificada vai representar as necessidades particulares de cada grupo de sujeitos. Não tendo a intenção de generalizar qualquer comportamento ou explicação teórica [...] creio que cada professor precisará de instrumentos para compreender a sua realidade de alunos e, a partir daí, elaborar suas próprias formas de atuações”. (LOPES, 2010, p.144)

Nesse sentido, torna-se fundamental formar os professores com uma sólida base no que se refere a pluralidade não somente de sujeitos culturais, mas de sujeitos que pensam e escrevem das maneiras as mais diversas.

Pensar a alfabetização e o letramento na atualidade, bem como as políticas e os programas de favorecimento dos processos que o envolvem no contexto escolar significa pensar, fundamentalmente, nos sujeitos para os quais esses processos se destinam. Este trabalho buscou trazer uma contribuição nesse sentido.

Referências Bibliográficas

- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- BAGNO, M. A utopia linguística da norma-padrão: porque uniformizar a língua? In: COSTA, R.; CALHÁU, M. S. M. (Org.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*. No 129, 05.07.2012.
- CALHAÚ, M.S.M. Desmistificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos ou Como autorizar Solagens, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- CANDEIAS, A. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, n.176, pp. 477-498, 2005.
- CARREHER, T. *et. al. Na vida dez na escolar zero*. 15a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, Minas Gerais.
- GARIN, Eugênio. *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. Trad. Cecília Prada. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo : Ed.34, 1999.

- LOPES, P. S. V. C. Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- MATTOS, C.L.G. de; A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas duas últimas décadas. In: *British Educational Research Association (BERA) - Annual Conference*, 2007, Londres.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, E.; ALMEIDA, M. C. A.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.661-690, 2007.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v.5, n. 12, p. 7-21, maio/ago1991.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SENNA. L.A.G O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. *Educação & Linguagem*, v. 7, p. 200-216, 2003a.
- SENNA. L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007a.
- SENNA. L.A.G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n. 23, p.45-70, 2007b.
- SENNA, L.A.G. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA In: COSTA, R.; CALHÁU, M. do S. (Orgs.). *E uma educação pro povo, tem?* Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

DA PLANTAÇÃO À COLHEITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA DINÂMICA DAS ESCOLAS DO CAMPO

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA-Belém-Pará-Brasil
wandyme@yahoo.com

Silvia Cristina Rodrigues Israel.
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA-Belém-Pará-Brasil
silvia.israel@yahoo.com.br

Eixo Temático 4: Alfabetização, diversidade e inclusão.

Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre as dificuldades e as possibilidades dos professores que atuam nas escolas do campo, focando práticas de alfabetização e letramento, tendo como referencial teórico Arroyo (2010), Molina (2008), Hage (2008), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (2003), Maciel (2009), entre outros. Foram feitas entrevistas semiestruturadas e ciranda de conversas. Constatou-se a urgente e necessária efetivação de ações, com destaque para a formação dos professores, considerando-se suas singularidades e necessidades.

Palavras-chaves: escolas do campo; alfabetização e letramento.

Abstract

The aim of this work is to discuss the difficulties and possibilities of teachers working in field's schools, focusing on literacy practices and literacy itself, as the theoretical framework Arroyo (2010), Molina (2008), Hage (2008), Angela Kleiman (1995) Magda Soares (2003), Maciel (2009), among others. Semi structured interviews were conducted as well as "merry go round" conversations. Hence, it is urgent and necessary effective actions, with emphasis on the training of teachers, considering their peculiarities and needs.

key-words: field schools; literacy and literacy.

INTRODUÇÃO

*Pra soletrar a liberdade¹
 Tem que estar fora de moda
 Criança fora da escola, pois há tempo
 não vigora o direito de aprender.
 Criança e adolescente numa educação
 decente pra um novo jeito de ser.
 Pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC.
 Ter uma escola em cada canto do Brasil
 com um novo jeito de educar pra ser feliz.
 Tem tanta gente sem direito de estudar
 É o que nos mostra a realidade do país.
 Juntar as forças, segurar de mão em mão,
 numa corrente em prol da educação
 Se o aprendizado for além do be a bá,
 todo menino vai poder ser cidadão....
 Zé Pinto*

Escolhemos a música *Pra soletrar a liberdade* para iniciar as discussões e reflexões sobre Alfabetização e Letramento nas escolas do campo, com a certeza de que ainda há muito para ser discutido e refletido a respeito dessa temática. Recorreremos a Zé Pinto, que por meio da música, nos mostra a possibilidade de soletrar não somente palavras como também a liberdade, em diferentes contextos e realidades socioculturais.

Outro motivo pela escolha da música *Pra soletrar a liberdade* foi a forma sensível e crítica que é abordado o tema da alfabetização. Nas nossas andanças buscamos um novo jeito de educar. Essa busca é justa e necessária, pois sabemos que um número considerável de sujeitos que vivem nos campos, nem sempre conseguem se apropriar dos conhecimentos escolares, devido a muitos fatores e desses destacamos a realidade das escolas do e no campo, e a formação dos professores.

Com a intenção de contribuir com a formação dos professores que atuam em escolas do campo e com a educação de seus estudantes, realizamos uma experiência pedagógica a qual socializaremos em seguida, visando colocar em prática ações que possam consolidar uma educação voltada para todos, independentemente dos contextos sociais onde vivem.

Este texto retrata parte de uma pesquisa qualitativa em andamento, realizada em três escolas do município de Vigia de Nazaré, no Estado do Pará. O objetivo é refletir sobre as

¹ Pra soletrar a liberdade. Esta música é do CD *Arte em movimento. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* novembro de 2002.

dificuldades e as possibilidades dos professores que atuam nas escolas do campo, focando suas práticas de alfabetização e letramento, tendo como referencial teórico Arroyo (2010), Molina (2008), Hage (2008), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (2003), Maciel (2009), dentre outros. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e cirandas de conversas. Após análise dos dados constatou-se a urgente e necessária efetivação de ações, com destaque para a formação dos professores, considerando-se suas singularidades e necessidades, sem abandonar os saberes locais e as crianças com quais os sujeitos investigados interagem.

O interesse em conhecer como ocorrem os processos de alfabetização e letramento no contexto das escolas do campo surgiu no ano de 2006, motivadas pela participação em uma experiência pedagógica como professoras do Curso de Nível Médio Modalidade Normal - Magistério da Terra, no Pólo da Transamazônica, por meio do Projeto de Extensão do Instituto de Ciências da Educação - ICED/UFPA em convênio com o INCRA/PRONERA/MDA. Essa experiência se deu com professores leigos que já atuavam em escolas do no campo, estudantes do Curso Magistério da Terra, projeto citado anteriormente.

Naquela época, instigou - nos saber como se davam os processos de alfabetização e letramento no contexto das escolas do campo, na realidade das classes multisseriadas. Assim sendo, foram realizados estudos referentes à temática da Educação do Campo, e considerou-se especialmente o contexto educacional da Transamazônica, no Pará, apresentado pelas narrativas dos professores em formação.

Os dados recolhidos demonstraram que o maior desafio dos professores pautava-se na falta de conhecimento em como atuar em um único espaço com crianças de diferentes faixas etárias e com diferentes graus de conhecimentos, mediante as precárias condições de trabalho, pois além dos espaços físicos inadequados das salas de aula, ainda havia a falta de mobiliário, era comum duas, três crianças em uma carteira, assim como a falta de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Assim sendo, concluiu-se que as dificuldades em alfabetizar e letrar crianças nas escolas do Campo, estavam direcionada principalmente à enturmação das crianças, em classes multisseriadas.

No ano de 2010 em Belém, durante um curso de formação de professores do Pará que atuavam no campo, foi relatado que os problemas dos professores não se restringiam somente aos que atuavam em classes multisseriadas, pois alfabetizar crianças na perspectiva do letramento, no campo, era uma grande dificuldade de todos os professores,

independentemente de atuarem em multisséries ou não. Os professores discutiram e debateram sobre a necessidade de elaboração de alternativas metodológicas de alfabetização e letramento que contemplassem a realidade educacional das escolas do campo, pois as que já existiam, não estavam voltadas para atender a crianças e nem os professores dessas escolas.

De fato, os professores tinham razão, pois se sabe que existem muitas pesquisas relevantes sobre alfabetização e letramento, no campo da escrita e da leitura realizadas por Smolka (1988), Kleiman(1998), Batista(1997), Rojo (2000), Murta, (2004), Reis (2005), Macedo (2005), que podem servir como referencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, sejam em escolas do campo ou da cidade, o diferencial está em como esses referenciais são concebidos e vivenciados nos cotidianos escolares.

Assim sendo, é possível compreender o que nos revelou um professor de classe multisseriada, em uma ciranda de conversas sobre alfabetizar letrando:

Eu entendo que alfabetizar e letrar uma criança é como um processo de plantação de um vegetal, ou seja, alfabetizar tem que ir da plantação à colheita. São coisas diferentes, porém, não dá pra perder tempo, tudo tem que acontecer na medida certa. Não pode molhar muito, nem deixar de molhar, nem muito sol, nem muita sombra, e não pode deixar de colher no tempo certo, se não o fruto se perde... (Professora da Escola A, 2012).

Para nós que pensamos e buscamos alternativas para efetivar o processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças e como professoras que atuam na educação básica, entendemos que, é preciso e necessário se apropriar da dinâmica própria de cada criança, seu modo de ser, o lugar onde vive, sua cultura, seus saberes, seus anseios e suas necessidades. Com relação à atuação dos professores também não é possível desconsiderar quem é esse sujeito, seu modo de ser e viver, sua cultura, o local onde está inserido, suas necessidades, seus desejos, suas concepções sobre educação, criança, alfabetização, letramento. Realmente no processo de alfabetizar e letrar, tudo tem que ser pensado e concebido com muita seriedade e compromisso. Sendo assim concordamos com a citação acima do professor e reafirmamos que é precisamos plantar e colher no tempo certo para não perdermos os frutos da nossa colheita.

Para que a colheita não se perca vislumbramos vivências pedagógicas nas escolas do campo, capazes de consolidar o aprendizado da leitura e da escrita de todas as crianças. Se essas práticas revelarem o percurso da criança na vida e na escola, será possível confirmar que os professores estão conseguindo alfabetizar e letrar, na dinâmica própria das escolas do campo e certamente colhendo maravilhosos frutos.

DISCUSSÃO TEORICA

Sabemos que ler é um ato de reflexão, é não se trata simplesmente de decifrar sinais gráficos os quais podem levar tempo para que as crianças associem fonemas e letras. Nas últimas três décadas chegaram ao Brasil discussões sobre letramento e a necessidade de rever as práticas mecânicas de ler e escrever. Sabemos que não saber ler e escrever não impede que as crianças participem de práticas significativas de leitura e escrita, mesmo que não saibam fazê-las convencionalmente. As crianças podem se apropriar da linguagem que usam para escrever apenas ouvindo o que o /a professor/a lê para elas; como também podem se apropriar do sistema de notações alfabéticas.

O início e a consolidação da língua escrita foram compreendidos por muito tempo como ação própria da alfabetização na primeira série, sem levar em conta às inúmeras dificuldades presentes no contexto educacional. Assim, as crianças passavam pela escola sem terem acesso a práticas capazes de transformá-las em competentes leitores e produtores de variados tipos e gêneros textuais.

Existem vários estudos no Brasil Gnerre (1987), Ângela Kleiman (1995) Magda Soares (1998, 2003a e 2003b), Rojo (2000) dentre outros, que demonstram que é possível alfabetizar letrando, adotando metodologias variadas, sem se prender somente aos métodos tradicionais. Tais estudos definem letramento e alfabetização, apresentam discussões sobre a relação entre a construção do saber escolar e o letramento escolar e apontam reflexões relevantes para a compreensão das práticas de letramento na Escola.

Magda Soares (2000, p.91) discorre sobre alfabetização e letramento, apresentando-os enquanto processos distintos, porém simultâneos, valorizando as práticas sociais de linguagem. Para a autora:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Tfouni (1995, p. 20) aponta para a função desses processos da seguinte maneira: *“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma*

sociedade”. Com base no exposto é possível compreender que o processo de aquisição da alfabetização e do letramento devem ser concebidos e vivenciados com base em suas funções, independentemente do contexto sociocultural dos estudantes, sejam estes de escolas do campo, ou de escolas da cidade. Cabe aos professores buscar meios para que as práticas de alfabetização e letramento se concretizem em seus espaços escolares.

O professor é, na verdade, um importante mediador nas atividades que compõem os eventos de letramento. É preciso criar maneiras diferentes de alfabetizar e letrar, cabe ao professor buscar meios para que esse processo seja significativo para as crianças e não seja rotineiro, por meio de ações pedagógicas de copiar e imitar o professor. A leitura, por exemplo, deve ser um ato instigante, provocante, emocionante, desejoso.

Com relação às práticas de leituras, Teberosky e Colomer (2003) dizem que nas atividades de “leitura compartilhada” os aprendizes estarão, sobretudo, aprendendo sobre a linguagem escrita e sobre suas funções, suas formas e expressões, assim como se apropriam das estratégias de leitura que nós usamos quando lemos.

O letramento hoje é a preocupação central sobre o ensino da linguagem e leitura na escola. Contudo, para que a prática do letramento esteja presente no fazer pedagógico é fundamental que o professor domine os princípios básicos para a apreensão da linguagem. Com isso ele poderá pensar sobre o seu objeto de ensino e estabelecer metas e objetivos que irão orientá-lo na construção de estratégias que façam à criança refletir sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.134) ao se referir sobre a escrita afirma:

(...) a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem.

De acordo com Vygotsky (idem) a linguagem escrita é o conteúdo básico da alfabetização. A escrita não deve ser concebida como um código de transcrição da língua oral, ela é um sistema de representação da realidade. A apropriação desse sistema se dá pelos sujeitos por meio das relações socioculturais que vão sendo estabelecidas, no decorrer de todo o processo de escolarização, pela mediação do outro.

A esse respeito e considerando o contexto educacional onde as escolas do campo estão inseridas, é importante refletir sobre o que afirmam Oliveira e Santos, (2008, p.17):

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere a formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização.

O professor no processo da escolarização deve assumir o papel de mediador e oportunizar que a criança vivencie momentos para utilizar recursos que lhe permita refletir a respeito dos diversos textos que circulam na sociedade e colocar em prática no dia a dia o que foi apreendido.

Compreendemos a alfabetização enquanto um processo de apropriação da escrita e da leitura que perpassa por aprendizagens bastante complexas, nas quais a criança deverá desenvolver capacidades de ler, compreender, e construir textos. Dominar tais procedimentos pressupõe não apenas codificar e decodificar palavras e textos, mas ter acesso a situações da interação oportunizadas pela língua escrita.

EXPLANAÇÃO METODOLÓGICA

Para a realização dessa pesquisa adotou-se a pesquisa qualitativa descritiva e a pesquisa bibliográfica. Foram investigadas três escolas localizadas no Campo, no Município de Vigia de Nazaré no Pará. As escolas foram denominadas com nomes fictícios de Escola A, Escola B e Escola C. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros de campo. As entrevistas foram feitas individualmente, totalizando doze professoras, sendo quatro de cada escola.

Perfil das Professoras

Das doze professoras entrevistadas somente uma tinha Curso Superior (Pedagogia) realizado em dois anos e Curso Magistério Normal (Ensino Médio), as demais possuíam apenas o Curso Magistério Normal (Ensino Médio) com faixa etária compreendida entre 30 a 55 anos. Com relação à atuação no Magistério, na educação do campo, o tempo varia entre um a dez anos. Quanto à participação em cursos de formação, as professoras afirmaram que nunca participaram de curso de formação continuada de professores na área de Alfabetização e Letramento, e nem na área da educação do campo.

Das perguntas feitas aos entrevistados merecem destaque: 1. Para você o que é educação? 2. O que é educação do campo? 3. Em que momento você considera que uma criança está alfabetizada? 4. Nas suas vivências pedagógicas para alfabetizar uma criança o

que você destacaria como mais desafiador? Por quê? 5. Das várias atividades que você já efetivou, voltadas para alfabetizar as crianças, fale sobre uma que você considera relevante. 6. Você adota livros didáticos em suas aulas? Justifique sua resposta. 7. O que você tem a dizer sobre a afirmativa de alguns estudiosos de que devemos alfabetizar letrando as crianças?

Após análise das entrevistas, verificou-se que as professoras não tinham muitas leituras sobre alfabetização e letramento e permaneciam ancoradas em práticas pedagógicas de alfabetização que privilegiavam atos de desenhar letras, fazer cópias, começando pelas vogais, depois pelos encontros vocálicos, até chegar às consoantes em ordem alfabética e depois, as famílias silábicas. Um método que não é desconhecido e por muitos ainda adotado.

Com relação aos maiores desafios dos professores no ato de alfabetização, as respostas apresentadas referem-se:

A falta de investimento na formação, a desvalorização dos professores, o baixo salário, a falta de material didático, as turmas superlotadas e as péssimas condições de trabalho, as escolas sujas e precisando de reformas.

Com relação à pergunta O que é educação? foi-nos apresentado como respostas: ato de educar; desenvolvimento de habilidades gerais dos indivíduos; ato de ser polido.

Quanto às respostas para o que é educação do campo demonstraram que apesar das poucas leituras das professoras, elas possuem uma boa e significativa representação sobre a pergunta, ao responderem por exemplo:

Educação do campo é todo ato voltado para garantir os direitos das pessoas que vivem em locais distantes da cidade e que, portanto, merecem ser respeitados, pois são cidadãos e tem direito à educação. (Professora da Escola A).

Educação do campo é uma educação que está comprometida com as pessoas que vivem no campo e que valoriza essas pessoas respeitando suas culturas. (Professora da Escola B).

A Educação do Campo é um movimento que vem se consolidando e se firmando a cada dia, pois no campo existem várias realidades, principalmente no nosso Estado, onde temos a concentração de vários povos, índios quilombolas, ribeirinhos, caboclos, assentados. Por isso considero a educação do campo um movimento amplo, marcado por derrotas e conquistas, com possibilidades de grandes avanços, apesar das muitas dificuldades que existem no campo da educação do campo. Essa educação respeita as pessoas e reconhece suas potencialidades. que (Professora da Escola A).

As professoras responderam ainda que uma criança está alfabetizada quando:

Escreve e lê o próprio nome e o nome dos colegas de turma. (Professora da Escola B).

Reconhece as letras e escreve palavras. (Professora da Escola C).

Lê e compreende o que lê e escreve textos. (Professora da Escola C).

Não foi apresentada nenhuma atividade que considerasse o contexto sociocultural da escola, das crianças e dos próprios professores.

Perguntado a respeito da adoção de livros didáticos em suas aulas, a maioria das professoras responderam que não usam os livros por que eles estão fora da realidade das crianças, ou não adotam por que não tem a quantidade suficiente para todas as crianças.

Com relação à pergunta: O que você tem a dizer sobre a afirmativa de alguns estudiosos de que devemos alfabetizar letrando as crianças? As professoras responderam:

Não sei o que pensar sobre essa questão, pois se eu conseguir alfabetizar meus alunos, já fico feliz, pois alfabetizar já é difícil, imagina alfabetizar e letrar. (Professora da Escola B).

Eu concordo, pois se conseguimos alfabetizar e letrar uma criança, com certeza ela vai saber lutar por seus direitos e conviver socialmente como uma cidadã. (Professora da Escola A).

Penso que alfabetizar e letrar ainda não chegou por esses lados. Não é fácil alfabetizar, ainda não conseguimos superar as barreiras que impedem as crianças de ler, escrever, e ainda agora temos que alfabetizar letrando. Eu não consigo diferenciar isso não. Eu penso que se o menino lê, escreve, ele já está letrado. Não tem que inventar moda não. Deixa eu alfabetizar como eu sei, as crianças gostam. É isso. (Professora da Escola C).

Para tentar contribuir com as professoras a respeito da temática alfabetização e letramento e para conhecer mais sobre suas concepções sobre essa abordagem, deu-se início a outra atividade. A técnica da Ciranda de Conversas.

Foram realizadas duas cirandas, envolvendo as doze professoras. As cirandas foram realizadas na Escola A, uma em junho de 2012, e outra em setembro de 2012. Inspiradas nas falas das professoras, as cirandas foram denominadas de:

Da plantação à Colheita: alfabetização e letramento na dinâmica das escolas do campo

Objetivos da Ciranda:

- Resgatar as memórias da alfabetização das professoras, no sentido de conhecer as experiências vivenciadas em seus tempos de estudantes e em suas experiências como professoras que atuam em escolas do campo;
- Apresentar textos que abordem a temática alfabetização e letramento, visando fundamentá-las sobre o assunto abordado nas cirandas.

Procedimentos: Foi Solicitado as professoras que se manifestassem oralmente e registrassem suas memórias para exposição posterior no varal de Memórias.

Após as exposições das professoras e seus registros, refletiu-se coletivamente numa grande ciranda, sobre a realidade apresentada no varal, destacando as vivências das professoras e suas práticas de alfabetização.

Em seguida foi apresentado um Mural com os seguintes questionamentos: Alfabetizar é....? Letrar é.....? O processo de alfabetização e letramento para ser consolidado nas escolas do campo precisa de? Nossas maiores dificuldades são? Temos possibilidades de sucesso no processo de alfabetização e letramento de nossas crianças se.....?

Os professores deveriam se reunir em dupla, discutir e refletir sobre os questionamentos apresentados, e em seguida completar os questionamentos no mural, registrando suas concepções a respeito de alfabetizar e letrar, suas dificuldade e possibilidades de atuação com sucesso nas vivências pedagógicas realizadas.

Dando sequencia foi lido de forma coletiva o texto de Magda Soares (2004) Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, e foi solicitado que cada professora marcasse o que chamou mais sua atenção e se manifestasse sobre o que foi destacado.

As professoras após leitura do texto demonstraram que gostaram muito do mesmo, e apresentaram seus destaques afirmando que esclareceram suas dúvidas e que estavam dispostas a pensar e colocar em prática atividades voltadas para o ato de alfabetizar, sem desconsiderar o letrar. Assim também fizeram reflexões sobre a educação do campo e a necessidade de um olhar para essa educação para que seja diferenciada da educação das escolas da cidade, pois são contextos diferentes e merecem ser reconhecidos e valorizados.

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES OU UM POUCO DA COLHEITA

Apoiadas em Benjamin (1993b p.16), temos consciência de que “*a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano*”. Falar de alfabetização e letramento no Campo, não é uma tarefa fácil, contudo, é algo bastante instigante e desafiador. Isto se deve talvez pelo fato de haver pouquíssimos relatos sobre essa prática, ou então pelo nosso próprio envolvimento com as questões educativas do campo, seja como pesquisadoras ou professoras do Curso de Nível Médio Modalidade Normal - Magistério da Terra, Pólo da Transamazônica, do Projeto de Extensão do ICED/ UFPA em convênio com o INCRA/PRONERA/MDA. Podemos dizer que temos dois olhares sobre essa questão: um de quem anda e outro de quem sobrevoa por ela.

Andamos quando nos incluímos no contexto educativo no campo, sobrevoamos quando pesquisamos sobre a educação do campo. Por essas andanças e voos foi possível constatar que ainda não há uma educação no campo voltada para atender as especificidades da infância, existe um envolvimento dos professores/alunos em construir uma proposta de educação do campo que atenda a **todos** independentemente de suas características.

No entanto, as práticas *pedagógicas de letramento* ainda não são realizadas como atividades cotidianas nas escolas. Pelas vivências sociais podemos afirmar que muitas crianças são letradas, porém, há de se buscar a consolidação de uma outra maneira de ensinar tendo como alvo principal a prática do alfabetizar letrando, por compreendermos que alfabetização e letramento são processos imprescindíveis que devem fazer parte da dinâmica do contexto educacional do campo.

Não podemos deixar de registrar nesse momento a inexistência de escolas para atender as crianças pequenas. É urgente e necessário o reconhecimento e a valorização da criança enquanto sujeito de direitos na prática, não somente em Estatutos etc.

Referenciais

ARROYO, Miguel.G. Plenária Final. Síntese dos Grupos de Trabalho. In: MOLINA, Mônica C. (Org). Educação do Campo e Pesquisa; questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas vol. I: magia e técnica , arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993a.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas vol. II. São Paulo: Basiliense, 1993b.

HAGE, Salomão M. Classes multisseriada: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão M. (Org). Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

OLIVEIRA, César José de. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In. Santos. (Org.). Por uma educação do campo: campo, políticas públicas e educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.

A RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Dalila Carneiro dos Santos
Concluinte de Pedagogia
Centro de Educação – UFPE-Pernambuco-Brasil
dalilasantos_lila@hotmail.com

Isabela Cristina Gomes da Silva
Concluinte de Pedagogia
Centro de Educação – UFPE-Pernambuco-Brasil
isabelacgomes@hotmail.com

Wilma Pastor de Andrade Sousa
Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais
Centro de Educação – UFPE-Pernambuco-Brasil
wilmapastor@gmail.com

Eixo Temático 4: Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo

O processo de alfabetização de crianças surdas tem sido um desafio, principalmente no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), cuja metodologia de ensino geralmente é centrada no som. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar qual a relação entre a língua de sinais e a apropriação do SEA em crianças surdas em processo de alfabetização. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo. Para isso, foram feitas 2 filmagens em vídeo com 3 crianças surdas, matriculadas no ciclo de alfabetização, durante atividades de leitura e escrita. Os resultados mostraram que as crianças surdas fazem uso do alfabeto manual em situação de leitura e escrita da língua portuguesa, bem como que a língua de sinais exerce influência no processo de alfabetização dessas crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. SEA. Crianças surdas.

Abstract

The deaf children alfabetization process has been a challenge, mainly as for the appropriation of the Alphabetic Writing System (AWS), whose methodology of education generally is centered in the sound. Thus, this research has as porpose generality to investigate which the relation enters the language of signals and the appropriation of the AWS in deaf children in alfabetização process. One is about an inquiry of qualitative matrix. For this, 2 filmings in video with 3 deaf children had been made, registered in the alfabetização cycle, during activities of reading and writing. The results had shown that the deaf children make use of the manual alphabet in situation of reading and writing of the Portuguese language, as well as that the language of signals exert influence in the process of alfabetização of these children.

Keywords: Alfabetization. AWS. Deaf children.

1. INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos, como: Soares (2004), Morais (2004), Morai e Albuquerque (2004), Leal e Morais (2010), variadas são as produções que apresentam claramente esse processo sendo desenvolvido através de estratégias cada vez mais distintas e facilitadoras, como, por exemplo, atividades com rimas, em que o som é primordial. Contudo, tais trabalhos são voltados, predominantemente, para crianças ouvintes e estas apresentam um processo de aprendizagem da língua escrita diferente das crianças surdas, já que se trata de uma língua oral auditiva cuja aprendizagem para o surdo, devido ao impedimento auditivo, não acontece de forma natural como ocorre com o ouvinte.

Conforme o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no Brasil, as pessoas surdas possuem o direito de ter acesso à educação em língua de sinais, e serem alfabetizadas em Língua Portuguesa na modalidade escrita, já que, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 28) “Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento.” Ou seja, a aquisição da língua ajuda na interação entre os pares e é por meio dela que o sujeito passa a refletir sobre o mundo.

Face ao exposto, justificamos o interesse nesta área de pesquisa por algumas razões. Inicialmente, a carência de estudos e pesquisas nesta área, já que muitos são os trabalhos no campo da alfabetização de crianças ouvintes, mas poucas são as produções sobre alfabetização de crianças surdas. Também nos instigou o interesse em saber quais os caminhos percorridos pela criança surda neste processo.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: de que forma as crianças surdas se apropriam da Língua Portuguesa escrita? Que estratégias as crianças surdas utilizam em situação de leitura e escrita? A língua de sinais se mostra como um instrumento mediador na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA em crianças surdas?

Com base nesses questionamentos, levantamos as seguintes hipóteses: as crianças surdas se apropriam da Língua Portuguesa escrita através de recursos visuais. As crianças surdas desenvolvem estratégias de leitura e escrita por meio do alfabeto manual. A língua de sinais tem o papel mediador no processo de apropriação do SEA de crianças surdas.

Logo, este estudo tem como objetivo geral investigar qual a relação existente entre a língua de sinais e a apropriação do SEA em crianças surdas que se encontram em processo de alfabetização. Como objetivos específicos, identificar se a criança surda utiliza a língua de

sinais nos momentos de leitura e escrita da Língua Portuguesa; descrever a forma como a criança surda utiliza a língua de sinais nos momentos de leitura e escrita e caracterizar se a língua de sinais exerce um papel mediador no processo de apropriação do SEA de crianças surdas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Alfabetização na perspectiva do letramento

Sempre que falamos em escola, uma das primeiras palavras que nos vem à mente é “alfabetização”. Há muito tempo os profissionais da educação vêm refletindo sobre o melhor método, a melhor concepção, a fim de proporcionarem aos seus estudantes uma aprendizagem mais sólida do SEA. O que vemos hoje na maioria das instituições escolares é um trabalho voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Soares (2004), o letramento é visto como um processo que vai além da alfabetização. Ele busca fazer com que o indivíduo, além de saber ler e escrever saiba utilizar de forma concreta a leitura e a escrita dentro de contextos e práticas sociais.

O primeiro questionamento levantado hoje no campo da alfabetização é “Como alfabetizar letrando?” O simples fato de saber ler e escrever não está suprimindo mais as necessidades da sociedade. Os variados tipos de textos que hoje estão expostos fazem com que as pessoas não apenas saibam codificar e decodificar as letras, mas sim, utilizar o sistema de escrita dentro de vários contextos compreendendo o significado das palavras.

Assim, entendemos que a perspectiva adotada hoje, alfabetizar letrando, é uma possibilidade a mais de as crianças saírem da escola com uma visão de mundo ainda mais ampla, pois seria também neste processo que elas aprenderiam o real sentido da escrita. Entretanto, esse avanço parece só ter ocorrido em relação às crianças ouvintes, já que a alfabetização da criança surda ainda se encontra como um caminho deserto, no qual alunos e professores estão tentando percorrer.

Logo, dentro da alfabetização, a aquisição do SEA é o passo inicial nesse processo. Ter esse conhecimento solidificado parece ser indispensável para uma consolidação real do processo de alfabetização.

2.2 A criança surda frente à apropriação do SEA

Quando falamos em escrita nos remetemos rapidamente à questão do som. Porém, as pessoas surdas que não têm o som como base para o aprendizado da escrita, acabam encontrando algumas dificuldades no momento desse processo. Conforme Leal e Morais (2010), no SEA os grafemas representam as consoantes e as vogais, há a relação entre a grafia e a pauta sonora, representando o significante e não o significado.

Devemos considerar que, enquanto a criança ouvinte recorre às propriedades fonológicas naturais de sua fala interna, a criança surda, usuária da língua de sinais, recorre às propriedades visuais que constituem a forma de sua sinalização interna. Assim, ao contrário do que ocorre com a criança ouvinte, com a criança surda não há compatibilidade entre os sistemas de representação linguística da língua falada (a língua de sinais-L1) e da língua escrita (L2).

É importante ressaltar que o SEA não é um código, no qual você aprende as letras e simplesmente as agrupa formando as palavras, trata-se de um sistema notacional em que se deve compreender como as palavras são formadas, e como são as regras desse sistema. Segundo Leal e Morais (2010), os aprendizes do SEA precisam desvendar a lógica de funcionamento desse sistema. Relacionamos, a seguir, os conhecimentos que o indivíduo precisa construir para entender as propriedades do SEA:

- a) Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra (LEAL E MORAIS, 2010 p. 36).

Cabe ao professor ajudar aos seus alunos a descobrirem essas propriedades, criando atividades que oportunizem a reflexão sobre o SEA. Até que compreendam o seu funcionamento, os aprendizes passam por um processo evolutivo. A partir disso, pensamos na apropriação da escrita pelas pessoas surdas que ocorre de forma diferente, já que elas têm impedimento auditivo o que torna a apropriação da escrita mais complexa. Assim,

Pela mediação de leitores experientes, a criança ouvinte estabelece relações significativas entre oralidade e representação escrita das palavras. Assim, torna-se capaz de evocar o som e o significado de palavras e sentenças ao perceber visualmente a escrita. No caso da criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Ela percebe visualmente um determinado símbolo gráfico que a remete à recuperação mental do sinal também visual, em Libras, e este, por sua vez, permite significar a palavra escrita (FERNANDES, 2003, p. 20).

O caminho percorrido pela pessoa surda durante o processo de apropriação da escrita através de estímulos visuais faz com que esse processo tenha mais sentido para a pessoa surda. A Libras é o elemento indispensável para que essa apropriação aconteça com sucesso, pois é a língua que dará o subsídio necessário, visto que, ela é a língua natural da pessoa surda.

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

A língua de sinais e a Língua Portuguesa na modalidade oral são a base do letramento de crianças surdas e ouvintes respectivamente, porém como a estrutura da língua de sinais é diferente da Língua Portuguesa, já que a primeira é espaço visual e a segunda oral auditiva, a unidade mínima da palavra (fonema) não faz sentido para o indivíduo surdo. O ouvinte associa o som do fonema /s/ com a escrita da palavra sapo, por exemplo, já para o surdo, a escrita da palavra sapo nada tem a ver com a configuração de mão (forma da mão) que é

utilizada na composição do sinal da palavra sapo, dificultando o aprendizado da Língua Portuguesa escrita pelo sujeito surdo.

É importante lembrar que as crianças com perda auditiva que se beneficiam de recursos tecnológicos como, por exemplo, aparelho auditivo, implante coclear ou sistema FM, poderão desenvolver a consciência fonológica mediante técnicas de oralização (leitura orofacial).

2.3 Alfabetização da criança surda

Conforme já discutido anteriormente, uma das etapas de escolarização mais importante no percurso escolar das crianças é a alfabetização. Esta se apresenta como um processo em que o estudante estará ingressando em uma nova etapa, conhecendo novos caminhos, entrando agora efetivamente no mundo das letras. Porém, esta é uma fase complexa em que as crianças surdas costumam sentir muitas dificuldades.

Geralmente, os problemas encontrados hoje no sistema educacional brasileiro começam já nesta etapa da escolarização. Com a proposta de inclusão em escolas regulares este processo mostra-se ainda mais difícil quando tratamos da alfabetização de crianças surdas, pois elas encontram barreiras de comunicação que dificultam as práticas de letramento.

A primeira dificuldade geralmente está no desconhecimento, por parte da sociedade, da Língua Brasileira de Sinais - Libras. A maioria dos professores ainda não domina a Libras e, com isso, dificulta a aprendizagem das crianças surdas, pois faz com que elas não tenham acesso a um ensino-aprendizagem eficiente, e pautado em sua língua, que, aliás, é direito garantido pelo Decreto nº. 5.626/05.

Para aprender a escrita da Língua Portuguesa, no caso da criança surda brasileira, ela deve ter adquirido uma primeira língua, a Libras. Este contato deveria começar na família, uma vez que esta deveria utilizar a língua de sinais no seu cotidiano, e ser uma continuidade em outros espaços como a escola, espaço de lazer e outros, porém nem sempre a língua de sinais é conhecida nestes ambientes. Como justificativa para este fato, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que isso ocorre principalmente porque a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Ao falar sobre a importância da língua de sinais para a criança surda no aprendizado da Língua Portuguesa, que é segunda língua para o indivíduo surdo, Fernandes (2006) afirma que:

Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo (FERNANDES, 2006, p. 14).

Diante dessa afirmativa, é importante que a criança surda adquira a Libras antes de iniciar o processo de alfabetização, para que ela possa identificar as diferenças entre a sua língua e a Língua Portuguesa escrita, e comece a estabelecer formas de compreensão através de estratégias criadas pelos próprios professores na tentativa de fazer com que a ela reconheça tais diferenças. Devido ao impedimento auditivo, a criança surda não faz a relação grafema/fonema de forma natural como a criança ouvinte. Com isso, novos procedimentos e estratégias didáticas devem ser adotados na alfabetização dessas crianças como, por exemplo, o uso de figuras, pois, já que o surdo é um sujeito visual, o auxílio de figuras facilita a sua aprendizagem.

O contato da criança surda com a Libras deve ser iniciado na Educação Infantil, já que a reflexão sobre a língua surge a partir de experiências adquiridas pela criança com o tempo, em que ela começará a entender o sentido da língua dentro dos vários contextos existentes. Com isso, a criança irá transpor o significado de todos os processos vividos para a escrita, em que atribuirá um significado a ela.

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramaticais e comunicativas das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.31).

Diante disso, entendemos que se torna inviável a criança ser alfabetizada em uma segunda língua, sem ter domínio de uma primeira. O conhecimento de mundo que é trazido pela criança é de grande valia para que o desenvolvimento da língua escrita se dê de forma mais completa. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 09).

Assim, tão importante quanto estar alfabetizado em uma língua escrita, é trazer essa leitura de mundo citada por Freire (1988), que se mostra como primordial no processo de

alfabetização, a partir do momento em que o sujeito utiliza esse conhecimento de mundo para se beneficiar em atividades que exijam um conhecimento que vá além das palavras.

Hoje no Brasil, por meio de uma nova perspectiva educacional, que é a educação bilíngue¹, os alunos surdos têm a oportunidade de acesso a uma educação através da Libras, além de apropriarem-se da Língua Portuguesa escrita. O bilinguismo não só respeita a língua dos sujeitos surdos, como também considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, promovendo um melhor ensino-aprendizagem. É através do bilinguismo que a criança surda pode se apropriar da língua de sinais conhecendo seus vários aspectos e de adquirir a segunda língua (na modalidade escrita) com mais facilidade, através de atividades e metodologias que facilitam a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como participantes 3 crianças surdas, as quais chamamos de: Maria (filha de pais surdos), Sara e Laura (filhas de pais ouvintes), com idades entre 8 e 10 anos, em processo de alfabetização, em uma escola pública estadual da cidade de Recife². A escolha dos participantes foi pautada nos seguintes requisitos: serem crianças surdas usuárias da Libras, filhas de pais surdos ou ouvintes e não terem patologia associada.

O *corpus* foi composto por 2 filmagens em vídeo, com duração média de 15 minutos cada, feitas em 2 dias alternados, durante a realização de atividades de leitura e escrita propostas pelas pesquisadoras e executadas pelas pesquisadoras e pela professora das turmas.

Para a coleta dos dados, adotamos uma metodologia baseada na videografia e para o tratamento dos dados utilizamos a análise qualitativa microanalítica e descritiva, com base na abordagem microgenética, segundo Góes (2000), atentando-nos para as estratégias usadas pelos participantes capturadas pelas videografias, sendo a análise realizada a partir de transcrições integrais de cada episódio videografado.

¹ Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, e Libras como língua de instrução para crianças surdas.

² Escola de referência na educação de pessoas com surdez. As crianças surdas ficam em salas de aula separadas das crianças ouvintes. Todas as crianças matriculadas são surdas e algumas apresentam outras patologias associadas. A professora sabia Libras e não há intérprete de Libras.

Com base em Sousa (2009), Transcrevemos os sinais utilizados pelos sujeitos da pesquisa. Os itens lexicais da língua portuguesa que têm a marca de gênero foram terminados com o símbolo @. A seguir apresentaremos as formas de notação utilizadas: () – esclarecimento de ocorrências de expressão facial e movimentos corporais concomitantes aos enunciados; (()) – comentário do analista acerca de dados do contexto; **Caixa alta** – registro dos sinais em Libras; **Turnos de fala** – letra T (caixa alta) e número correspondente ao turno entre parênteses; **Letras separadas por hífen** – palavra soletrada com o alfabeto manual; **Fonte Itálico** – Fala dos sujeitos por meio da Língua Portuguesa oral.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisaremos a seguir duas filmagens realizadas em dias diferentes, divididos em 2 episódios, o primeiro com 2 cenas e o segundo com uma cena, sendo um filmado na sala de aula do 1º ano e o outro na sala do 2º ano.

Episódio 01: Atividade proposta com o tema “Frutas” (recortado em 02 cenas)

Descrição do episódio da videografia

Neste momento, as crianças organizavam-se para o início da aula. Uma das pesquisadoras iniciou a atividade apresentando o tema “frutas”. Ela mostrou às crianças fichas com diversas imagens de frutas, contendo o sinal correspondente em Libras e a escrita em Língua Portuguesa. As crianças deveriam fazer a leitura da palavra utilizando o alfabeto manual e em seguida demonstrar o sinal da fruta em Libras.

Participantes: Maria e Sara

Cena 01

(T01) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um abacaxi, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T02) Maria	CONHECER. ABACAXI. A-B-A-C-A-X-I
(T03) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma melancia, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T04) Maria	MELANCIA. M-E-L-A-N-C-I-A ((A criança soletra a palavra com o braço direito esticado para cima, ultrapassando o espaço de enunciação, ou seja, o espaço neutro)).
(T05) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um melão, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T06)	A-M-A-E-L-Ã-O

Maria	((Ao ver a figura Maria não faz o sinal. Olha para a colega ao lado e apenas soletra a palavra.)) (Expressão de dúvida. Parecia não saber o sinal da fruta apresentada).
(T07) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma laranja, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T08) Maria	LARANJA. L-A-R-A-N-J-A ((Novamente a criança soletra a palavra ultrapassando o espaço de enunciação)).

Conforme observamos, Maria (T 02) faz questão de dizer que conhece a palavra apresentada pela pesquisadora, já que antes de dizer o sinal ela diz a palavra “CONHECER”. Da mesma forma, no momento em que as figuras são apresentadas, Maria (T04 e T08) rapidamente faz o sinal de cada uma delas, demonstrando, assim, que traz consigo conhecimento de mundo sobre o tema trabalhado. Essa atitude confirma o que diz Freire (1988) ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A partir do momento em que a criança surda passa a usar a sua língua natural, nesse caso, a Língua de Sinais, e por meio dela começa a conhecer o mundo, o seu desenvolvimento ocorre de forma plena. E esse conhecimento ajuda em seu desenvolvimento no âmbito escolar, sobretudo no processo de alfabetização.

É importante ressaltar que Maria é filha de pais surdos, o que, segundo Quadros (1997), favorece a aquisição da língua de sinais sem atraso, por estar em contato com a mesma desde o nascimento, além de propiciar a aprendizagem de uma segunda língua. Ao contrário do que acontece com as crianças surdas filhas de pais ouvintes, que na maioria das vezes, entram em contato com a língua de sinais tardiamente, em geral quando ingressam na escola.

Maria (T04 e T 08) digita o nome das frutas fora do espaço neutro³. Percebemos que esse movimento acontece sempre que a criança tem segurança na digitação de uma palavra.

Maria (T 06) não demonstra conhecer o sinal da palavra “melão”, já que apenas digita a palavra e o faz demonstrando insegurança. Constatamos também que, mesmo vendo no cartão a palavra escrita em Língua Portuguesa, a criança não digita a palavra de forma correta.

Cena 02

³ Segundo Quadros e Karnopp (2004), o espaço neutro, também chamado de espaço de enunciação, trata-se de uma área delimitada que contém os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que se articulam os sinais.

(T 01) Maria	((Notando a dificuldade da colega ao lado, ela vira o corpo para frente da colega e soletra a palavra “laranja” junto com ela)).
(T 02) Sara	LARANJA. L-A-R-A-N-J-A
(T 03) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma pera, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T 04) Maria	PERA. P-E-R-A ((A criança soletra a palavra dentro do espaço de enunciação.))
(T 05) Sara	PERA. P-E-R-A ((Começa a fazer o sinal, mas olha para a amiga ao lado antes de terminá-lo. Ao notar que a colega também faz o mesmo sinal, ela continua e soletra a palavra utilizando o alfabeto manual)).
(T 06) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um limão, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T 07) Maria	LIMÃO. L-I-M-Ã-O (Mostra uma expressão de dúvida, mas rapidamente reconhece a figura. A criança soletra a palavra dentro do espaço de enunciação)
(T 08) Sara	LIMÃO. L-I-M-Ã-O ((A criança demonstra não reconhecer a fruta. Olha para a colega ao lado fazendo o sinal de limão e a imita copiando.))
(T 09) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um coco, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T 10) Maria	COCO. C-O-C-O ((A criança utiliza a digitação rítmica.))
(T 11) Sara	COCO. C-O-C-O ((A criança demora um pouco tentando ler a palavra ao mesmo tempo em que digitar de forma lenta. Em seguida, ela repete a digitação com mais propriedade.))
(T 12) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de uma uva, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T 13) Maria	U-V-U. U-V-A. UVA. ((Ao decodificar a palavra, a criança digita a palavra errada. Percebe que soletrou errado e digita novamente a palavra corretamente)).
(T 14) Sara	U-V-U-V-A. UVA ((Ela não repete a soletração. Após olhar a colega ao lado fazendo o sinal “uva”, ela a imita))
(T 15) Pesquisador	((Apresenta uma ficha com a imagem de um abacate, o sinal em Libras e a escrita em língua portuguesa))
(T 16) Maria	ABACATE. A-B-A-C-A-T-E. ((A criança inicialmente demonstra não reconhecer a fruta. Pergunta a pesquisadora em português oral se é uma pera. A pesquisadora diz que é um <i>abacate</i> , a criança compreende, faz o sinal correto e decodifica a palavra)).
(T 17) Sara	A-B-C-A-E ((Ela parece não saber o sinal da fruta, olha para a digitação da

colega ao lado, tenta copiá-la, mas o faz erroneamente)).

Conforme ocorreu na cena 01, observamos que na cena 02 Maria e Sara utilizaram a datilologia⁴ para fazer a leitura das palavras. Isso demonstra o quanto o alfabeto manual exerce influência no processo de alfabetização da criança surda, principalmente na apropriação do SEA. Além disso, Maria também lê com o apoio de figuras, suporte importante no ensino de pessoas surdas, já que são sujeitos visuais.

Sara (T 14 e 17), demonstra dificuldade em reconhecer as palavras. Por ser filha de pais ouvintes, seu contato com a Libras se deu tardiamente, o que, provavelmente, resultou em um atraso no seu desenvolvimento linguístico.

Episódio 02: Atividade de escrita com o tema “animais”

Descrição do episódio da videografia

Após a professora apresentar à turma a figura de vários tipos de animais, com seus respectivos sinais em Libras, escrita em datilologia e em Língua Portuguesa, as crianças foram solicitadas a realizar uma atividade de escrita. A atividade era composta por 5 questões (1ª – escrever a 1ª letra de cada palavra; 2ª e 3ª – completar as palavras ; 4ª – ligar as palavras às figuras ou sinais em Libras e 5ª – caça-palavras). Todas as questões eram relacionadas ao vocabulário de animais, trabalhados anteriormente. As questões envolviam reconhecimento, leitura e escrita de letras e palavras, todas com o apoio de imagens.

Participantes: Professora e Laura

Cena 01

T01 (Laura)	((Acena para a professora, aponta para o enunciado da 1ª questão e inclina um pouco a cabeça para trás, indicando um questionamento))
T02 (Professora)	((Aponta para a figura de um pássaro apresentada na questão e vai até o quadro branco)) QUAL/SINAL?
T03 (Laura)	PÁSSARO
T04 (Professora)	QUAL/PRIMEIR@/LETRA?
T05 (Laura)	((Escreve a letra “p” como resposta da questão, em seguida, observa a figura de um elefante e escreve a letra “e”, não conseguindo identificar

⁴ Datilologia é o ato de soletrar as palavras utilizando o alfabeto manual.

	qual a primeira letra da palavra rato ela tenta encontrar alguma pista no quadro branco. Folheia a atividade para ver se encontra alguma pista.)) R
T06 (Professora)	((Explica a 2ª questão da atividade e aponta para a palavra elefante, que está faltando as letras l, a e t)) <i>Qual letra falta?</i> QUAL/LETRA/FALTA?
T07 (Laura)	F T ((Observa o quadro tentando encontrar pistas. Movimenta a cabeça, indicando não saber qual a resposta))

Laura (T 05) já possui o repertório de algumas palavras estáveis, respondendo corretamente as questões. Já nos (T 07) ela fez a troca de letras, havendo uma confusão na escrita com base no alfabeto manual. Verificamos que essa troca, comum em crianças ouvinte na pronúncia dos fonemas surdos e sonoros, como por exemplo, /f/ e /v/, também existe na língua de sinais no uso das configurações de mãos, como por exemplo, nas representações de “T” e “F”, provavelmente porque possuem configurações semelhantes.

Laura (T 02 e 04), quando a professora explicou em Libras, entendeu e iniciou a questão, isso mostra que a Libras exerce a função mediadora no processo de apropriação do SEA, já que no momento que a professora utilizava a Libras, e perguntava a Laura os sinais dos animais, Laura respondia corretamente. Além disso, Laura utilizou, muitas vezes, o alfabeto manual relacionando-o com o alfabeto em Língua Portuguesa para auxiliar na elaboração das respostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou-nos perceber que durante o processo de reconhecimento de palavras a língua de sinais esteve constantemente presente, principalmente por meio do alfabeto manual. Por ser a língua natural da pessoa surda, a Libras facilita o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo, uma vez que se apresenta totalmente acessível a esse sujeito, já que se trata de uma língua espaço visual. Diferente da Língua Portuguesa que é oral auditiva.

Em resposta ao nosso questionamento inicial em que buscamos compreender de que forma as crianças surdas se apropriam da Língua Portuguesa escrita, percebemos que os recursos visuais, como figuras, por exemplo, ajudam no processo de apropriação da escrita,

uma vez que as crianças surdas não têm o apoio do som e conseguem, a partir da visualização de figuras, remeterem-se mentalmente ao sinal em Libras para, posteriormente, grafar as palavras, o que confirma a nossa primeira hipótese.

Constatamos também que, nos momentos de leitura e escrita, as estratégias mais utilizadas são as palavras em Língua Portuguesa, impressas em tamanhos maiores e também em datilografia, o que facilita a visualização e a aprendizagem da escrita das palavras, pois, assim, as crianças têm acesso aos dois modelos de grafia do alfabeto (Língua Portuguesa e datilografia). Isso confirma a nossa segunda hipótese quando afirmamos que o alfabeto manual faz parte das estratégias utilizadas pelas crianças surdas no momento de leitura e escrita.

Além disso, observamos ainda que o uso da Libras em momentos de leitura e escrita da Língua Portuguesa é indispensável para as crianças surdas, o que confirma nossa última hipótese, quando afirmamos que a língua de sinais tem o papel mediador na apropriação do SEA em crianças em processo alfabetização. Por meio da língua de sinais as pessoas surdas conseguem realizar a leitura de forma acessível e facilitada.

Conforme pudemos registrar, o domínio da língua de sinais auxilia no processo de apropriação do SEA, pois o sujeito cria uma imagem da palavra escrita partindo do sinal já conhecido da Libras. Isso foi possível verificar já que as crianças utilizaram o alfabeto manual, os sinais da Libras e a expressão não manual para realizar as atividades propostas.

Sugerimos que novos estudos sejam feitos, buscando aprofundar o conhecimento sobre as estratégias usadas para apropriação da escrita de crianças surdas, visto que, para elas, essa aprendizagem acontece de maneira diferenciada, a partir do uso de recursos visuais diversos e da mediação da língua de sinais.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 03 Ago. 2012.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de doutorado)

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp. 9-25. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>> Acesso em 10 mai 2012.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de (Orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In* LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados**: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. 2004. Disponível em:
<<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>
Acesso em 30 Abr 2012

SOUSA, W.P.A. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais**: divergência e convergência com a Língua Portuguesa. 2009. 167 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

I CONBAIf

Eixo 5

Alfabetização e formação de professores

SOBRE AS CONDIÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Adriana Dickel
UPF – RS – Brasil
dickel@upf.br

Sílvia Maria Scartazzini
UPF – RS – Brasil
sillvia@upf.br
Agências financiadoras: CNPq / UPF

Eixo temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Tendo por referência as contribuições do interacionismo sociodiscursivo e do campo dos estudos histórico-culturais, este trabalho aborda as condições em que o professor tem produzido situações de ensino da linguagem escrita e os conhecimentos acerca desse objeto que estão a orientar o seu trabalho. São utilizadas informações obtidas através de 115 questionários, respondidos por docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos) de uma rede de ensino municipal brasileira.

Palavras-chave: ensino da língua portuguesa, formação docente, currículo,

Abstract

According to the theoretical and methodological assumptions of the sociodiscursive interactionism and the historical-cultural studies, this paper discusses the conditions under which the teacher has produced teaching situations of the written language and the knowledge about this object that guide their work. We use information obtained through 115 questionnaires answered by teachers of the elementary school (3rd, 4th and 5th year) of the municipal schools.

Key-words: Portuguese language teaching, teacher formation, curriculum

Situando o campo problemático

Historicamente, a alfabetização tem sido considerada um dos objetivos da escolarização. Dependendo das necessidades que a sociedade em seus diferentes momentos apresenta, o conceito de pessoa alfabetizada e os conhecimentos nele implicados modificam-se. Vista como “uma tecnologia fundamental de nossas sociedades a partir da qual se construirão [e se construíram] outras tecnologias de armazenamento e transmissão” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 15), a linguagem escrita manifesta a complexidade das relações entre indivíduo e mundo e sua aprendizagem exige da sociedade investimentos para que cada geração consiga apreender e ampliar o volume de produções culturais herdadas.

Em vista disso, entre outras razões, o índice e a qualidade da alfabetização das populações ocupam a atenção de setores econômicos e políticos da sociedade, os quais incitam de diversas maneiras os responsáveis pelos sistemas de ensino a rever as atribuições e os objetivos da educação formal, cobrando-lhes contribuições efetivas no sentido de suprir as necessidades de um mundo competitivo, tecnologizado e em constante transformação.

Nesse contexto, destacam-se os sistemas de monitoramento das aprendizagens, praticados, no Brasil, desde a década de 1990. De um deles provêm alguns dados que nos auxiliam a compor o campo problemático no qual este trabalho se insere. Trata-se das constatações produzidas com base no INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), criado e mantido pelo IBOPE, através do Instituto Paulo Montenegro, e pela ONG Ação Educativa, a respeito das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática da população na faixa dos 15 aos 64 anos de idade.

Aos dados produzidos desde 2001, somou-se, em 2012, um conjunto de informações que mostram um avanço significativo na última década nas condições de leitura e escrita dessa faixa populacional. Segundo os dados apresentados, se em 2001 39% dos entrevistados eram considerados analfabetos funcionais, em 2011, esse percentual cai para 27%. Nessa categoria encontram-se os analfabetos (12% em 2001 e 6% em 2011) e os alfabetizados em nível rudimentar (27% em 2001 e 21% em 2011). Se, por um lado, os dados são otimistas, indicando para alguns resultados positivos das várias políticas que radicalizaram o acesso e a manutenção das crianças na escola, por outro, evidenciam alguns limites do processo de escolarização.

Se observarmos a proporção de sujeitos situados no nível pleno de alfabetismo, veremos que, em dez anos, a variação no percentual relativo a este grupo foi inexpressiva. Em

2001, 26% da população pesquisada apresentava habilidades esperadas para esse nível, percentual este que não se modifica em 2011, pese o fato de identificar-se uma progressão significativa no nível de escolaridade da população integrante da amostra. Segundo os analistas do INAF,

os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 12).

Pressupondo que a qualidade das assimilações depende, em muito, da qualidade das interações que ocorrem entre o sujeito e o objeto de sua aprendizagem, podemos inquirir sobre as condições em que o ensino da língua acontece nas escolas brasileiras. Cabe-lhe não somente criar condições para a apropriação do sistema de escrita, mas para que os aprendizes lhe atribuam um valor funcional sem o qual não o reconhecerá como um objeto de conhecimento e de ampliação de suas próprias capacidades.

Se as interações entre professor e estudantes é dimensão essencial do processo de apropriação da linguagem escrita e, portanto, do desenvolvimento de várias funções superiores, dentre as quais, a possibilidade que todos os falantes têm, e que se amplia fortemente na escola mediante o ensino da língua, de fazer escolhas linguísticas compatíveis com as diversas situações de comunicação da qual participe, tomando a própria língua como campo de ação com e sobre os outros, e se há fortes indícios que remetem a uma precariedade nas aquisições linguísticas realizadas ao longo do processo de escolarização, devemos perguntar sobre o que está a ocorrer nas salas de nossas escolas que faz com que, apesar do tempo que lhe é destinado por crianças, jovens e professores, a qualidade das aprendizagens, neste caso, no âmbito da linguagem escrita, não esteja em consonância com o esforço empregado e com os resultados esperados a cada ano.

Situando-nos nesse contexto problemático e tendo por referência os delineamentos teóricos oferecidos pelo interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999; 2006), por Bakhtin (1992; 1997), Vigotski (1995; 1996) e seus colaboradores, em nossos trabalhos de

investigação, situados no campo da pesquisa educacional, mais precisamente da didática e metodologia do ensino da língua portuguesa, orientamo-nos pela proposição segundo a qual as crianças, na escola, devem encontrar condições para aprender a considerar que a língua é um objeto que se pode manipular, sobre o qual se pode falar e sobre o que é fundamental ter conhecimentos explícitos. Essa perspectiva da língua condiciona a ampliação dos limites estabelecidos pelo mundo cultural mais próximo e as possibilidades de uso da e de intervenção pela linguagem nos diversos contextos socioculturais dos quais esses sujeitos participam ou venham a participar.

Nesse sentido, no âmbito do projeto “O conhecimento sobre a linguagem escrita no processo de reflexão metalinguística: o ensino de gramática nos anos iniciais de escolarização”, temos dedicado esforços à análise da seguinte questão: considerando a linguagem uma ação verbal, cujas propriedades são aprendidas no processo de socialização, envolvendo não somente a interação da criança com o objeto escrita, mas, sobretudo, da criança com o adulto que lhe serve de “andaime” em suas construções, que situações de mediação são potencializadoras e/ou limitadoras do percurso rumo a sua apropriação?

No presente trabalho, pretendemos trazer algumas reflexões que auxiliam a respondê-la, sem a pretensão de esgotá-la. Voltamo-nos, aqui, a um dos eixos de nossa investigação. Em que condições o professor tem produzido situações de ensino da linguagem escrita junto a crianças em processo de aprendizado dessa ferramenta cultural e que conhecimentos sobre a linguagem escrita emergem dos dizeres do professor sobre as (não)aprendizagens das crianças são os norteadores de nosso trabalho.

Utilizaremos de informações produzidas a partir da aplicação de um questionário aos docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos) de uma rede municipal de ensino, no interior do Rio Grande do Sul. Pretendemos, com base nos dados que apresentaremos, fornecer indicadores não somente para situar as condições de produção do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e as concepções sobre a linguagem escrita veiculadas por nossos interlocutores, mas também para a avaliação de processos de formação de professores que atuam ou irão atuar nesse nível de ensino.

Na exposição que segue, inicialmente, caracterizaremos os sujeitos da pesquisa e como abordam elementos relativos ao planejamento do trabalho com a língua para, em seguida, situar as suas concepções de língua e de seu ensino que os embasam.

Sobre o universo pesquisado

A pesquisa exploratória, uma das fases do processo de pesquisa, foi realizada junto a uma rede municipal de ensino, constituída de 39 escolas (34, na zona urbana e quatro, na zona rural). De um universo de 163 docentes atuantes em classes de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental, foram atingidos 115, por meio de um questionário constituído de 34 questões.

Todos os participantes do estudo são do sexo feminino, com idades que variam entre 20 e 62 anos, com uma maior concentração na faixa etária dos trinta aos quarenta anos. Quanto à formação profissional, já no ensino médio, 82,6% das professoras se preparavam para exercer a função docente em escolas públicas (59,1%) e em escolas particulares (31,3%). 83,5% possuem formação em nível superior, realizada em instituições privadas de ensino; 46,1% realizaram curso específico para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia e Normal Superior), e 37,4% outros cursos, licenciaturas, em sua maioria.

Em relação aos conhecimentos requeridos para o ensino da língua portuguesa, as professoras (48,7%) afirmaram que a sua formação profissional não lhes possibilitou a aprendizagem dos conteúdos que ensinam a seus alunos, já que, predominantemente, foram abordados aspectos didáticos em detrimento dos elementos que auxiliam a compreender como a língua funciona. Ao mesmo tempo, ao referirem-se às oportunidades de formação continuada na escola, 25,2% das professoras disseram que esses momentos não contribuem muito para a condução das aulas, uma vez que a língua portuguesa não é tema específico das reuniões e que não são estudados os conteúdos dessa disciplina; nelas planejam aulas, organizam sequências de conteúdos e preparam atividades didáticas.

Para o planejamento das aulas, as professoras observam diferentes critérios: algumas (36,5%) consideram o processo que os alunos vêm realizando na construção do seu conhecimento – as dificuldades apresentadas, os conteúdos já aprendidos, a sua realidade e o seu interesse –; e outras (57,3%) partem de atividades didático-metodológicas que consideram motivadoras e incentivadoras – recorte e colagem, ordenamento de gravuras em sequência, rodinhas de conversa, desenho em quadrinhos e filmes, além de contato com textos de diferentes gêneros de textos (relatos, histórias, poesias, entrevistas, bilhetes, cartas, notícias) – e que permitam a leitura, o diálogo, a expressão oral, a compreensão e a interpretação textual e, também, que motive a produção de outros textos.

Como conteúdos de ensino da área de língua portuguesa foram citados: leitura, produção textual e interpretação de textos de diferentes gêneros textuais, oralidade e estudo do vocabulário e conteúdos gramaticais – sílaba tônica, separação, número e classificação de sílabas, sinais de pontuação, dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, acentuação, ortografia, alfabeto, letras maiúsculas e minúsculas, letras e fonemas, tipos de frases, substantivos, plural e singular, masculino e feminino, artigos, verbos, pronomes, adjetivos, numerais, preposições, advérbios, formação de palavras, sinônimos e antônimos. Estratégias didáticas, como o uso do dicionário, ditado, cópia e caligrafia, constaram entre as informações relativas aos conteúdos desenvolvidos.

Quanto à aprendizagem da língua, as docentes referem a leitura, a produção de textos e a análise linguística como objetos de dificuldade das crianças, categorias citadas em 35,9%, 35,9% e 89,9% das indicações, respectivamente. No 3º ano, em primeiro lugar, está a dificuldade com a ortografia, seguida pela produção e interpretação textual, depois pelos verbos e concordância e, finalmente, pela pontuação. No 4º ano, os problemas mantêm-se com a ortografia, seguidos pela pontuação e produção de textos, pelos verbos e suas conjugações e, por fim, pela interpretação de textos e acentuação de palavras. No 5º ano, a ortografia também abre a lista de dificuldades, seguida pelos verbos, pela acentuação e pelo reconhecimento da sílaba tônica.

As dificuldades dos alunos são atribuídas a aspectos pedagógicos (13,4%) – problemas relativos ao próprio professor (qualificação, método) e à desarticulação entre os conteúdos de gramática e a realidade linguística dos alunos –; a características inerentes à língua portuguesa (16,3%), sua complexidade e suas variações; ao contexto vivido pelas crianças (26,4%) – a condição econômica e cultural da família e a convivência com a televisão e com variantes linguísticas distintas da variante padrão –; e a aspectos concernentes aos próprios alunos (55,5%) – falta de interesse, atenção, estudo, problemas de aprendizagem.

Sobre a existência de conteúdos mais difíceis de ensinar, 57,4% das professoras afirmam que essa dificuldade deve-se à falta de pré-requisitos, à limitada experiência de leitura (40,0%) e ao insuficiente manuseio dos conhecimentos em situações concretas (43,5%). Apesar de pouco representativa (13,9%), foi mencionada a dificuldade que algumas professoras possuem de entender ou explicar as razões que as levam a ensinar determinados conteúdos, o fato de não dominarem muitos dos conteúdos suficientemente ou de saberem usá-los sem conseguirem explicar o seu funcionamento. Entretanto, 42,6% não consideram

que existam conteúdos difíceis de ensinar, mas sim, conhecimentos complexos demais para os alunos aprender.

De nossas análises do exposto faremos alguns destaques.

Considerando-se a faixa etária do grupo pesquisado, podemos intuir que muitas das informantes possivelmente tiveram contato com abordagens do ensino de língua portuguesa marcadas pelas aquisições provenientes da Linguística Textual, da Psicolinguística contemporânea e do Interacionismo Sociodiscursivo, disseminadas no Brasil nos últimos trinta anos (DICKEL, 2012).

Apesar disso, de suas respostas infere-se que da formação profissional as professoras trouxeram poucos conhecimentos sobre a linguagem escrita que as auxiliem na intervenção junto aos conhecimentos linguísticos acumulados por elas mesmas e por seus alunos, bem como na elaboração de situações de reflexão sobre a língua a serem propostas em suas aulas. Os problemas que isso gera mostram-se mais nitidamente quando apresentam os conteúdos de ensino, uma vez que não se referem às aquisições que o sujeito pode fazer relativamente à língua, ou melhor, às operações constitutivas da linguagem que a ampliação dos conhecimentos linguísticos permite desenvolver (BRONCKART, 1999), mas tão somente a atividades nucleadoras do estudo da língua (leitura, produção) e a categorias gramaticais. Com base nisso, suspeitamos que, nas aulas, a língua apareça circunscrita a conteúdos gramaticais independentes das escolhas feitas por um sujeito no processo de produção de um texto e dos efeitos de sentido que produzem no leitor.

Concepções sobre a língua e seu ensino: breve aproximação

Direcionemo-nos agora a algumas concepções sobre a língua e seu ensino que podemos observar entre as professoras que integraram este estudo e que permitem aprofundar alguns dos indicadores formulados a partir das informações expostas no tópico anterior. Sobre as situações que explicam as dificuldades das crianças em relação à língua, houve manifestações tais como:

Devido ao linguajar, ouvem errado, pronunciam errado e, conseqüentemente, escrevem errado. “Crianças sem recursos”. (3º ano)

Apresentam bastante dificuldade de ortografia. É da cultura individual de cada criança, modo de falar. (5º ano)

[...] *fazem parte de uma realidade onde a linguagem oral tem seu dialeto próprio. A própria realidade, o contexto [no] qual estão inseridos, onde a língua portuguesa correta não é prioridade para a sobrevivência familiar, grande maioria dos pais são semi-analfabetos ou analfabetos.*(3º ano)

O uso do vocabulário, por causa do meio em que vivem..(4º ano)

A linguagem das crianças está distanciada da forma escrita, por isso existem muitos equívocos na hora de escrever. (3º ano)

Dos enunciados acima, podemos observar que emerge uma concepção de escrita constitui-se como transcrição da fala. Os “erros” cometidos durante a produção escrita, principalmente os de ortografia, justificam-se em razão da forma através da qual as crianças se expressam oralmente. Mesmo sem explicitar, utilizam a variante padrão como a referência a partir da qual avaliam as variações trazidas pelas crianças.

Atualmente pode-se dizer que há um certo consenso em torno de uma concepção de língua habilmente expressa por Marcuschi (2001, p. 35-43):

toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em condições de uso concretas como texto e discurso.

Apesar de observarmos essa compreensão – da língua como *um fenômeno histórico e social, heterogêneo, variável, sujeito às condições concretas de produção* – atravessando não somente a produção acadêmica, mas as orientações curriculares, boa parte dos materiais didáticos, os currículos de formação inicial e continuada de professores, as expressões usadas pelas professoras – *distanciamento, erro, equívoco* – sugerem que esse entendimento não pauta, em nosso estudo, a conduta pedagógica no que se refere ao trato das questões linguísticas em sala de aula.

A escola historicamente privilegiou a variedade padrão com a expectativa de que, mediante a frequência aos seus ambientes e à correção sistemática, as crianças se apropriassem dela e a utilizassem em substituição à variedade de que faziam uso

cotidianamente. A abordagem da língua que desconsidera o percurso feito pelos alunos antes de ingressar na escola e lhes impõe outra forma de expressão termina por torná-los vítimas do preconceito.

Bagno (2000, p.115) sugere aos professores que não aceitem a norma culta como um dogma, mas que reflitam sobre ela e adotem uma perspectiva de gramática que trate a língua em suas situações de uso, oferecendo aos alunos a possibilidade, através da observação, descrição e análise de como acontece o uso da língua, de compreenderem o seu funcionamento e fazerem dela o uso adequado. Nesse caso, assumiriam um papel fundamental os conhecimentos sobre a língua acumulados pelo professor em sua trajetória de estudo e trabalho.

No entanto, pode-se dizer que boa parte das referências a orientarem os docentes compreende saberes produzidos em suas experiências quando alunos, transpostos para a sua atividade profissional como docentes. Os conhecimentos acadêmicos que permitiriam uma guinada no modo de conceber a língua parecem não adentrar nesse terreno estruturado da vivência escolar acumulada. O discurso acadêmico emerge nos dizeres das professoras através de alguns termos – *dialeto, cultura, forma escrita versus forma oral* –, mas, seja pela qualidade das assimilações ou pela pouca familiaridade com estudos da área, não se mostra como um substrato útil para compreender a complexa tarefa de ampliar as competências linguísticas e comunicativas de um usuário de uma língua que é histórica, heterogênea, variável e completamente permeável às condições sociais de produção e de uso.

Algumas considerações para finalizar

É nesse contexto que buscamos esboçar anteriormente que se coloca o problema da formação do professor. Estudos entre os quais o de Silva (2003) indicam uma defasagem entre a fundamentação teórica acumulada nas áreas que têm na linguagem um objeto de estudo e os cursos de formação de professores, em especial, aqueles que preparam para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental. Tal descompasso torna-se ainda maior caso confrontemos tais campos com as práticas pedagógicas em curso nas escolas e as exigências curriculares sistematizadas na forma dos PCN e nos exames de proficiência em leitura já pertencentes à rotina dos ambientes escolares (MARINHO, 2003, ALBUQUERQUE, 2006, SILVA, 2004).

Ao concordarmos com Leal e Luz (2000, p. 5) ao afirmarem que a intervenção do adulto “deve orientar as tarefas e intermediar trocas entre as crianças, favorecendo o conflito cognitivo, maximizando adequadamente os conflitos e provocando soluções estruturantes”, entendemos que as diferentes compreensões expressas pelas professoras participantes de nosso estudo não apenas situam as variadas concepções que estão guiando as ações de ensinar e as formas de perceber as aprendizagens sobre a linguagem, mas também denotam as (não) aprendizagens que por elas foram feitas ao longo de suas trajetórias de formação. Sinalizam que o descompasso entre a produção acadêmica sobre o ensino da linguagem escrita, as exigências sociais feitas à escola e a formação do professor é algo a ser reconhecido e enfrentado por todos os setores implicados no processo de ensino e sua organização.

Imbuídos desse espírito é que consideramos necessárias pesquisas sobre a apropriação por parte dos professores de recursos intelectuais que lhes permitam transpor as aquisições teórico-metodológicas para o âmbito da prática pedagógica; reflexões sobre como podem os estudos acadêmicos auxiliar na orientação de práticas escolares voltadas à ampliação da competência de uso da língua; e propostas de formação e investigação que aliem formação docente, intervenção pedagógica e produção teórica, com vistas a que as gerações possam desde já usufruir as conquistas feitas por aquelas que as precederam e colocar a serviço da humanidade capacidades mentais que ajudem a resolver os graves problemas deixados também por elas.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2011: principais resultados*. São Paulo. Disponível em: <http://www.ipm.org.br> Acesso em: 11 de abr. 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte : Autêntica/CEEL, 2006.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1992.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

DICKEL, A. La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, como la abordan y que proponen las investigaciones brasileñas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2012.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Anais da Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG, Brasil, 23, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1010t.PDF> Acesso em: 03 dez. 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, M. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 126-139, 2003.

SILVA, W. R. Gramática ou análise lingüística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN. *Estudos Lingüísticos*, v. 33, p. 762-767, 2004.

SILVA, H. F. P. *O texto e o contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESPAÇO DESAFIADOR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIBEIRÃO PRETO.

Alessandra Mara Sicchieri
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto – Secretaria Municipal da Educação Ribeirão Preto –
Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil
lessasec@yahoo.com.br

Vanice R. Vinhado Rodrigues
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto – Secretaria Municipal da Educação
Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil
vrodriques@educacao.pmrp.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

1. Descrição dos Objetivos

Construir e efetivar, nas escolas municipais de Ribeirão Preto, um espaço de trabalho que:

- ✓ Fortaleça as metas educacionais;
- ✓ Estabeleça os objetivos do ensino;
- ✓ Incremente metodologias pedagógicas consonantes com a proposta curricular municipal;
- ✓ Avalie e acompanhe, permanentemente, o cenário educativo para planejar e replanejar o processo e a estrutura do ensino;
- ✓ Atualize o universo de conhecimento dos professores para constante reflexão e reavaliação do saber.

2. Introdução

A implementação de um espaço para formação continuada de professores visa propiciar a interação entre os profissionais da educação para a construção de um ensino de qualidade, conforme Imbernon, 2010, “*os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem*

uma identidade profissional”. É neste espaço que se constrói um trabalho efetivo com identificação das metas educacionais; explicitação de objetivos do ensino; delineamento de posturas e metodologias pedagógicas; análise de cenários educativos para a manutenção e/ou permanência de processos e estruturas educacionais, bem como promovendo transformação, mudanças e atualização do universo de conhecimentos dos professores.

Neste caminho, a Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto vem desenvolvendo, desde 2007, uma proposta de implantação gradativa, articulada e monitorada do Ensino Fundamental de Nove Anos. Parte integrante dessa proposta é desenvolvida nos encontros sistematizados e periódicos com os professores, em espaços coletivos de trabalho. Conta com a participação constante da equipe gestora das escolas, em especial da Coordenação Pedagógica, à qual compete *“ajudar as respectivas equipes a refletir e encontrar soluções para situações-problema do cotidiano da sala de aula - o que, por sua vez, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente”* (Imbernon, 2010).

3. Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos ...um longo e novo caminho!

✓ Anos Iniciais em números

Escolas: 30

Professores: 600

Alunos: 12.873

✓ Nomenclatura dos Anos Iniciais

1º ao 3º Ano - Etapa Inicial

4º e 5º Ano

✓ Etapas da Implementação Progressiva

2007	1º Ano
2008	1º e 2º Anos
2009	1º, 2º e 3º Anos
2010	1º, 2º, 3º e 4º Anos
2011	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos

✓ Quadro Curricular

Áreas do Conhecimento
Língua e Linguagem
Raciocínio Lógico-Matemático
Sócio-Histórica e Cultural
Ciências Naturais
Arte e Movimento

4. Desenvolvimento

Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma das pessoas isoladas. Ele é um organismo vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlação e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. Um trabalho coletivo não se faz somente com soma, é preciso



planejamento e ações articuladas”.
Anton Makarenko

Conforme o documento “Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade, + 1 ano é fundamental” (FNDE, 2006), a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Ribeirão Preto foi pensada visando otimizar o ensino e a aprendizagem dos alunos, ressaltando que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo escolar, mas sim, da garantia de permanência dos alunos na escola e de um ensino eficaz.

Com o intuito de romper paradigmas, mudar e repensar a prática, optou-se por uma implantação progressiva, ano a ano, possibilitando, assim, a construção de uma proposta curricular mais próxima das características específicas de cada faixa-etária/ano escolar, organizada por áreas de conhecimento, deslocando-se o foco do ensino para a aprendizagem.

Pensar o currículo, principalmente na etapa de alfabetização, é pensar em uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem dos alunos.

A expectativa e a necessidade primordial era construir a identidade pedagógica do Ensino Municipal de Ribeirão Preto, pelo envolvimento e integração dos professores num processo de reflexão sobre a sua prática docente, alinhando-a a uma concepção que considera a diversidade humana na busca de uma educação de qualidade para todos, posto que “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”. (Dubar, 1992;1994 In Tardif 2012)

Os primeiros passos foram traçados com o intuito de formar várias frentes de trabalho para desenvolver, simultaneamente:

- ✓ ações que oportunizassem, nos encontros de formação, trocas e reflexões críticas sobre teoria e prática docente para a construção de um trabalho pedagógico fundamentado,
- ✓ inserir, ano a ano, os professores no processo de escrita e validação do Referencial Curricular Municipal,
- ✓ compartilhar com os professores a elaboração e validação de documentos avaliativos e de acompanhamento dos alunos, em consonância com a proposta curricular implantada.

Os espaços de trabalho foram diversificados, incluindo encontros sistemáticos e periódicos com os professores, realizados como Formação em Serviço e encontros mensais com os Coordenadores Pedagógicos das escolas, visando validar e fortalecer o trabalho, as reflexões, as decisões e as organizações.

Os momentos de trabalho foram desenhados de forma diferenciada, através da organização dos professores em grandes ou pequenos grupos, conforme a necessidade e a proposta do encontro. Buscava-se promover uma reflexão crítica da prática docente, para que os professores compreendessem a importância de um trabalho pedagógico fundamentado numa prática social, historicamente definida e contextualizada. Houve grande investimento na formação pessoal e de autoconhecimento do professor, com enfoque sobre a necessidade de sua interação em contextos diversos, inserção profissional, valorização do seu potencial, criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender.

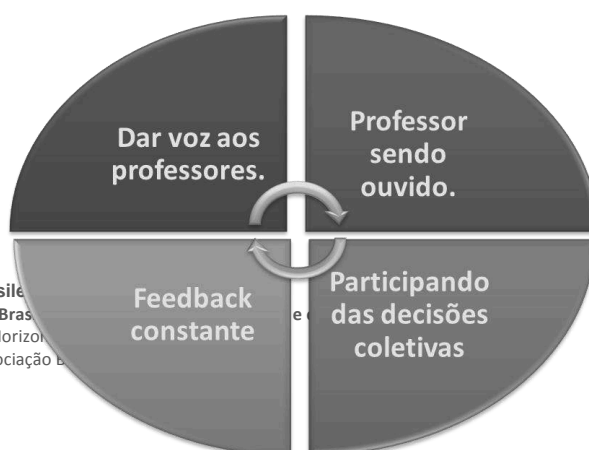
O caminho traçado está em consonância com Tardif (2012), que aponta uma importante reflexão sobre a construção dos saberes docentes, ao relacionar diferentes naturezas com princípios temporais, experimentais, existenciais, culturais, sociais, entre outros; já que o ensino tem como objeto o ser humano, num processo de realização interativo, "em que o docente irá apresentar-se "pessoalmente" com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites".

Para tanto, diversas e diferenciadas estratégias, com objetivos claros e definidos delinearam os encontros de formação, organizados em forma de palestras, cursos, oficinas, seminários, discussões coletivas para estudo e validação de documentos avaliativos e do Referencial Curricular Municipal, bem como viagens e passeios culturais com os professores abarcando museus como o Museu Afro-Brasil, o museu da Língua Portuguesa em São Paulo, Pinacoteca do Estado, Memorial da Resistência, Espaço Cultural Catavento etc.

Como parte da rotina dos encontros de formação, estabeleceu-se uma sistemática de avaliação escrita que funcionou para "dar voz aos professores", sempre de formas diferenciadas, como por exemplo: perguntas pré-estabelecidas, perguntas em aberto, com ou sem identificação... sempre com o objetivo de ter uma "escuta atenta" dos professores, que aos poucos foram se percebendo "ouvidos/escutados", o que, por consequência, promoveu maior envolvimento, participação nas decisões coletivas, segurança e confiança para expor dúvidas, necessidades, falta de conhecimento em algumas questões pedagógicas, bem como a necessidade,

alguns, de
teórico.

por parte de
maior
embasamento



Alguns recortes ilustrativos de falas de professores:

“Achei muito interessante os níveis conceituais linguísticos. Para mim é sempre um tema necessário porque me sinto, muitas vezes, insegura para avaliar a criança”. Professora Rosângela Contin

“Gostaria de exemplos práticos de como fazer o aluno avançar. Às vezes tenho dúvida em estar ou não fazendo o correto.” Professora Cristiane D. Soares

“Parabenizo a exposição feita pelas colegas e a manipulação dos jogos”. Professora Lelina Viana

Dados comparativos de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem escolar que deram suporte à discussão e validaram as análises realizadas:

LEITURA

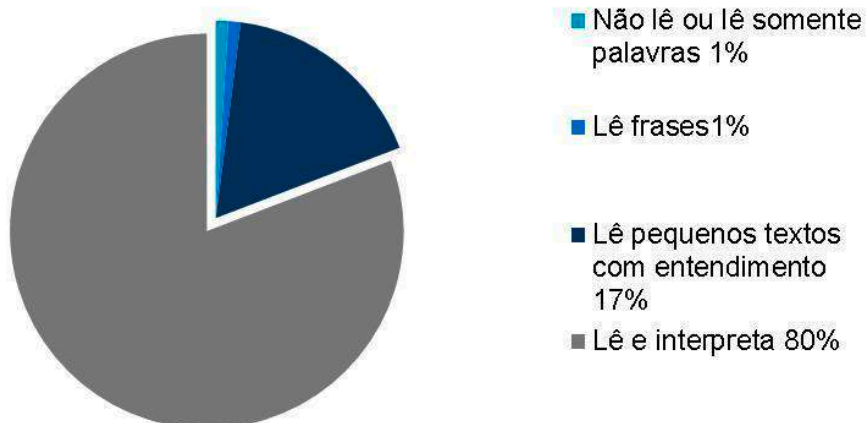
4ª Série 2009 2º Bimestre



5º Ano 2011 1º Trim

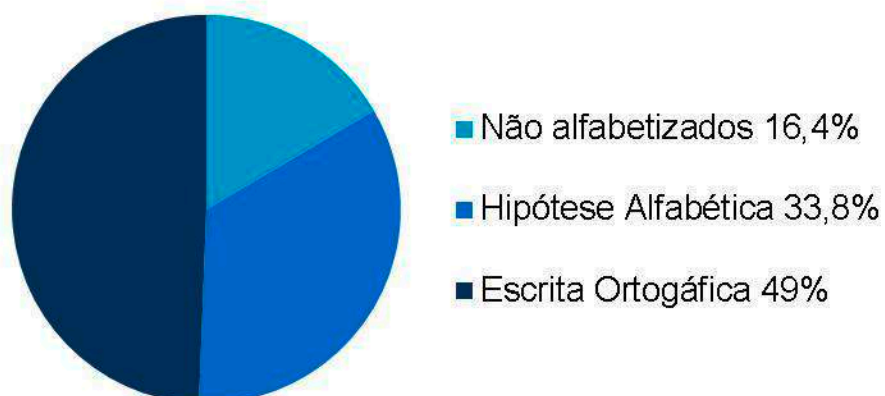


5º Ano 2011 3º Trim

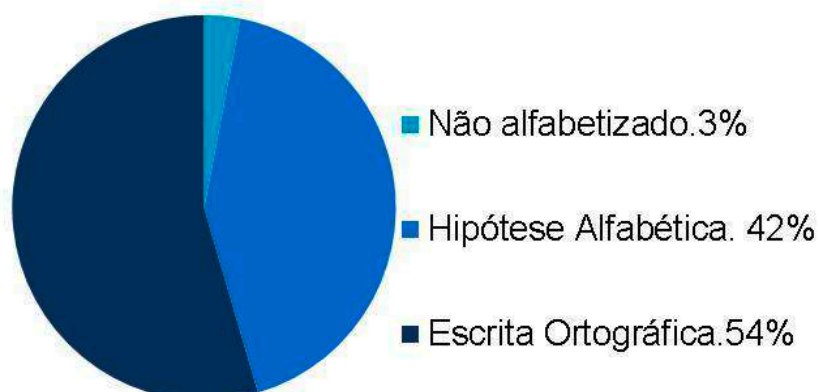


ESCRITA

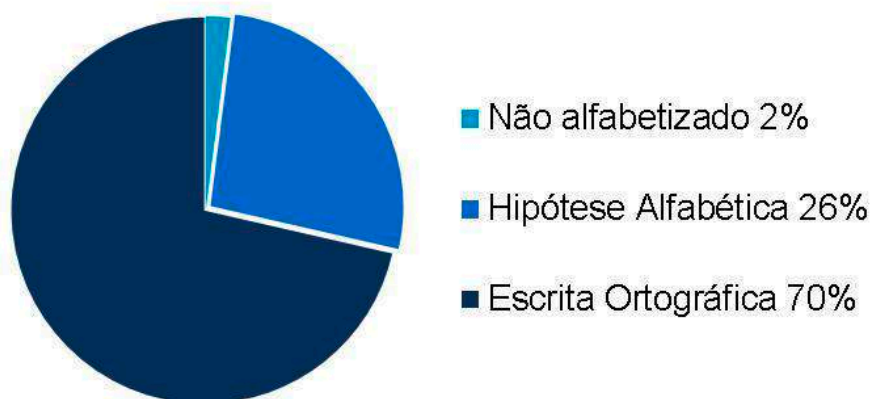
4ª Série em 2009 2º Bimestre



5º Ano em 2011 1º Trimestre



5º Ano em 2011 3º Trimestre



PRODUÇÃO TEXTUAL

4ª Série em 2009 2º Bimestre



5º Ano em 2011 1º Trimestre



5º Ano em 2011 3º Trimestre



Prova Brasil
IDEB - Resultados e Metas
4ª série/5º ano

Município †	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
RIBEIRAO PRETO	4.6	4.7	4.9	6.1	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7

5. Conclusão

“Certamente não existem receitas, nem modelos que sirvam a todas as instituições educacionais, no sentido de promover essa formação ampla dos alunos, mas talvez haja um alerta comum: educação é processo(...) gerar mudanças, promover melhorias deve fazer parte integrante da consciência do educador”. Depresbiteris, 1989.

Atualmente, como resultado de uma trajetória, a rede municipal de Ensino de Ribeirão Preto já possui algumas ações consolidadas como: Referencial Curricular Municipal validado pelos professores e em constante processo de estudo e organização, tornando-se, assim, um documento vivo; instrumentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem elaborados e validados pelos professores; sistemática de avaliação interna periódica e adequada a cada ano de ensino, com o objetivo de monitorar e replanejar continuamente o processo de aprendizagem; reorganização do trabalho com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, através de programa de apoio pedagógico, focando um trabalho diferenciado, construído considerando as especificidades das escolas municipais.

E, como grande conquista, ressaltamos o envolvimento dos professores numa proposta articulada entre estudo, ação e resultado e dos alunos, que de um modo geral, avançaram consistentemente na consolidação da alfabetização, na qualidade da leitura e produção textual, refletindo esse desempenho e envolvimento nos dados oficiais das avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Os dados sobre o rendimento escolar dos alunos da rede municipal indicam melhorias significativas na qualidade do ensino e da aprendizagem, confirmando, em consonância com Paulo Freire (1996), que o princípio de pensar e repensar a prática sempre nos mostra caminhos de superação. Esses dados podem ser observados mediante a comparação entre

resultados obtidos do antigo Ensino Fundamental de Oito Anos e a nova proposta para as escolas municipais, a partir de 2007.

Mediante a comparação dos dados de avaliação internos e oficiais, pode-se perceber e concluir que, ao final do ano letivo de 2011, houve evolução significativa na aprendizagem dos alunos matriculados em 2007, quando da implantação do 1º ano Ensino Fundamental de Nove Anos.

6. Referências Bibliográficas

BONETTI, R.V.F.. *A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual*. Revista Educação em Questão, Natal 6 (1) : 112-127. Jan. / Jun. 1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL.-. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica*. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. LDBEN - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos - 3º RELATÓRIO* - MEC-2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos - "Mais um ano é fundamental"* - MEC- 2006.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, C. S. *Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas: Armazém do Ipê Autores Associados, 2005.

- SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- SICCA, N.A.L. *Cultura e Práticas Escolares: Currículo, história e poder*. Florianópolis: Editora Insular, 2006.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR/A DA PRIMEIRA INFÂNCIA: (RE) PENSANDO O CURSO DE PEDAGOGIA

Amanda Czernisz Barbosa
UFMS – MS, Brasil
amanda.czernisz@hotmail.com

Regina Aparecida Marques de Souza
UFMS – MS, Brasil
profa.reginaamarques@hotmail.com

Eixo: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as estruturas curriculares dos Cursos Pedagogia de universidades pré-selecionadas em Campo Grande–MS, investigando as disciplinas que contemplam os aspectos teóricos da concepção de letramento para a Educação Infantil, bem como algum ponto de referência da pré-história da linguagem escrita abordada na teoria histórico-cultural. Para realização deste trabalho, utilizamos os seguintes autores como aporte teórico: Soares (2009); Vygotsky (1991, 1995, 1998, 2001, 2010); Souza (1999, 2006, 2008 e 2011); Kleiman (1995), Assis (2006), Saviani (2008 e 2009), Tanuri (2000 e 2006), entre outros. Ao final deste estudo, podemos constatar que o letramento tem o seu espaço nas estruturas analisadas, no entanto, nas análises das ementas e dos planos de ensino, encontramos apenas uma universidade que tem a Educação Infantil como articuladora dos estudos; as demais estão voltadas para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda podemos destacar que apenas uma das universidades contempla, no plano de ensino, os estudos da pré-história da linguagem escrita enfatizada na teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Letramento, Curso de Pedagogia, Infância.

Abstract

This work aims to analyze curricular structures courses Pedagogy universities preselected in Campo Grande-MS, investigating the disciplines that address the theoretical aspects of the concept of literacy for kindergarten, as well as some reference point in prehistory written language addressed in the cultural-historical theory. For this study, we use the following authors as theoretical: Soares (2009), Vygotsky (1991, 1995, 1998, 2001, 2010) and Souza (1999, 2006, 2008 and 2011); Kleiman (1995), Assisi (2006) Saviani (2008 and 2009), Tanuri (2000 and 2006), among others. At the end of this study, we note that literacy has its space in the analyzed structures, however, the analysis of menus and teaching plans, we found only a university that has a kindergarten as an articulator of the studies, and the others are facing the early years of elementary school. Yet we note that only one of the universities include in the teaching plan, the study of prehistory of written language emphasized in the cultural-historical theory.

key-words: Literacy, School of Education, Childhood.

Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada, Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Manoel de Barros, 2003

O presente artigo é um recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso e resultado dos estudos realizados no curso de Pedagogia - Licenciatura - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Tivemos por objetivo analisar as estruturas curriculares dos Cursos Pedagogia de algumas universidades em Campo Grande – MS, a fim de verificar se existem disciplinas que contemplam os aspectos teóricos da concepção de letramento, sua importância na formação do/a professor/a que atua na Educação Infantil, bem como algum ponto de referência da pré-história da linguagem escrita abordada na teoria histórico-cultural.

O interesse pela temática surgiu nas aulas da disciplina Infância e Letramento, oferecida no primeiro semestre do curso, quando fomos convidadas a escrever o nosso memorial escolar e a relembrar a nossa alfabetização. Fomos alfabetizadas mecanicamente, com a repetição das letras e suas formas, por meio de pontilhados e atividades mimeografadas, que não nos levavam a pensar, mas apenas a repetir, repetir, copiar e copiar o que a Professora “transmitia”.

O interesse confirmou-se em outras disciplinas, como Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, em que observamos as práticas do dia a dia das instituições de Educação Infantil e constatamos que a maneira pela qual fomos alfabetizadas ainda permanece presente nas instituições: apenas a cópia pela cópia, sem um sentido e significado para as crianças. Desse contexto, algumas perguntas emergiram: Essa prática deve-se a quais fatores? Será que as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, em instituições públicas ou privadas, contemplam disciplinas que ofereçam aos/às acadêmicos/as aspectos teóricos do letramento pertinentes à formação do/a professor de Educação Infantil?

Com os estudos no Curso de Pedagogia, articulados à nossa alfabetização (resgatada e analisada na disciplina de Infância e Letramento) e à nossa experiência como estagiária de dois cursos de formação de professor/a (um inicial e outro de formação continuada¹), fomos

¹ Proinfantil – Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil (2009-2011) e Curso de Especialização em Educação Infantil (2011 até o presente).

delimitando nosso objeto de estudo e levantando as questões norteadoras do nosso estudo, a que procuramos responder por meio da pesquisa realizada:

- Qual o lugar do letramento nos cursos de Pedagogia de instituições públicas e particulares no município de Campo Grande-MS?
- As estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia alvo do nosso estudo contemplam aspectos teóricos de letramento para a formação de professor/a de Educação Infantil?

Diante disso, partimos para um estudo mais aprofundando sobre a formação de professor/a e percebemos que a discussão sobre a temática tem ocupado um lugar de destaque no meio acadêmico. Essa preocupação aumenta a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/1996, considerada o marco temporal histórico para a formação superior de professores/as no Brasil, assinalando a necessidade da formação do/a professor/a da educação básica. Não podemos deixar de destacar que, a partir dessa lei, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, o que vem garantir um lugar para o/a professor/a com formação em magistério para os/as que trabalham com a criança menor de 6 anos.

Utilizamos dos pressupostos teóricos do enfoque histórico-cultural de Vigotski² (1991, 1995, 1998, 2001 e 2010) para entender os processos de apropriação da linguagem oral e escrita. Quanto ao conceito de letramento na formação de professores/as, foi articulado com base nas discussões de Almeida (2011); Espíndola (2011); Soares (2009); Souza (1999, 2006, 2008, 2011); Kleiman (1995); Assis (2006); Saviani (2008, 2009); Tanuri (2000, 2006), entre outros.

Nosso intuito é discutir o papel do letramento na formação do/a professor de Educação Infantil para o exercício da docência junto a crianças pequenas. Somos a favor de uma formação que entenda a criança com um ser em pleno desenvolvimento e que, a partir do trabalho integrado com as concepções da tríade cuidar-educar-brincar, oportunize uma contextualização com os princípios do letramento, por meio das diversas linguagens, como a Literatura Infantil, a dança, a música, a arte e o contato com os vários gêneros textuais que fazem parte de seu cotidiano. Concordamos com Macêdo (2006, p. 4): “As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos,

² A grafia do nome de *Vigotski* passa por algumas modificações de escrita, neste trabalho utilizaremos *Vigostki* por ser a grafia que mais se assemelha a tradução do russo, no entanto, nas citações e referências manteremos a grafia das obras utilizadas.

habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança”, na perspectiva de educação que tenha um significado para a criança e que se apoie nas práticas de letramento.

Letramento é um termo recente no nosso dicionário. Foi na segunda metade dos anos de 1980 que apareceu no vocabulário da Educação e das ciências linguísticas como uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Segundo Soares (2009, p. 44):

[...] é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

A esse conceito vêm articular-se, neste trabalho, as concepções de Vigotski acerca da pré-história da linguagem escrita, por considerarmos que a criança tem uma experiência com a escrita muito antes de adentrar uma instituição educativa. Além disso, nas práticas sociais, na relação com o outro, as crianças apropriam-se desse mundo letrado desde o seu nascimento, com o seu olhar, com o seu significado, que passa por movimentos do mundo infantil, tais como gestos, brinquedos, desenhos, riscos e rabiscos, chegando até a escrita das palavras.

Foi nessa busca de entender a criança como ator social, sujeito de direitos – e não uma folha em branco, a ser preenchida pelo/a professor/a com conteúdos que fazem parte do mundo dos adultos, com a mecanização da leitura e da escrita –, que, no decorrer do trabalho, realizamos leituras de livros e artigos publicados em periódicos para, por meio de uma revisão bibliográfica, buscar consistência sobre o tema abordado. Tal discussão é importante, pois, segundo Almeida (2011, p. 55):

Discutir as bases em que estão sendo consolidados os projetos pedagógicos voltados à formação de professores (as) é responsabilidade de todos nós. Esses projetos devem contemplar uma arquitetura coerente com as transformações do campo social e suas implicações nos espaços de vida de todos nós.

Na esteira de Almeida (2011, p. 161), compreendemos a formação de professor/a como processo de fundamental importância para que se alcance uma educação da infância de qualidade: “O conjunto de experiências, estudos, leituras e discussões reflexivas desenvolvidas pelos (as) professores (as) em seus processos formativos são, portanto, determinantes para a construção de seus referenciais teórico-práticos.” Dessa forma, quanto mais forem oferecidos esses momentos de discussão e reflexão, mais subsídios teóricos os/as

professores/as terão em sua prática pedagógica. E esses procedimentos contribuíram significativamente para a nossa formação como futura professora.

Para realização deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa como caminho metodológico, com enfoque no materialismo histórico-dialético, buscando, nas unidades de análise, a resposta para nossas indagações, pois, segundo Alves (2010, p. 2), esse método tem como base:

[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de permitir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.

Estes são os nossos primeiros estudos em tal metodologia, mas temos claro que somos sujeitos históricos e transformadores da nossa própria história. Foi com esse pensamento que, por meio de análises de ementas das disciplinas que indicam ou não a presença do Letramento nas estruturas curriculares, buscamos compreender o Curso de Pedagogia em seu contexto histórico, o modo como ele se constituiu e como se constitui nos dias de hoje.

Assim, por acreditarmos nessa historicidade do sujeito, trazemos nossa história e decidimos começar a escrita com um recorte de nossa trajetória de vida, descobrindo os motivos que nos trouxeram até aqui, e uma reflexão sobre a abordagem escolhida e apresentamos a pesquisa em ação realizada em universidades que contemplam a formação de professores/as do município de Campo Grande-MS – duas Instituições públicas e uma de caráter privado –, investigando as estruturas curriculares, as ementas e os planos de ensino das disciplinas.

A partir dessa construção, pretendemos abrir as discussões para o campo do letramento e sua importância para a formação do/a professor/a de Educação Infantil, para que possamos oferecer às crianças o contato com os diferentes gêneros textuais, evidenciando que a apropriação da leitura e escrita deve estar permeada de sentido e significado para as crianças.

O espaço do letramento nos cursos de pedagogia: a pesquisa em ação

Relatamos aqui os resultados da análise das estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia de algumas universidades do município de Campo Grande-MS, em busca de aspectos teóricos sobre o letramento ali contemplados (ou não), em que pese o fato de o termo vir sendo usado há pouco mais de quinze anos no cenário brasileiro, como explicitamos no

capítulo anterior. Consideramos que esse conhecimento deva fazer parte do currículo dos cursos formadores de professores/as que atuarão na educação da infância, seja na Educação Infantil, seja nos Primeiros anos do Ensino Fundamental.

Buscamos focalizar, nesta pesquisa, a análise de estruturas curriculares de cursos de pedagogia públicos e privados, os elementos de organização e conhecimento que estão sendo priorizados, uma vez que é nesse curso que ocorre a formação do/a professor/a de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Solicitamos à coordenação de curso de cada instituição pesquisada o Projeto Pedagógico e os planos de ensino de disciplinas que tratam do nosso objeto de estudo: o letramento. Destacamos aqui que, embora a formação em licenciatura contemple, nos cursos pesquisados, a Educação Infantil e os Primeiros anos do Ensino fundamental, vamos focalizar aqui a formação do/a professor/a de Educação Infantil.

A escolha do método dialético, tendo Vigotski como um de seus representantes, derivou do que nos ensina Barbosa (2004, p. 48): “[...] este método trata de explicar e não apenas descrever”. A ciência está em constante mudança, e é por esse fato que, para Vigotski (2008, p. 59),

[...] qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.

Assim, o caráter dos elementos pode ser diferente, apesar das semelhanças aparentes, conforme explica Barbosa (2004, p. 49): “[...] não basta olhar para elementos que chamam nossa atenção de modo imediato, mas para o que realmente nos fará compreender as especificidades do objeto de investigação”.

Dessa forma, como “pontapé inicial”, buscamos analisar criticamente nosso objeto, que é o lugar do letramento nos cursos de pedagogia e buscar conhecer os fatores que levaram a ser como. Esse método, no campo das Ciências Humanas, busca um trabalho contextualizado que responda às seguintes questões: O que pesquisamos? Por quê? Para quê?

De acordo com Vigotski (2008, p. 69), nessa abordagem, há três passos a serem seguidos:

- 1) Uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto.
- 2) [...] uma análise explicativa, e não descritiva.
- 3) Uma análise do desenvolvimento que reconstrói os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Dessa forma, procuramos analisar os processos e não somente os objetos, tendo a noção de totalidade relacionada com os fenômenos que os constituíam; a mudança e a contradição são outros elementos importantes do método, pois o mundo está em constante transformação e, como afirma Vigotski (2008, p. 68), “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Nesse sentido, a contradição é elemento condutor para essas mudanças, porque nos permite explicar, e não apenas descrever.

Ainda segundo Vigotski (2008, p. 69), “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Foi com esse olhar que construímos nossa pesquisa, de modo a realizar análises que nos permitam compreender os processos individuais e coletivos em sua totalidade. Não pretendemos apenas observar e descrever, mas tentar explicar a presença ou não das questões de letramento na formação de professor/a da primeira infância.

Realizar um estudo com a base metodológica do movimento dialético é, em face da densidade desse “método”, um desafio para nós, que não tivemos em nossa formação, no curso de Pedagogia, nenhuma disciplina que contemplasse tais aspectos, embora estejamos, desde o segundo ano de curso, participando do GEPEI e estudando tais referenciais. Por isso, enfatizamos que, no decorrer das análises, pode ser que algo fique sem explicação, mas estamos na busca da compreensão dos fatos.

Com a mão na massa: análise das ementas

Apresentamos aqui as ementas de disciplinas que tratam de alfabetização e/ou letramento nos cursos pesquisados. Para isso, levantamos duas categorias: o lugar do letramento e o letramento voltado para a Educação Infantil.

Entendemos aqui por ementa uma ideia sucinta dos assuntos gerais que são abordados na disciplina. Ela deve conter um problema que será respondido com o detalhamento do programa no plano de ensino.

A primeira ementa é da disciplina Alfabetização e Letramento, sendo a da Universidade Federal Mato Grosso do Sul assim descrita:

Instrumentos de aquisição do saber, esclarecimento e imposição da modernidade e desenvolvimento social.

Ao ler e tentar interpretar a ementa acima, ficamos com dúvidas e um questionamento nos veio à mente: O que tais palavras querem sinalizar para o processo de apropriação do conhecimento de uma disciplina que recebe o nome de “Alfabetização e Letramento”? Se pensarmos na definição de ementa que destacamos acima, “uma ideia sucinta dos assuntos gerais que serão abordados na disciplina”, a ementa mencionada não trata de ideias sobre a alfabetização e letramento; ao contrário, traz termos de significação generalizante, bastante amplos e, portanto, imprecisos, de que vão derivar dificuldades ou complicações na organização do plano de ensino, bem como na programação da disciplina.

Assim, destacamos que tal ementa não corresponde aos conhecimentos que julgamos necessários em um curso de formação de professor/a que venha a oferecer condições teórico-práticas para o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil e instrumentos do saber propostos neste trabalho. Acreditamos que a ementa seja o problema da disciplina que deverá ser respondido ao longo do desenvolvimento das aulas. Também não encontramos nela referência à Educação Infantil e à pré-história da linguagem escrita. Em face de sua imprecisão, tal ementa poderia integrar qualquer disciplina do curso, o que nos leva a questionar: Um/a professor/a recém-contratado/a ou concursado/a, sem experiência, seria capaz de articular ou organizar um plano de ensino com base em uma pretensa ementa, que não descreve sequer a síntese da disciplina?

Em sua bibliografia básica, encontramos autores como Paulo Freire e Carlos Brandão, que faz uma leitura de Paulo Freire, e apenas um livro da Ângela Kleiman que aborda o letramento em si. Percebemos, assim, que a disciplina está mais voltada para os estudos de Paulo Freire, numa perspectiva da Educação de Jovens e Adultos. Não conseguimos visualizar, apenas por essa análise, a Educação Infantil ou mesmo aspectos teóricos do letramento.

A segunda ementa analisada é da disciplina Alfabetização, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que tem o seguinte texto:

A natureza histórica da escrita. Usos e funções da escrita nas sociedades letradas. Condicionantes sociais, políticos e econômicos da alfabetização no Brasil. A relação pensamento e linguagem na aquisição da leitura e da escrita. O funcionamento da língua portuguesa no processo de alfabetização: oralidade, leitura e escrita. O texto como unidade de ensino e aprendizagem. Softwares educativos e tecnologias da informação e comunicação no processo de alfabetização

A disciplina, denominada apenas Alfabetização, tem uma ementa que corresponde à ideia sucinta dos assuntos gerais que serão abordados. Embora não se utilize o termo “letramento”, conseguimos visualizá-lo quando são considerados os fenômenos políticos, econômicos e sociais da escrita, seus usos e funções “nas sociedades letradas”, garantindo uma incursão nos aspectos teóricos do nosso objeto de estudo. Nas referências, encontramos autores importantes para essa discussão como: Magda Soares, Ângela Kleiman, Mary Kato, além de ter o aporte teórico na teoria histórico-cultural, com menção a Vigotski e seus colaboradores. A disciplina ainda prevê o uso das mídias e tecnologias como recurso pedagógico nesse processo, o que aponta para a relevância do contexto “atual” no processo educativo.

A clareza e a dinâmica de uma ementa são fundamentais para organização do plano de ensino e para a materialização das atividades em sala com os/as acadêmicos/as nas discussões sobre letramento e a pré-história da linguagem escrita.

A última ementa é da Universidade Católica Dom Bosco e prevê o seguinte para a disciplina Alfabetização e Letramento:

A disciplina contempla conhecimentos relativos aos métodos e processos de alfabetização com ênfase no letramento. A alfabetização no Brasil, histórico, políticas, concepções e métodos. O professor alfabetizador e sua prática. O jogo como recurso didático no processo de alfabetização. A pesquisa em alfabetização.

Essa disciplina está no rol de matérias voltadas para os primeiros anos do Ensino Fundamental, tem uma relação com o letramento, porém sua bibliografia básica não apresenta seus principais representantes.

Destacamos que a palavra “letramento” vem explícita na ementa, o que, para nosso estudo, é importante: marca-se espaço no Projeto Político Pedagógico, fazendo que o/a professor/a tenha que articular, em seu Plano de Ensino e nas atividades, a relação com o letramento.

Como afirmamos acima, tal ementa contempla os aspectos do Ensino Fundamental, pois traz as questões de método de alfabetização, alfabetização no Brasil, professor/a alfabetizador/a, a pesquisa em alfabetização, porém o que mais nos chamou atenção foi o item “o jogo como recurso didático no processo de alfabetização”. De uma forma geral, as ações do/a professor/a irão variar com a criança de 6 até 10 anos; não se prevê uma prática voltada para a educação de crianças de 0 até 6 anos.

Algumas conclusões

Chegar à conclusão de uma pesquisa não foi fácil; fica agora o sentimento de dever cumprido e, ao mesmo tempo, a sensação de inacabado. Aqui nos transformamos em escritora e pesquisadora na busca de responder a inquietações que nos acompanharam no decorrer de nossa formação acadêmica.

Não esgotamos aqui o nosso estudo; apenas demos o pontapé inicial para novas reflexões, pesquisas e inquietações, contribuindo para o campo da formação do/a professor/a da Educação Infantil: um processo que considere a apropriação da linguagem oral e escrita como parte integrante da vida das crianças, e não como a transformação das crianças da Educação Infantil em alunos do Ensino Fundamental

É fato que hoje a formação de professores/as tem sido alvo de debates, que no âmbito dos estudos acadêmicos propriamente ditos, quer no das políticas públicas, cujo funcionamento é de responsabilidade do Ensino superior, especificamente dos cursos de licenciatura, conforme previsto no art. 62 da LDBEN 9.394/1996.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares, tivemos um novo avanço ao cenário, no entanto sabemos que, a cada coordenação que passa pelo curso, uma diferente interpretação é dada a elas e mudanças consideráveis são realizadas nas estruturas curriculares.

Com a realização da pesquisa de campo, deparamos com algumas dificuldades. Uma das universidades escolhidas, embora se interessasse em participar da pesquisa, não disponibilizou o Projeto Político Pedagógico do Curso, o que nos levou a duas alternativas: diminuir a quantidade de universidades ou convidar outra universidade. Optamos pela segunda: convidamos a UNAES para a nossa pesquisa, mas não conseguimos autorização para realizar a análise dos documentos dessa instituição, razão por que os dados foram levantados em duas instituições públicas, uma de âmbito federal e outra estadual, e uma particular.

Ao retomarmos as questões iniciais, podemos constatar que conseguimos responder a elas, talvez não na sua plenitude, mas na condição que temos no momento para finalizar o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Podemos afirmar que as três universidades têm contemplado, em suas estruturas, disciplinas que se ocupam dos aspectos teóricos pertinentes ao letramento, embora na UEMS isso não esteja explícito no nome da disciplina.

Quanto à segunda pergunta, percebemos que, na UEMS e na UCDB, se atentarmos somente para as ementas, as disciplinas estão voltadas aos primeiros anos do Ensino

Fundamental, aliados à alfabetização, à decodificação e codificação da linguagem escrita. Só percebemos a presença da Educação Infantil quando participamos como monitora voluntária de ensino na Universidade Federal e, ao analisarmos o plano de ensino, pudemos ver uma ação de formação que considera o letramento na educação das crianças pequenas.

Ao final deste trabalho, temos clara a importância do letramento na Educação Infantil, cabendo ao/a professor/a entender esse processo, trabalhando com a mediação como ferramenta do trabalho pedagógico; é imprescindível que entenda a criança como ser social, histórico, único e em pleno desenvolvimento. Por essas razões e para não repetirmos os processos pelos quais passamos em nossa alfabetização, com a mecanização da leitura e escrita, que não nos levava a pensar, mas apenas a memorizar, defendemos a presença do letramento nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Nós, como professores/as da primeira infância, precisamos mais que ensinar as letras; devemos levar as crianças a entender o seu uso e sua função, e não a vê-las como palavras engavetadas. Precisamos ouvir as palavras do profeta gentileza e não aprisionar as crianças a um mundo cinza coberto de tinta fresca³. Estas são metáforas para pensarmos a prática pedagógica em uma Educação Infantil coberta de significados, de ambientes coloridos, oportunizando o contato com as diversas linguagens, permeada pela tríade cuidar-educar-brincar, mediada pela ação do/a professor/a.

Ao finalizarmos este estudo, uma certeza nos vem à mente: a de que não está concluído. Ao contrário, muito ainda há para se pesquisar, discutir, escrever e analisar, mas, no escopo daquilo que nos propusemos, conseguimos chegar a algumas considerações. Deixemos para próximos estudos o preenchimento das reticências que ficaram nesse percurso e a materialização de cenas que (ainda) não foram escritas.

Referências

ALMEIDA, O. A.. Educação da infância e desenvolvimento sustentável: Territórios para formação de professores. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida (Orgs.). **Desenvolvimento e sustentabilidade**: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011, v.1, p. 155-168.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP** 9(1), 2010. Disponível em: <

³ Referência à música “Gentileza”, composição de Marisa Monte, do CD Memórias e declarações de amor (2000).

<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>> Acesso em: 20 Nov 2012.

ARAÚJO, Denise Silva. Avaliação dois egressos do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Contribuições para a formação do professor de Educação Infantil. In: SILVA, Marcos Antonio da; BRZEZISNK, Iria. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de Assis. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia e MAGALHAES, Solange Martins Oliveira. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estud. pesqu. psicol.** [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 47-58.

BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

ESPINDOLA, Ana Lucia. O que é importante ensinar a quem ensina a ler e escrever? In: CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). **Desafios da produção e divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **O desenho e a escrita na Educação Infantil: o letramento em foco**. Campo Grande: UFMS, 2007. (Trabalho de conclusão de curso)

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995-2008. 294 p. (Coleção letramento, educação e sociedade)

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. **O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis Na Educação Infantil**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu, MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-posições/Faculdade de Educação-Unicamp**, Campinas, v.10, n. 1 (28), mar.99.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n.40. Jan/Abr. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Minas Gerais: Autêntica 2009.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental**. Campo Grande: UFMS, 1999. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Regina A. M. de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. Campinas: UNICAMP, 2006. (Tese de Doutorado)

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na Educação Infantil: "Quem tem medo do Lobo Mau...". **Revista Inter-ação** (Goiânia), v. 33, p. 265-279, 2008a.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; NEDER, M. L. C.; Possari. Aquisição da linguagem escrita. In: Maria Lúcia Cavalli Neder. (Org.). **Linguagens na Educação infantil I: pensamento e linguagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2008b, v.01, p. 51-75

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letras para a sustentabilidade: a linguagem oral e escrita no contexto da infância. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida (Orgs.). **Desenvolvimento e sustentabilidade: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011, v. 01, p. 169-181.

UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Grande, 2012.

UEMS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Grande, 2007.

UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Anais do seminário do Curso de Pedagogia; Repensando o Curso de Pedagogia, nº5**. Campo Grande, UFMS: Imprensa Universitária, 1989.

UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campo Grande, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semeonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOBRE DOIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Amanda Valiengo
Professora Adjunta
Faculdade Interdisciplinas de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri -Diamantina-MG-Brasil
ducavaliengo@gmail.com

Elieuzza Aparecida de Lima
Professora Assistente Doutora
Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP – Marília-SP-Brasil
aelislima@ig.com.br

Eixo temático: 5- Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este trabalho resulta da tese de doutorado (VALIENGO, 2012) que teve como principal objetivo analisar as representações de professores alfabetizadores sobre dois Programas de formação continuada e suas repercussões para o trabalho docente. O método utilizado foi o da pesquisa narrativa. Algumas considerações finais são: aumento das leituras e das estratégias para realizá-las; a manutenção, por parte da maioria dos entrevistados, da metodologia de trabalho utilizado para alfabetizar.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada; Representação de professores.

Abstract

This work results from a doctoral thesis (VALIENGO, 2012) that aimed to analyze the representations of literacy teachers on two programs of continuing education and its impact on the teaching work. The method used was that of narrative research. Some final considerations: increased readings and strategies to accomplish them; maintenance by the majority of respondents, the work methodology used to teach literacy.

Keywords: Education, Continuing Education; Representation teachers.

Este trabalho é resultado da tese de doutorado concluída em 2012 (VALIENGO, 2012) que teve como tema a representação dos professores alfabetizadores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa.

O principal objetivo foi analisar as representações de professores alfabetizadores sobre o Programa Letra e Vida (São Paulo/Brasil) e o Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal) e suas repercussões para o trabalho docente.

Neste texto, apresentamos brevemente os programas e, em seguida, abordamos a metodologia utilizada na pesquisa, as características dos sujeitos envolvidos, para concluirmos com as análises de algumas representações dos professores brasileiros e portugueses sobre os programas em discussão.

Formação Continuada de professores alfabetizadores: O *Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal)* e o *Programa Letra e Vida (Brasil)*

Os Programas de Formação Continuada apresentados neste trabalho são o *Programa Letra e Vida* e o *Programa Nacional de Ensino do Português*. Eles foram escolhidos por serem a formação utilizada na rede estadual paulista de ensino e na rede educacional nacional em Portugal, durante o período em que a pesquisa foi realizada.

O *Programa Letra e Vida* é uma proposta de formação continuada destinada a professores alfabetizadores. O material foi produzido em 2000 pelo MEC (Ministério da Educação) e utilizado para formação a partir do ano de 2001. Foi adotado pelos municípios, estados e universidades em parceria com o MEC. Especificamente no Estado de São Paulo, ele é utilizado pela rede pública estadual de ensino, como uma proposta do governo estadual.

Antes do *Programa Letra e Vida* ser utilizado na rede educacional de São Paulo, já era realizado com o nome de PROFA, no município de São Paulo. Foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). Apesar de algumas mudanças na carga horária, alterada de 200 para 180 horas, a concepção, o material e o desenvolvimento do Programa continuaram iguais.

Esse Programa tem como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2003, p. 5) e justificou-se “[...] principalmente [pela] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vêm sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2003, p. 5).

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) também é um Curso de Formação Continuada destinado aos professores alfabetizadores do ensino público de Portugal. Foi criado pelo Ministério da Educação no ano letivo de 2006/2007, por meio do despacho nº 546/2007.

Esse Programa visa ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à valorização das competências do professor, pois os alunos apresentam baixa competência para ler e escrever (PORTUGAL, 2007).

O principal objetivo do PNEP é a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º ciclo de Portugal, em nível nacional, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

Metodologia da pesquisa, sujeitos envolvidos e análise das narrativas dos professores alfabetizadores

A metodologia escolhida para o estudo em questão foi a pesquisa narrativa, por meio de entrevistas realizadas com dez professores cursistas dos programas em foco, cinco deles em Portugal e cinco no Brasil.

A metodologia escolhida foi o método narrativo ou histórias de vida, conforme postulam Nóvoa (1993), Josso (2006), Pineau (2006a e b) e Souza (2006). Tal metodologia foi proposta pelo fato de o sujeito no trabalho escolar ter voz e visibilidade. A subjetividade é encarada e aceita como elemento importante para o desvelamento e oportunidade de conhecimento da história da educação por meio da voz dos atores que atuam na prática de sala de aula.

Segundo Souza (2006, p. 136),

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

A pesquisa narrativa foi utilizada por meio de entrevistas com dez professores alfabetizadores, escolhidos por meio dos seguintes critérios: ser professor da rede pública, pois a rede pública atende a maioria da população brasileira e portuguesa em idade escolar;

atuar preferencialmente como professor alfabetizador desde a metade da década de 1980; ter feito o Magistério ou antigo Curso Normal; ter realizado o *Programa Letra e Vida* (em São Paulo/Brasil) e o *Programa de Ensino de Português* (em Portugal).

Além dos critérios elencados acima, as professoras brasileiras possuem outras características em comum: foram alfabetizadas pela cartilha e possuem nível superior, sendo que quatro delas fizeram a graduação depois do ano 2000, por conta da exigência da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e a fizeram a distância.

Os cinco professores portugueses correspondem aos critérios estabelecidos nesta pesquisa. Somente um é do sexo masculino. Todos trabalham com alfabetização, no entanto, não dedicaram a maior parte do trabalho para o primeiro ano, pois, em Portugal, o professor deve acompanhar a mesma turma nos primeiros quatro anos.

Cada entrevista foi realizada no lugar de preferência do entrevistado. Depois as entrevistas foram transcritas, devolvidas aos professores para que fizessem as alterações que julgassem necessárias e, depois, foram analisadas.

As análises recaem sobre alguns elementos destacados nas narrativas como indicativos de impactos ou não da formação realizada nos programas. Destacamos, dentre eles: o trabalho em sala de aula com a leitura; a circulação de livros na escola; a utilização de métodos de alfabetização; a avaliação da hipótese de escrita da criança, segundo o construtivismo; e a planificação da escrita.

Especificamente sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, assunto mais narrado, tanto pelas professoras brasileiras como pelos professores portugueses, podemos afirmar que foi a mudança considerada pelos professores como mais significativa. Como podemos verificar na seguinte narrativa¹:

A maneira de abordar um livro, uma história é diferente. Eu sempre contei histórias, não com a mesma frequência, muito menos! A história era um rebuçado²! Eles se comportavam bem, daí tinha uma história, o que está errado! Nós temos que saber que fizemos mal, mas já passou! De qualquer maneira, os meninos foram e agora estão formados, mas contava uma história como um rebuçado, mas não! Só às vezes contava uma história, ou a propósito de algum tema que estivéssemos a estudar, contava a história. Depois, mais tarde, nos quartos anos, os meninos também liam, havia sempre biblioteca de turma. Nos tempos livres os miúdos podiam ler. Mas contava uma história por contar. Contávamos! No fim sempre falávamos da história,

¹ Os nomes dos entrevistados são fictícios. Todos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer nº 0927/2010, no dia 8/9/2010.

² *Rebuçado* em Portugal significa bala.

tirávamos a moral e pouco mais. Uma vez por outra, fazia o resumo da história, mas era mais ou menos por aí. (Professora portuguesa Maria João).

Neste trecho, a professora relata como era sua prática com a leitura de textos antes do PNEP: contava menos histórias, como uma maneira de presentear os alunos, para aproveitar a moral. Ainda sobre esse assunto, ela continua:

Depois do PNEP nós começamos a abordar as histórias de uma maneira completamente diferente! Pra já, criamos nos alunos o vício de ler, o que é fenomenal, não é? Depois, os miúdos gostam muito de ler, leem muitas histórias e quando uma história é trabalhada em sala de aula, faz-se um trabalho que eu aprendi no PNEP. (Professora Portuguesa Maria João).

Por meio do maior número de leituras realizadas pela professora, com os questionamentos que se fazem em torno desse procedimento, do modelo de leitor, do conhecimento sobre algumas especificidades do livro, provavelmente os alunos se interessem mais pela leitura e formam o “vício”, como salienta a professora. Maria João continua narrando o que faz de diferente:

Agora faço um trabalho que eu não sabia. Um trabalho à volta o livro: mostro o livro, se está no computador mostro a capa sempre e normalmente eles têm que fazer a antecipação da história. É muito giro fazer a antecipação oral ou escrita, portanto através da capa, eles podem sempre dizer o que fala a história que normalmente, nunca é aquilo que está na história, não é? É muito engraçado para eles fazerem a comparação, então às vezes, tapa-se o título, outras vezes, tapa-se a imagem, então eles podem fazer a antecipação contando as imagens, então eles podem fazer a antecipação através da imagem, do título, através da página completa. (Professora Portuguesa Maria João).

Na narrativa da professora portuguesa Maria João fica evidente a mudança no trabalho dela. Em um dos materiais do Programa Nacional de Ensino do Português intitulado *O ensino da leitura: a compreensão de textos*, Sim-Sim (2007) explicita várias estratégias que devem ser utilizadas para a compreensão do texto. Como já foi apontado, ler é compreender e, para tanto, conhecer e utilizar as estratégias é fator imprescindível.

Segundo Sim-Sim (2007, p. 17), uma das primeiras estratégias que devem ser utilizadas antes de iniciar a leitura é “antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro etc.”. A professora explicitou a realização da estratégia da antecipação na sua prática, mas, além dessa “ferramenta”, como aponta a autora, outras devem ser

desenvolvidas antes da leitura de um texto: explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema.

Fazer a antecipação prévia do livro a ser lido, saber os propósitos da leitura e levantar os conhecimentos prévios são algumas estratégias que diferentes autores, inclusive com diferentes bases teóricas, apontam como necessárias para a realização de uma leitura eficaz (FOUCAMBERT, 1997; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; LERNER, 2002).

Parece ser um avanço nas pesquisas e também em algumas práticas. Nota-se, ao longo das análises, que a maioria dos professores entrevistados relata fazer isso nas suas práticas e alguns deles dizem que fazem isso devido às formações. Algumas narrativas de professoras brasileiras:

O Curso do Letra e Vida foi bom! Eu acho assim: que ele inovou muita coisa na leitura, ele abrangeu mais esse lado da leitura. Começou a valorizar muito a leitura de antes de começar a aula, fazer uma leitura para a criança, para a criança ter vontade, procurar livro. Isso ajudou muito. (Professora Brasileira Maria).

Eu leio para eles todos os dias, e a gente conversa sobre o texto. Esses dias eu li uma historinha do Joelho Juvenal... (Professora Brasileira Rose).

Fazer a leitura diária é uma proposta do Programa Letra e Vida (SP), inclusive durante o curso, todas as aulas começam com uma leitura feita pelo formador. Lerner (2003) afirma que o professor deve assumir uma posição de leitor. Segundo a autora (LERNER, 2003, p.18), “a leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando a criança ainda não lê, por si própria, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto”.

Por meio das narrativas, podemos considerar que o trabalho com a leitura teve uma mudança significativa para melhor. Além da formação, podemos considerar também, no estado de São Paulo, o aumento de livros de literatura infantil nas escolas como mais uma oportunidade de aumento da realização de leitura, tanto dos professores para os alunos, como dos próprios alunos. O Programa Ler e Escrever (idealizado em decorrência do Programa Letra e Vida) disponibiliza acervos literários e revistas nas escolas estaduais, como narra a professora Paula:

O material do Ler e Escrever é riquíssimo, imagina, pelo amor de Deus! Nunca, na história da educação nós tivemos um material tão bom!

Esse material, nossa! Aquele acervo literário é um show. O acervo literário dá vontade de pegar e trazer para gente. Aqueles gibis,

aquelas revistinhas, Recreio, Picolé... Acho ótimo! (Professora brasileira Paula).

O trabalho com a leitura foi bastante enfatizado pelos entrevistados, e, as professoras brasileiras afirmam que aumentou a circulação de livros na escola, no entanto, o modo como afirmam alfabetizar as crianças não aparenta ser diretamente influenciado por essa mudança do trabalho com a leitura.

Nenhum dos Programas apresentam uma opção pelo melhor método a ser utilizado na alfabetização. No Brasil porque a opção é pela não utilização de método, uma vez que adota o construtivismo. No Programa de Portugal, os métodos não são evidenciados, nem tampouco, os professores consideram ter modificado o método para alfabetizar.

Em Portugal, não há uma aparente polemização dos métodos. Em um dos materiais está até explícito que “a velha “guerra dos métodos de ensino da leitura” (fônico ou global) é hoje obsoleta e ultrapassada. A investigação veio mostrar que ambas as estratégias didáticas (fônicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar” (SIM-SIM, 2007, p.15).

Especificamente no Brasil, há uma polemização dos métodos e nas narrativas isso fica evidenciado:

Veja bem! Eu vejo assim: eu fiz o Letra e Vida e acho que enriqueceu meu trabalho, mas eu acho que não existe o novo, sem o tradicional. Porque eu acho que o tradicional é tudo na nossa vida, é tudo. A nossa escrita vem, ela tem uma norma: você reconhecer as letras, juntar elas; mostrar a sílaba; da sílaba a palavra; da palavra a frase, e assim vai para o texto e vai... Assim é uma consequência, vai indo! Agora, do jeito que eu vejo hoje, eu me decepiono (Professora brasileira Maria).

[...] eu sempre trabalhei em sílabas. Mesmo depois do Letra e Vida, eu achei que é mais fácil alfabetizar as crianças quando a criança percebe cada sílaba que forma a palavra. Quando a criança chega no sem valor sonoro, com o valor sonoro... Quando a criança começa a colocar cada letra para uma sílaba, eu começo a trabalhar com sílaba. Eu faço mesmo o carreirão ainda, deixo ele lá e vou mostrando. Olha, “B” com “A” fica “ba”, mas eu não fico falando para fazer, nem nada. Eu quero escrever “banana”, ó o “ba-na-na”... eles falam que não pode ficar soletrando, mas se você não soletrar, eu acho que as crianças não conseguem perceber rápido. Senão demora muito. Até a criança conseguir, eu acho que demora muito.

Nessas duas narrativas parece que o ensino baseado nas sílabas, na concepção de que para aprender a escrever é necessário aprender as letras, para depois as sílabas simples e as compostas, depois as palavras, frases e textos ainda pauta o ensino de alguns professores. Esse método é baseado no primeiro método inventado na história da humanidade, denominado “sintético”.

Em Portugal, os entrevistados afirmam continuar alfabetizando da mesma maneira que antes, no que se refere ao método adotado.

Eu faço o seguinte: eu apresento uma história normalmente, e apresento uma palavra, por exemplo a palavra “foca” para o “f”. E desenho no quadro a foca, escrevo por baixo: “foca”, e depois escrevo as famílias em manuscrito e em imprensa: “fa – fe – fi – fo – fu”, pronto. Depois tem um cartaz com isso e coloco na parte superior do quadro, e quando eu ponho, por exemplo, no quadro a palavra, uma palavra qualquer: fato³, por exemplo. Escrevo a palavra fato, E os miúdos olham para palavra e alguns deles fazem: fa-fe-fi-fo-fu, fa-to; e quando eles fazem isso, eu já sei que eles sabem ler porque já aprenderam o mecanismo da leitura e da escrita. E isto é extraordinário! Para um professor é extraordinário! (Professor português João).

Essa maneira, apresentada acima pelo professor João, não está proposta em nenhum material do Programa Nacional de Ensino do Português e ele continua utilizando esse método. Outro aspecto que o professor afirma utilizar é a questão da memorização das poesias, e, apesar de afirmar a realização dessa prática antes de cursar o Programa, ele afirma ter encontrado uma justificativa teórica para fundamentar e tornar consciente o seu trabalho:

*Mudou exatamente essa minha consciência. Não que eu fizesse totalmente diferente!
Portanto, eu vou ter mais consciência de que aquilo vai surtir mais efeito exatamente por vir as questões teóricas. Eu uso o mesmo método, faço exatamente a mesma coisa, continuo a obrigar a memorizar poesias ao miúdos, eles memorizam poesias, e quando eu digo: “Hoje vamos dizer a poesia da, sei lá, da Maria Alberta Menéres, poesia “X”. E eles dizem a poesia da Maria Alberta Menéres porque a memorização, eu acho, o ritmo da própria e a musicalidade da própria poesia influencia-os muito. Eu gosto disso. Só que tenho muito mais consciência neste momento que eles estão a fazer um desenvolvimento muito mais assertivo sobre a consciência fonológica, neste caso. (Professor português João).*

O material “O ensino da leitura: a compreensão de textos” (SIM-SIM, 2007) aponta algumas estratégias para a compreensão da leitura de poemas, dentre elas está a memorização

³ *Fato* no português europeu corresponde, no Brasil, à palavra terno, ou seja, o conjunto de roupa, uniforme. Por exemplo, um fato da escola, quer dizer o uniforme da escola.

das poesias pela criança. O trabalho com poesias pode estar relacionado com as rimas e, segundo Alves e Costa (2008, p. 51), “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras”.

Outra narrativa em que a professora afirma não ter mudado o seu método para alfabetizar é a da professora Amália:

Comecei a utilizar o método das 28 palavras. Efetivamente é o método onde eu me sinto segura, tem dado resultados. Eu uso sempre e é um método brasileiro, nós depois adaptamos para o português. Uma das coisas que estou a lembrar do brasileiro: “mamãe, papai”, não é? Nós aqui mãe e pai. Há colegas que utilizam mamãe e papá, mas eu não: mãe e pai. E há outras palavras que agora não ocorrem, mas que... Eu tenho a versão brasileira. (Professora Amália).

Por meio das narrativas, é possível perceber que o método para alfabetizar utilizado pelos professores é pouco, e às vezes, nada influenciado pelos dois programas. Parece que isso ocorre devido principalmente ao enraizamento de práticas consolidadas desde o começo da atividade docente. No caso das professoras brasileiras, por exemplo, mesmo afirmando que avaliam a escrita dos alunos baseadas no construtivismo, afirmam que isso em nada modifica o trabalho posterior com a alfabetização.

Uma das coisas, que eu não sabia, é a hipótese da criança, comparando quando eu comecei. Depois eu aprendi a olhar quando a criança chega na escola, e ela escreve do jeitinho dela e saber se ela é pré-silábica, silábica com valor sonoro. Isso foi o que eu mais aprendi! A partir daí, você desenvolve o que ela está precisando para melhorar. Se ela é pré-silábica, então eu vou lá no comecinho. Tem que começar do início: o que é a letra do alfabeto, que ela vai reconhecer as letras do alfabeto, tentar fazer com que ela escreva as letras, mas eu não dispense o tradicional. De jeito nenhum. (Professora Maria).

A professora, agora, sabe avaliar em que nível de escrita a criança se encontra, segundo os estudos de Ferreiro (1999). No entanto, não mudou sua prática para ensinar a criança a escrever. Saber classificar o nível de escrita da criança, segundo essa professora, é bom, porque é um modo de identificar se ela precisa exercitar a letra, para depois aprender a sílaba e a palavra. Se a criança tem um nível menos avançado, de acordo com a avaliação, é porque não decorou ainda o jeito certo de escrever e, por isso, precisa treinar mais.

Smolka (2003) faz uma crítica à utilização das classificações das hipóteses de escrita da criança. Segundo a pesquisadora, as incorporações nas redes de ensino da teoria proposta por Ferreiro (1999) têm sido adequadas e adaptadas à realidade brasileira sem, necessariamente, transformá-la. A partir dessas incorporações, ao invés de utilizar o conceito de maturidade e de prontidão, ouve-se dizer: “‘Essa criança é pré-silábica!’ ‘Quantos silábicos você tem na sua classe?’ Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão” (SMOLKA, 2003, p. 59).

Por exemplo, relativamente à questão da escrita. Dar mais importância à planificação da escrita. A escrita deve ser pensada. Por isso, antes de iniciar a tarefa é preciso explicar exactamente para que serve essa escrita. Tudo deve ser pensado. Por isso antes da produção de um texto é preciso saber para que serve o texto que se e vai escrever. Daí a necessidade de fazer uma planificação prévia do texto a escrever, fazer um esboço e rever o que foi escrito. É preciso ter consciência das várias etapas para que as coisas resultem. (Professor João).

Na brochura proposta no programa sobre o ensino da escrita (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), há uma parte dedicada à explicação da planificação. Os autores apontam “que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 22).

Segundo Barbeiro e Pereira (2008, p. 20),

A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.

O professor completa sua narrativa afirmando:

E muitas vezes, não damos esse tempo em sala, ou seja, muitas vezes, dizemos o seguinte: “Meninos leiam lá, vê se tem algum erro!”, mas isso mais no aspecto ortográfico. E isso era notado. E quase todas as pessoas faziam isso. Era assim, portanto, liam, “Já leram?” “Já releram?” É claro que os alunos leem, mas leem apenas tentando apanhar o aspecto ortográfico, nunca o aspecto estrutural. E quando se chama a atenção para as várias fases que podem estar presentes na produção de um texto os professores formadores já davam mais tempo e precisavam os aspectos a ter em consideração para o aluno se lembrar que os aspectos a rever não são exclusivamente ortográficos. Inclusivamente partindo de um texto produzido para um outro, não é?

Não é só a questão ortográfica, mas eles querem saber mais do que isso: se há repetições, se tem ou não coerência uma coisa com outra,

se as frases estão bem articuladas. Tudo isso. Isso foi uma das coisas de grande mais-valia nesta formação. (Professor João).

A escrita de textos exige, portanto, pelo menos três fases: a planificação antes da escrita, a escrita e a avaliação, não somente dos aspectos ortográficos, como salientou o professor, mas também dos aspectos estruturais.

No momento da planificação, os alunos devem refletir sobre qual é o melhor tipo de texto que deve ser escolhido para o que se deseja alcançar, para quem irá escrever, o que quer dizer, como pretende fazer isso e para quê.

Jolibert (1994) apresenta uma maneira de trabalhar a produção textual baseada em canteiros (módulos de aprendizagem), sendo cada um centrado em um tipo de texto. Propõe um trabalho com projetos. Assim, quando a turma necessita de escrever um texto para atingir algum objetivo do projeto, realiza um canteiro do tipo de texto escolhido.

Durante o processo da produção textual, os alunos determinam os parâmetros da situação de produção (quem escreve, o que, para quem, com quais objetivos); escrevem a primeira versão; resgatam as características globais do texto comparando com outros textos e percebendo a silhueta ideal; escolhem as melhores enunciações; fazem a reescrita do texto, com atividades de sistematização linguística e, depois, fazem a produção final, denominada por Jolibert (1994) de obra-prima.

Assim, podemos perceber nas narrativas acima, que os programas de formação tiveram uma interferência no trabalho docente, principalmente em relação ao trabalho com a leitura nos dois países, à avaliação da hipótese de escrita da criança, no Brasil e à planificação da escrita, em Portugal. No entanto, os métodos para alfabetizar permanecem os mesmos.

Considerações finais

Algumas considerações finais podem ser destacadas em relação à representação dos professores sobre os programas e sobre o trabalho docente, com base nas narrativas. Inicialmente, os professores portugueses e os brasileiros ressaltam as propostas de leitura dos programas, afirmando que hoje lêem mais e com estratégias diversificadas. De acordo com as narrativas e observações dos contextos pesquisados, a circulação de livros na escola é maior hoje em relação ao tempo em que os professores foram alfabetizados, principalmente nas narrativas brasileiras.

No contexto português estudado, não há uma polemização dos métodos (ARENA, 2008); e todos os professores afirmam explicitamente que o método utilizado para alfabetizar não foi influenciado pela formação do programa; nenhum dos programas apresenta métodos de alfabetização, o PNEP, aparentemente, porque essa questão não é considerada o “problema” da alfabetização, e o Letra e Vida porque apresenta a crença de que o “problema” da alfabetização está justamente na utilização dos métodos tradicionais.

Os métodos tradicionais de ensino parecem oferecer ao professor a segurança de que está fazendo “a coisa certa”, já que é uma prática existente há séculos e, ainda, realizada por professores mais experientes.

Os professores brasileiros afirmam conhecer e utilizar, nas suas práticas, depois da realização do curso Letra e Vida, a avaliação da escrita das crianças; no entanto, todos, a partir dos resultados da avaliação, retomam os conteúdos dados, mas não modificam suas práticas de ensino.

Alguns professores portugueses narram sobre a utilização maior da planificação e avaliação da escrita depois do PNEP.

Consideramos que a maior contribuição dos programas é em relação à maneira e à quantidade de leituras que os professores realizam com os seus alunos depois de cursarem os programas. Há mudanças de práticas, ou poderia dizer, adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes, que, porém, não mudam algumas concepções mais enraizadas, como é o caso da crença ainda existente de que, para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa, o que Weisz (2003a) denomina método empirista.

Esta pesquisa aponta que há iniciativas governamentais em ambos os países acerca de propostas de formação inicial e continuada de professores, por meio de financiamentos públicos e privados. Do ponto de vista do conhecimento científico, a produção intelectual de pesquisadores avança na elaboração de estudos sobre a prática docente e o modo como o sujeito aprende e como o professor pode atuar nesse processo de aprendizagem. No entanto, essas ações parecem insuficientes para a modificação qualitativa de práticas educativas envolvendo processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas proposições que consideramos mais eficientes revelam o texto como unidade básica do ensino, em situações reais de leitura e escrita, mas ainda estão, aparentemente, longe de serem colocadas em prática.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. O pai é o papá: a versão de o bebê baba em Portugal. In: 31a. *Reunião Anual da ANPEd*, 2008, Caxambu - MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu - MG: ANPEd, 2008. v. 1. p. 1-17.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Documento de Apresentação*. São Paulo: Ministério da Educação, 2003.

CASTELHANO, Valdete Júlio de Carvalho. *Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o Programa Letra e Vida*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. É possível ler na escola? In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília, DF, 2003, p. 1-23. (M2UET2).

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa* v. 32. 2006a.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDNEB, 2006b.

PORTUGAL. Despacho nº. 546/2007. *Diário da República*. 2ª série – nº. 8, p. 899-900, 11 jan.2007.

SIM-SIM, Inês. *O ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

VALIENGO, Amanda. *Programas de formação de alfabetizadores no Brasil e em Portugal: representações de professores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2012.

VIANA, Fernanda Leopoldina. *O ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

WEISZ, Telma. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1*. Brasília, DF, 2003.p. 1-5. (M1U2T5).

HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORAS: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade de Uberaba (UNIUBE)-Minas Gerais-Brasil
amebortolanza@uol.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Trata-se de uma pesquisa sobre as histórias de leitura de três professoras que atuam em um centro de referência para crianças e jovens com Down, situado ao norte do estado do Paraná (2010). Analisa-se como essas professoras constituíram-se leitoras nos espaços institucionais da família, da igreja e da escola e como a formação leitora, construída nas relações entre oralidade e escrita, reflete em suas práticas pedagógicas. Dar visibilidade às histórias de leitura das professoras alfabetizadoras permite compreender suas práticas leitoras, como alfabetizam e medeiam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula. O estudo apontou que nos espaços da família, igreja e escola, as professoras vivenciavam práticas de leitura lembradas como experiências marcantes e significativas no cotidiano, marcadas pela relação entre a oralidade e a escrita. Das práticas de leitura em família se destacam as histórias contadas e os leitores de devoção, os quais ensinaram leituras de reverência que não passam pela decifração do código escrito. As práticas de leitura religiosas apresentam-se como leituras de sobrevivência das professoras, pois pela leitura da Bíblia podem ver o mundo de outro modo, enfrentar o cotidiano pessoal e profissional. Na escola, predominaram as práticas de leitura assentadas na decifração do código alfabético que tiveram como principal suporte a cartilha.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Oralidade e escrita; Alfabetização.

Abstract

Survey about reading stories of three teachers who work in a Referral Center for children and young people with Down, situated north of the state of Paraná (2010). Analyses how these teacher constituted readers in institutional spaces of the family, the church and the school and how the formation reader, built in the relations between and orality and literacy, reflected in their teaching. Give visibility to reading stories of literacy teachers enables readers to understand their writing in the classroom. The study found that en areas of family, church and school, the teachers were experiencing reading practices remembered as remarkable and meaningful experiences in everyday life, marked by the relationship between orality and writing. Reading practices family stand out the stories and readers of devotion, who taught reverence readings that do not pass by deciphering the written code. Reading practices religious readings are presented as survival of the teachers, because by reading the Bible can see the word differently, face their personal and professional. At school, the predominant readings practices settled in deciphering the alphabetic code that had as main support booklet.

Key-words: Reading practices. Orality and Writing. Alphabetization.

Este artigo, recorte de minha tese de doutorado¹, descreve as histórias de leitura de Clara, Marina e Valéria, professoras que atuam em escolas de ensino regular e em um Centro de Referência Down (CRDown)², espaço multidisciplinar de assistência e educação à pessoas com Down, situado ao norte do estado do Paraná. Ao analisar as histórias de leitura de três professoras alfabetizadoras no Centro de Referência Down pretendi responder as perguntas: Como as professoras teriam se constituído leitoras ao longo de suas vidas? Em que espaços e tempos desenvolveram suas práticas de leitura? Qual é a relação entre suas práticas de leitura historicamente construídas e as práticas pedagógicas como professoras alfabetizadoras?

O objetivo deste estudo é, portanto, dar visibilidade às histórias de leitura das professoras e apontar a influência da formação leitora em suas práticas pedagógicas de alfabetização. Como professora na educação básica e no ensino superior, minha investigação partiu de uma constatação empírica: as práticas de leitura parecem não ter visibilidade em contextos escolares, ainda que reproduzam os velhos métodos tradicionais. Assim, dar visibilidade às práticas de leitura em contextos escolares é condição *sine qua non* para pensar a alfabetização.

1. Introdução

Neste estudo, a leitura é abordada como objeto cultural construído nas relações sociais. Para Rockwell (2001, p. 14), “a idéia de prática cultural lembra a atividade produtiva do ser humano, no sentido material e também na esfera simbólica. O conceito de prática cultural serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável de atos de ler em certos contextos”. As práticas culturais de leitura implicam processos de apropriação de escritos que leitores e leitoras realizam no ato cotidiano de ler/ouvir. Nessa perspectiva, os discursos das professoras-leitoras remetem às situações de leitura, aos objetos lidos, sua produção, ou seja, aos interesses e intenções que os produziram, aos gêneros nos quais foram entalhados, aos destinatários para os quais se dirigiram, aos espaços em que foram

¹ Trata-se da tese de doutorado “Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down”, defendida em 2010, na UNESP, campus de Marília.

² Centro de Referência Down é um nome fictício atribuído para preservar a identidade da instituição, assim como as professoras receberam os pseudônimos de Clara, Marina e Valéria para proteger suas identidades.

produzidos, ainda que não mantenham uma relação direta com as práticas de leitura que essas leitoras realizam no cotidiano.

É na família, escola e igreja como espaços institucionais e como lugares de produção e reprodução da cultura oral e da cultura escrita que essas professoras constituíram-se leitoras, pois somos leitores na escola e fora dela e nossas práticas se diferenciam de acordo com as condições subjetivas e objetivas em que nos encontramos, os espaços onde lemos, os objetivos que definimos, os suportes que temos em mãos, os interesses que nos movem, as comunidades leitoras com as quais nos identificamos, as práticas que herdamos e aquelas que reinventamos no cotidiano anonimamente.

Ao me referir às culturas escritas, embaso em Galvão e Batista (2006, p. 430) que tratam de culturas escritas, não da cultura escrita em oposição à cultura oral, alinhando os estudos sobre a cultura oral e a cultura escrita em duas vertentes: ênfase nas formas de inserção da sociedade na cultura escrita, condições de alfabetização das populações e o tipo de cultura escrita construído nesse processo e, outra vertente assenta-se no estudo das “práticas de leitura e escrita, de modos de inserção individuais em culturas escritas e da maneira pela qual essas culturas adquirem uma identidade específica”, tendo em vista os usos do impresso, do manuscrito e da oralidade. Nesta segunda vertente insere-se este estudo, uma vez que foca-se a identidade leitora de cada professora segundo os modos de inserção individuais em culturas escritas. Embora com diferentes histórias de vida e de leitura, a formação leitora das professoras deste estudo aponta semelhanças quanto às experiências de leitura vivenciadas na família, na escola e na igreja.

A relação entre linguagem oral e linguagem escrita, segundo Viñao Frago (1999, p. 137) tem “sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e conseqüências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada”. Cultura escrita e cultura oral são, portanto, abordadas neste estudo como duas práticas culturais distintas, que não se dicotomizam: a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita, isto é, duas práticas culturais que se interpenetram, se influenciam e se modificam mutuamente.

O texto foi organizado em quatro tópicos nos quais descrevo e analiso as histórias de leitura das professoras, nos espaços institucionais de formação leitora: a família, a igreja e a escola, apontando a relação dessas práticas com suas práticas pedagógicas de alfabetização.

1. Práticas de leitura no espaço família

A criança começa a ter contato com a escrita antes de entrar na escola e ser alfabetizada. Na família, desde os primeiros meses de vida, a criança entra em contato com a escrita por meio de calendários, rótulos, legendas na tela da TV, cadernos, revistas, jornais, panfletos etc., presentes em seu entorno familiar.

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 25), “muitas crianças aprendem [...] em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. O entorno familiar tem, portanto, um papel relevante na formação leitora.

O entorno exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança na perspectiva de Vygotsky (1935). Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que a criança estabelece com o entorno que é determinante. O papel do fator ambiental muda no processo de desenvolvimento da criança e também varia entre diferentes grupos da mesma idade.

A influência do entorno familiar na apropriação de práticas de leitura na infância de Clara, Valéria e Marina é evidenciada por meio dos gestos de leitura da família, das figuras de leitores e do contato com os escritos domésticos que representaram para essas professoras uma experiência emocional fundamental nos primeiros anos de vida que precederam à apropriação da linguagem escrita propriamente dita.

1.1 A contação de histórias ou reconto

Para Bajard (2007) há diferença entre escuta da contação de histórias e escuta de leitura de histórias. A contação de histórias ou reconto é uma prática cultural antiga, de todas as culturas, que se manteve na tradição oral, segundo Bajard (2007, p. 26), é uma prática “da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva”.

Para a professora Clara, as primeiras experiências de escuta de histórias foram na rua, ao juntar-se a primos e tios para ouvir “uma tia que contava histórias [...] todo dia à noite, ela tinha um capítulo para contar.”

A professora Marina ouviu muitas histórias, “daquelas histórias antigas, as moças colocavam a bacia com água perto da fogueira, pingava vela para sair as iniciais do nome do namorado”, ou histórias que provocavam tanto medo que “quando criança a gente tinha até medo de passar no cemitério por causa dos *causos*”.

Na infância da professora Valéria, a contadora de histórias era a avó, presença constante, pois sua “mãe trabalhava bastante. Minha avó que ficava sendo a cuidadora”. Na escuta de histórias, “ficava, eu e mais três primas, com a minha avó. Ela não lia e ela contava histórias pra gente”. Principalmente os *causos* fizeram parte de suas primeiras experiências de leitura/escuta.

Os relatos revelam práticas significativas de leitura/escuta na infância. Em suas famílias havia contadores da história, pais, avós e tios que foram os primeiros mediadores de leitura das professoras. Ainda não alfabetizadas, essas professoras apropriaram-se das narrativas orais de vários gêneros textuais, sempre rememoradas vinculadas a uma figura ou grupo familiar.

A presença de contadores de histórias na família mostra que a oralidade teve um papel fundamental na formação leitora das professoras, pois as histórias eram contadas, e não lidas, uma vez que esses contadores era analfabetos. Evidencia também que as gerações dos avós dessas professoras não tiveram acesso à cultura letrada.

1.2 Figuras de leitores

Descrevo, neste tópico, os leitores em família, suas maneiras de ler, suportes, propósitos, gestos de leitura, considerando que as representações de um leitor ideal nem sempre correspondem à figura do leitor concreto. As figuras de leitor na família apontam para as experiências de leitura na infância com o escrito, mediada por pais que tinham acesso à escrita e que valorizavam a prática da leitura na privacidade do lar.

Para a professora Marina, o pai foi um bom leitor em sua infância, um leitor ideal que a teria motivado para a leitura. Ela descreve o pai lendo, confortavelmente, à cabeceira da cama, sempre em situações prazerosas de leituras diversificadas, a figura de leitor ideal reafirmada por ela ao falar do pai-leitor: “meu pai passou esse exemplo para mim.”

O pai de Marina lia, em vários suportes e gêneros textuais, jornais, livros, fascículos, revistas e gibis. À noite, na cama, deixava os fascículos ao alcance da filha, um deles o *Livro da Vida*, por meio do qual ela entrou em contato com a materialidade do livro e

da escrita. Sua mãe também lia, mas Marina não a via como uma leitora exemplar, pois sua imagem de leitor ideal estava relacionada à escolaridade e à aquisição de conhecimentos.

A mãe da professora Marina gostava de ler e lia muito. De acordo com Marina “lia muito, pegava livros que às vezes eram muito pesados, ela descolava a capa, cortava o meio do livro para ela poder segurar. Depois que lia tudo, ela reconstituía todo o livro novamente porque ela lia muitos romances”. Era leitora assídua de romances longos, leituras extensivas que realizava para se distrair depois do trabalho diário. Mas para Marina, a mãe era uma leitora solitária que fazia “uma leitura meio individualista”.

Para a mãe da professora Marina, “a noite representava a leitura.” Essas leituras noturnas favoreciam sua intimidade com os livros pesados que a mãe tomava emprestado da biblioteca. O ato de desmontar o livro ao meio, para segurá-lo enquanto lia deitada, revela a intimidade que a mãe tinha com esse objeto. Ao descolar e colar novamente as páginas, a mãe de Marina refazia artesanalmente o livro, intervindo diretamente na produção material desse suporte. A professora parece ter aprendido na infância que ler significava explorar as formas materiais do livro para entrar em contato com a escrita ali materializada. Um dos livros descolados que Marina citou foi “E o vento levou” (1936) de Margareth Mitchell (1900-1949) que se tornou *best-seller*.

O pai da professora Valéria lia solenemente a Bíblia, já a mãe, às vezes, lia histórias. O avô folheava a Bíblia em um gesto revelador de leitura de devoção desse objeto sagrado, embora não lesse convencionalmente. Na família predominavam as leituras religiosas da Bíblia e reverenciá-la era um gesto de leitura que não passava necessariamente pela decifração do escrito.

A professora Clara não se lembrava da figura de leitores em sua infância, mas brincava de ler para a irmã mais nova, ao folhear os livros de histórias que tinha em casa. Possivelmente a representação de um leitor ideal tenha dificultado a Clara perceber os leitores concretos em sua família. A presença de livros para crianças na casa de sua mãe é um indício de que alguém lia na família. Com a presença desses possíveis leitores, a professora ter-se-ia apropriado de objetos de leitura, maneiras de ler e de escritos.

Os relatos mostram a presença de leitores em família, analfabetos ou alfabetizados, mais letrados ou menos letrados, leitores ocasionais ou assíduos, e, sobretudo, a presença marcante de leitores de devoção de escritos sagrados na infância das professoras.

1.3 Os escritos domésticos

As professoras lembraram-se dos escritos domésticos em diferentes suportes e gêneros textuais: livros pesados, de bolso, de histórias, romances sentimentais, revistas informativas e religiosas, gibis, fascículos de coleções, cadernos, almanaques, cartilha, manuseados e apropriados pelos leitores em família.

A professora Clara mencionou a cartilha *Caminho Suave* que ganhou do tio militar. Com esse objeto de leitura, brincava de escolinha com suas bonecas. Em tom de confissão, a professora Clara disse que “amava essa cartilha”, sentimento de afeto também compartilhado pela professora Valéria. No faz-de-conta, a professora Valéria manuseava a cartilha transformada no principal objeto do jogo. O guarda-roupa virava lousa, as bonecas eram suas alunas e a cartilha sua referência de escrito na infância. A professora Clara lia para ensinar e ensinava para aprender a ler; mestre e aprendiz tinha a cartilha como principal escrito nessas brincadeiras. Outro livro lembrando por ela foi “um livro grosso do *Pinóquio*” que ela lia para a irmã, mas “era a minha imaginação porque eu não sabia ler”. Leitura de imagens que a professora buscou na infância, embora tivesse pouco acesso aos materiais escritos, pois ela repertoriou apenas a cartilha e um livro de histórias.

A professora Valéria mencionou os almanaques que traziam dicas, simpatias e piadas. “Tinha até a história de um homem que não tomava remédios, que ficava com vermes, uma coisa assim...”. Os almanaques de farmácia da época faziam propaganda de remédios e cosméticos e continham calendários, piadas, receitas etc. A personagem Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato (1882-1948) para o laboratório Fontoura, que editava o “Almanaque do Biotônico”. (GOMES, 2006). Um impresso popular como o almanaque, direcionado às pessoas poucas letradas, que trazia informações úteis e distração para a família, parece ter sido um dos poucos escritos domésticos presentes em sua infância.

A professora Marina relatou o primeiro livro de histórias que ganhou da tia, contadora de histórias. Ela tinha sete ou oito anos e já sabia ler, entretanto, ao manuseá-lo sua reação foi de desapontamento porque o livro não tinha ilustrações. Motivada pela capa do livro que tinha uma figura, a expectativa se desfez assim que folheou e percebeu que não havia ilustrações. Embora seu pai e sua mãe fossem leitores mais assíduos, e em sua casa

houvesse mais impressos, seus primeiros contatos com os escritos domésticos que marcaram sua formação leitora mostra sua decepção com o livro para crianças sem ilustrações.

Outro espaço institucional revelou-se importante na formação leitora dessas mulheres: a igreja e sua influência por meio das leituras religiosas

2. Práticas de leitura no espaço Igreja

A religião ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais em nosso país. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 34), “todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamento, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela reforma religiosa”. Assim “A leitura [...] não encontra em si mesma sua finalidade, devendo antes alimentar a existência cristã do fiel, levado para além do livro pelo próprio livro, conduzindo, dos textos decifrados, comentados, meditados, para a experiência singular e imediata do sagrado”.

As leituras religiosas das professoras Marina, Valéria e Clara ocupam um lugar fundamental em suas vidas, pois essas leituras inteiramente mediadas pela relação com Deus transformaram a leitura em uma experiência vivenciada no terreno do sagrado, que alimenta a fé responde às inquietações do cotidiano.

2.1 Leituras religiosas

Educadas na tradição da Igreja Católica, as professoras Marina e Valéria tornaram-se evangélicas e suas leituras preferenciais são de textos religiosos. A professora Clara conviveu com diferentes credos e manifestações religiosas e optou pelo catolicismo.

As leituras religiosas de livros de autoajuda e espiritualidade, de orações, e, sobretudo, da Bíblia são as leituras preferenciais das professoras. A oralização é uma característica marcante em suas leituras de devoção, assim como a recitação de cor. Segundo Silva (2008, p. 94), “a oralidade parece guardar em sua essência um gênero que só resiste pela palavra viva, pelo trabalho do pregador [...] a leitura da Palavra Divina mantém uma relação direta com a oralidade [...] divulga um modo de entendimento e produção de sentido específico”, que serve de conduta para a vida cotidiana.

2.2 Situações de leitura, escritos e objetos de leituras religiosas

A professora Valéria frequentava a Igreja Presbiteriana, mas fora criada na tradição da Igreja Católica. Ela acompanhava um programa semanal de rádio que transmitia ensino religioso da Igreja Católica às escolas públicas da cidade. Na sala de aula, ouvia e lia as lições com apoio de um livro didático. Práticas de leituras religiosas que ela conhecia na família, ao ouvir as histórias bíblicas contadas pelo avô, a figura do pai lendo a Bíblia e, sobretudo, as leituras de devoção do avô.

A motivação para suas leituras religiosas vem da Igreja Presbiteriana. São leituras direcionadas aos fiéis, guias de conduta para a vida espiritual, para ela “leituras que dão sentido à vida.” Um exemplo disso é seu depoimento sobre o livro lido e relido nada menos que cinco vezes, “Deus trabalha no turno da noite”, em que, de acordo com a professora “um pastor que escreve dos Estados Unidos, e ele sempre começa com uma história [...] é uma leitura muito simples [...] e eu volto sempre”. As múltiplas leituras que Valéria fez do livro revelam uma leitora de leituras intensivas, de livros religiosos, entre eles, a Bíblia, que tinham a finalidade de buscar respostas “para sua vida pessoal, para sua vida emocional e espiritual.”

A professora Marina, também da Igreja Presbiteriana, ao se aposentar passou a dedicar-se ainda mais aos serviços voluntários de sua igreja. Mesmo tendo voltado às atividades profissionais, continuava prestando trabalho voluntário com um grupo de mães da igreja em um hospital da cidade. “Todos os sábados à tarde, a gente vai só no SUS, são pessoas menos favorecidas. A gente leva a Palavra, escuta todo mundo e nós levamos a palavra de Deus.” O trabalho voluntário de visita aos doentes tinha como ferramenta a Palavra Viva do Evangelho, assentado na oralidade, prática muito comum na Igreja, perpetuada nas leituras de devoção e na pregação da Palavra que continua viva na voz das leitoras deste estudo.

As leituras religiosas das professoras mostram maneiras de ler e objetos de leitura que atravessaram séculos, modificando-se à medida que foram sendo apropriados em tempos e lugares diferentes por diferentes leitores. Alicerçadas na prática religiosa, as leitoras, pelo exercício da espiritualidade e fé em Deus, mantêm com os escritos religiosos e os objetos de leitura uma relação de devoção, expressa em leituras intensivas, quase sempre oralizadas, às vezes partilhadas, incansavelmente repetidas como parte fundamental de suas práticas de leitura cotidianas. Certamente eram as leituras que denominei de *sobrevivência*.

3. Práticas de leitura no espaço escola

Tornamos-nos leitoras na sociedade, mas é na escola que aprendemos a ler e a escrever, nela aprendemos protocolos de leitura que disciplinam nossas maneiras de ler. Entretanto, é preciso salientar que não há uma divisão dicotômica entre práticas de leitura dentro da escola e fora da escola, pois as mesmas práticas que circulam na sociedade, circulam também no interior da escola, embora a escolarização da leitura muitas vezes escamoteie as práticas de leitura de professores e alunos.

O alfabeto é uma espécie de passarela entre o oral e o escrito. A passagem da escrita ideográfica para a fonética implicou na redução do número de signos substituída pelos sons em número limitado, desobrigando a passagem pelo sentido, uma vez que se criou um quadro de correspondências entre significantes escritos e significantes orais. Entretanto, “as relações biunívocas entre os elementos escritos e orais não obrigam a considerar a língua escrita como uma mera duplicação do oral.” (BAJARD, 1994, p. 21). São, portanto, duas maneiras de ver a escrita alfabética. De um lado, as relações entre a língua escrita e a oral; de outro, o alfabeto composto por um pequeno número de figuras gráficas possibilita à escrita ser autônoma em relação à linguagem oral.

Entendo que a escrita e o oral caminham lado a lado, e as práticas de ensino-aprendizagem da leitura na escola se defrontam com estas duas visões, ao mesmo tempo paralelas e imbricadas.

3.1 Os escritos escolares e as maneiras de ler

Segundo Hébrard (1996, p. 37) “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato”. Portanto, o ato de ler é um processo de produção de sentido, no qual as inferências do leitor apóiam-se mais sobre seu capital cultural que sobre a técnica de decifração. No encontro com o texto escrito, leitor iniciante deve refazer seu horizonte de referência, articulando três temas: trazer o campo cultural de origem de seu grupo de pertencimento, operar essas referências a partir das práticas escritas e aprender os signos escritos.

Na alfabetização da professora Valéria havia “cartazes, tinha as vogais, tinha em caixa alta, a escrita em imprensa, todos os tipos de letra, o alfabeto todo. Tinha uma estante de livros na sala, um armário com nossos materiais e uma estante do lado de cá que tinha livros, livros de história.” Só a professora podia manuseá-los: “ela pegava o livro, escolhia uma história e contava pra gente, trazia gravuras grandes, ia escrevendo no quadro e a gente ia fazendo a parte oral”. Entre o alfabeto na parede e a leitura de histórias pela professora, a professora Valéria foi alfabetizada pelo método tradicional.

A alfabetização da professora Marina foi semelhante a de Valéria. Ela relatou que “era a leitura oral, e era uma coisa muito profissional, *b* com *a*, *ba*, *b* com *e*, *be*... Uma coisa maçante”. Os textos eram passados no quadro e “você copiava textos enormes, quando você terminava de copiar o texto, já estava cansada, só pelo fato de tanto escrever. Tudo manuscrito, em silêncio, era cópia, muita cópia”. Repete-se na fala dela um discurso que evidencia o método tradicional pelo qual a professora aprendeu a ler.

A professora Clara relatou que as práticas de leitura oral geraram muita dificuldade para ler com compreensão. Parece que só no ensino superior foi motivada a buscar novas maneiras de ler e teve acesso à leitura silenciosa, o que lhe possibilitou ler com compreensão.

Depois da quarta série, a professora Valéria foi para uma escola pública grande, “a gente ia para a biblioteca, já tinha os livros, livros de português, já tinha todos os livros, cada matéria com seu livro.” Nas aulas de redação apresentava resumos e apresentações orais dos livros lidos. O primeiro livro lido para resumir foi Pollyana, mas Valéria lembrou-se de outros livros, “livros antigos de português, tinha textos longos de histórias longas, de uma, duas folhas”.

A professora Valéria relatou que “aqueles livros, sabe, Bianca, Sabrina... nossa, eu era fascinada, no final de semana, eu pegava onze, doze livros daqueles” A professora levava os alunos para a biblioteca para lerem autores como Érico Veríssimo (1905-1975), mas “a gente pegava Bianca, Sabrina, punha capa no meio, então na hora que ela vinha a gente dava uma escapulida”. As leituras não legitimadas foram lembradas pela professora como suas leituras preferenciais na adolescência, leituras essas que tinham mais aceitação que as leituras obrigatórias estabelecidas pela escola.

3.2 A cartilha *Caminho Suave*, objeto de afeto

A cartilha *Caminho Suave* foi a principal referência de escrito na alfabetização das professoras. Na relação das leitoras com a cartilha, novos sentidos foram atribuídos, para além da materialidade do livro, transformando-a em objeto de afeto, pelo que representou na infância, e memória de leitura guardada no tempo. Segundo Goulart (2009), na relação entre o leitor e a leitura, o objeto-livro impregnado de passado assume papéis e funções distintas, representações que lhe são acrescentadas por outros sentidos a ele atribuídos com o passar do tempo.

A professora Clara referiu-se à cartilha com admiração: “eu amava aquela cartilha, amava”. Por que ela manifestaria tal apreço à cartilha, a cujo método fazia restrições? O apego ao livro-objeto não se relacionava ao método, pois a cartilha representava para a professora um tempo de infância e de escola, ocupando um lugar privilegiado em sua memória de leitura, de valor inestimável nos primeiros contatos que teve com a escrita, ritual de passagem do mundo da não-escrita para o mundo da escrita.

A professora Marina também manifestou seu apreço à cartilha ao dizer: “eu gosto tanto dessa cartilha Suave”. Foi alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave* e chegou até a adotá-la no início de sua atuação docente. Para ela, o método de alfabetização que a cartilha propunha era condizente com sua prática pedagógica na Educação Especial.

Nas lembranças da professora Valéria, a cartilha representou também a própria alfabetização. O objeto-livro é lembrado como mediador das primeiras leituras na escola. Para ela a cartilha propunha “um ensino tradicional”.

Dois objetos de leitura se destacaram pela presença marcante na infância dessas leitoras e o valor a eles atribuídos: a cartilha *Caminho Suave* e a Bíblia. Ambas se inscrevem no espaço da sociedade escriturística e remetem às relações entre oralidade e escrita, pois para Certeau (2008) vivemos em uma sociedade cada vez mais escrita, de forma a modificar e reformar suas estruturas tendo como referência os modelos escritos.

4. Alfabetização no Centro de Referência Down

O CRDown foi fundado em 27/11/1993, em uma cidade do norte do Paraná. É uma sociedade civil de utilidade municipal, estadual e federal, sem fins lucrativos, presidida por uma das mães. Nasceu de um projeto de extensão universitária de uma universidade pública e se estendeu por quatro anos (1989-1993) para atender crianças com síndrome de Down, prestando serviços nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia.

Como Centro de Referência para pessoas com necessidades especiais, oferece atendimentos pedagógico e terapêutico e apoio à inclusão, acompanhando crianças e jovens com Down que frequentam o ensino regular por meio de visitas da psicóloga, diretora, professoras e terapeutas. No CRD, as pessoas com síndrome de Down são agrupadas por idade e por grau de dificuldade, permanecendo um tempo que varia para cada um. Trata-se de um espaço multifuncional onde se desenvolvem ações de educação, saúde, esportes, profissionalização, lazer, cuidados pessoais, inclusão social.

Na análise do Projeto Político Pedagógico, busquei identificar o significado atribuído à leitura. No programa de Educação Infantil, os conteúdos na área de linguagem continham um tópico de leitura, *Valorização dos diferentes tipos de leitura*, mas não esclarecia que leituras seriam essas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 49). O programa Escolaridade, equivalente à educação básica, abrangia Língua Portuguesa como área de conhecimento em torno de três eixos: a língua oral, a língua escrita e a análise lingüística. No tópico *Linguagem Oral*, a palavra leitura foi citada cinco vezes como conteúdo a ser trabalhado: “leitura sensorial; leitura de logotipos; manuseio de jornais, revistas e outros materiais com intenção de leitura; leitura de gravuras; leitura e interpretação de textos variados.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 51-52).

No programa Educação Profissional, a leitura é mencionada como conteúdo a ser trabalhado em diversas atividades. Os itens são apenas enumerados, seguidos de outra lista de atividades a serem realizadas, também desarticuladas dos conteúdos. O documento propõe diversas atividades de leitura, entre elas leitura de textos informativos, narrativos, ficcionais, parlendas, trava-língua, leitura em voz alta, individualmente e em grupo, leitura silenciosa, leitura sequenciada, leitura do alfabeto, de gibis, jornal, leitura de gravuras, leitura para os alunos que ainda não liam de forma independente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 71).

Os conteúdos foram apenas enumerados e, ainda que algumas atividades fossem contextualizadas, o PPP não apresentava uma fundamentação teórica para o ensino de leitura no Centro de Referência.

Nos atendimentos pedagógicos das professoras no CRDown, o ensino de leitura prioriza o método fônico e essa opção é justificada pela própria deficiência, a síndrome de Down. Entretanto, há uma diferença entre ensinar o código alfabético e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita como um instrumental cultural complexo. As concepções que permeiam as práticas pedagógicas, ao priorizar o ensino do código alfabético, reduzem a

língua a letras e sons, quando a língua viva é enunciação. Lemos e escrevemos enunciados que por sua vez encontram-se no mundo da cultura e entramos em contato com a língua como objeto social e histórico (BAKHTIN, 1992).

As situações de ensino da leitura e da escrita observadas apontam a relação entre as práticas de leitura das professoras construídas ao longo de sua vidas e as práticas pedagógicas de alfabetização no CRDown. Os discursos de professoras sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita partem da deficiência e justificam as limitações das crianças e jovens com Down para se apropriarem da linguagem escrita. Entretanto, era visível nas salas de aula, nos corredores, no pátio e nos diálogos das professoras, a concepção de alfabetização como simples decodificação do código alfabético, método pelo qual haviam sido alfabetizadas e se constituíram leitoras.

Considerações finais

Os relatos das professoras e mães revelaram práticas de escuta significativas na infância. Em suas famílias havia contadores da história: pais, avós e tios foram os primeiros mediadores nas situações de leitura/escuta. Ainda não alfabetizadas, essas leitoras apropriaram-se das narrativas orais. As histórias de vários gêneros textuais, contos de fadas, histórias de assombração, relatos de vida, superstições, de animais, contadas e cantadas foram rememoradas sempre vinculadas a uma figura familiar ou ao grupo familiar.

Na família, os recontos possibilitaram que as professoras Marina, Clara e Valéria desenvolvessem práticas de leitura/escuta de histórias contadas por pessoas da família. Figuras de leitores – pais, mães, avós, irmãos, leitores assíduos ou eventuais – que liam para se instruir, distrair, reverenciar e ensinar. Práticas de leitura em diversos suportes e gêneros textuais, em diferentes lugares e tempos, leituras que essas leitoras ainda não alfabetizadas se apropriaram ainda na infância. Os leitores de devoção, com quem aprenderam as leituras de reverência, deixaram marcas em suas memórias: maneiras de ler que não passam pela decifração do escrito. No contato com os escritos domésticos, os livros de histórias se sobressaem, mas são os escritos sagrados que emergem com força na presença da Bíblia aberta, reveladora da Palavra Viva.

Os relatos das professoras mostram a presença de leitores em família, analfabetos ou alfabetizados, mais letrados ou menos letrados, leitores ocasionais ou assíduos, leitores de

romances, revistas e gibis, manuais, obras de referência, cartas, receitas de cozinha e, sobretudo, a presença marcante de leitores de devoção de escritos sagrados.

Na escola frequentada pelas professoras, predominam as práticas de leitura assentadas na decifração do código alfabético que tiveram como principal suporte a cartilha, revelando as práticas tradicionais de leitura a que foram expostas nos primeiros anos de escolaridade. Resgatada como objeto de afeto e memória de leitura, a cartilha representa hoje a infância dessas mulheres e sua passagem para o mundo da escrita.

As leituras religiosas se apresentam como leituras de sobrevivência das professoras, pela leitura da Bíblia podem ver o mundo de outro modo, enfrentar o cotidiano pessoal e profissional. Leituras intensivas de livros de devoção governadas pela relação com Deus, em que é preciso somente ouvir essa Voz. Leituras que mantêm uma relação direta com a oralidade: quando silenciosa, há uma Voz que fala, quando em voz alta, emerge na oralidade que ecoa desses escritos.

Dois objetos de leitura permanecem no cotidiano dessas professoras-leitoras: A cartilha *Caminho Suave*, principal referência na alfabetização, ganha sentidos por elas atribuídos que não estão mais na materialidade desse objeto. Na memória de leitura guardada há tanto tempo, a cartilha foi embebida de outros sentimentos e valores: admiração, amor, beleza. O segundo objeto, a Bíblia, objeto de devoção, sempre reverenciada, ouvida no rádio, percebida nos gestos do avô que a folheava, ensinada pela avó que contava histórias bíblicas, lembrada como presença Viva na casa de infância, persiste ainda hoje nas leituras das professoras.

No CRDown, a história se repete: as crianças e jovens com síndrome de Down são alfabetizados por meio de letras e sons. A correspondência entre fonemas e grafemas é a tônica das atividades de leitura e escrita, em substituição aos textos e aos significados das palavras contextualizadas. Aprende-se o uso do código alfabético, sem apropriar-se da escrita e seus usos sociais.

Referências

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALLO, G. CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, N. S. de A. *Anotações sobre uma leitora singular*. ALLE, Faculdade de Educação, Unicamp. 2003.

GALVÃO, A. M. de O.. BATISTA, A. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

GOMES, M. L. Vendendo saúde: revisitando os antigos almanaques de farmácia. In: *História, Ciências e Saúde*, v. 13, n. 4, out. /dez. 2006. Acesso em: 15/05/2009.

GOULART, I. do C. V. *O livro: objeto de estudo e memória de leitura*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2009.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.1. jan/ jun. 2001.

SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. *Leer y escribir: história de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana, 1935. (MIMEO).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERCEPÇÃO DE BOLSISTAS PIBID NA UFMG: AFINAL, O QUE SÃO?

Amaziles Gonçalves Almeida
UFMG – MG-Brasil
amaziles2011@gmail.com

Analise de Jesus da Silva
UFMG – MG-Brasil
analisedasilva@ufmg.br

Clarissa Juliana de Oliveira Silva
UFMG – MG-Brasil
clarissajuliana@yahoo.com.br

Cynthia Souza Ramos
UFMG – MG-Brasil
cynthiasouza55@yahoo.com.br

Divamara Rago de Oliveira
UFMG – MG-Brasil
diva.ufmg@gmail.com

Eliana Bernarda Ciriaco
UFMG – MG-Brasil
elianabernarda7@yahoo.com.br

Kelly Cristina Lopes
UFMG – MG-Brasil
kelly.pedagogia@gmail.com

Larissa Mara Melo Dornelas
UFMG – MG-Brasil
lamelo.15@hotmail.com

Luciléia da Silva Vieira
UFMG – MG-Brasil
lucileias@hotmail.com

Maria José Viana Fernandes
UFMG – MG-Brasil
maria_joseviana@yahoo.com.br

Rafaela Carla e Silva Soares
UFMG – MG-Brasil
rafaelacarlasoares@gmail.com

Wander Evangelista do Nascimento
UFMG – MG-Brasil
vandenascimento@yahoo.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

O presente artigo pretende relatar a experiência de um grupo de bolsistas e pesquisadores do PIBID FaE/UFMG, das Áreas de Alfabetização nas Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, a respeito de uma discussão sobre o que seriam alfabetização e letramento. Diante da dificuldade encontrada por este grupo na conceituação destes termos, surgiu a ideia de apresentar reflexões de teóricos da área (Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire e Luis Antônio Marcuschi) sobre suas visões acerca destes conceitos e, a partir daí, elaborar uma conceituação que seria nossa. Diante das definições de alfabetização e letramento, que nos foram apresentadas, por diversos teóricos, e refletindo ainda sobre a prática que vemos em sala de aula e sobre as discussões em grupo, chegamos a conclusão de que enquanto a alfabetização se define como a apropriação/distribuição da escrita e leitura, o letramento é o uso/papel da língua em práticas sociais mais amplas. Além disso, destacamos que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e devem acontecer simultaneamente.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, formação de professores.

Abstract

This article intends to present the experience of a group of students and researchers PIBID FAE / UFMG Areas Literacy in Initial Series and Education for Youth and Adults, about a discussion: what is *alfabetização* and *letramento*? Faced with the difficulty encountered by this group in the conceptualization of these terms seek theoretical reflections of the area (Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire and Luis Antonio Marcuschi) about their views on these concepts and, from then, draw up a conceptualization that would be ours. Face of definitions of *alfabetização* and *letramento*, we have been presented by many theorists, and still reflecting on practice that we see in the classroom and on the group discussions, we conclude that while *alfabetização* is defined as the appropriation / distribution of reading and writing, *letramento* is the use / role of language in wider social practices. Furthermore, we emphasize that the processes of literacy and literacy are inseparable and must happen simultaneously.

Key-words: literacy, teacher education.

Introdução

A alfabetização e o letramento são eixos centrais do curso de Pedagogia, pois uma das principais funções do profissional que tem essa licenciatura é alfabetizar. Vivendo a prática de acompanhar turmas de alfabetização, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) das áreas de Alfabetização nas Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, fomos movidos a aprofundar nossas discussões sobre o que é alfabetização e letramento buscando conhecer o significado que alguns teóricos atribuem a estes termos, refletir sobre estes conceitos, dialogar com a prática vivenciada em campo e opiniões do grupo, bem como, conceituar os termos a partir de nosso olhar enquanto educadores em formação.

Como grupo, entendemos que a condição de ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever é diferente de ser letrado, ou seja, fazer o uso social competente das habilidades de leitura e escrita. Deste modo, buscamos entender melhor os conceitos, inicialmente, através de Magda Soares. Mas ao tentar distinguir entre que capacidades estariam ligadas a alfabetização ou letramento, nos deparamos com muitas incertezas e encontramos dificuldade em definir que atividades estariam ligadas a ser alfabetizado ou letrado.

O presente artigo surge então da busca por conceitos de alfabetização e letramento que iluminem nossa discussão e nos auxiliem a delimitar os termos com maior clareza. Apoiados nas discussões feitas por Magda Soares, Maria da Graça Costa Val, Paulo Freire e Luiz Antônio Marcuschi procuramos bases que nos direcionem a um conceito mais adequado do que seja alfabetizar e do que seja letrar.

Desta forma, discutiremos impulsionados em responder a que termo está ligada cada uma das afirmativas:

1. Processo de aquisição da tecnologia da escrita.
2. Habilidades de codificação e decodificação – domínio do sistema de escrita (alfabético e ortográfico).
3. Habilidades motoras de manipulação dos instrumentos e equipamentos para a codificação e decodificação- modos de escrever e de ler.
4. Aprendizagem de uma postura correta para ler e escrever.
5. Habilidade de ler seguindo a direção da leitura e da escrita.
6. Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.
7. Habilidade de organização espacial do texto na página.

8. Habilidade de manipulação correta dos suportes em que se escreve e lê- livro, revista, jornal, papel, etc.
9. É o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever- domínio da tecnologia.
10. Conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita.
11. Habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, etc).
12. Escrever ou ler de forma diferenciada segundo as circunstâncias, objetivos e interlocutores.
13. Habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais.
14. Ter interesse e prazer em ler e escrever.
15. Saber utilizar-se da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos.
16. Habilidade de ler e escrever para atingir seus objetivos- informar-se, informar, interagir, imergir no imaginário, ampliar seus conhecimentos etc.

Afinal, o que os teóricos pensam sobre Alfabetização e Letramento?

Com o intuito de entender melhor do que estamos falando, procuramos realizar uma revisão bibliográfica sobre estes dois conceitos tendo em vista autores reconhecidos nesta temática da alfabetização e do letramento. Encontramos autores que não citam o termo letramento e outros que citam um ou outro e ainda autores que citam os dois e os diferenciam. Desta forma, a partir de agora, iremos apresentar as discussões desses autores acerca desta temática.

Para Paulo Freire (2011), que tem sua obra relacionada a Educação de Jovens e Adultos, a alfabetização não é uma habilidade técnica a ser adquirida, simplesmente, mas sim um fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído (FREIRE; MACEDO, 2011). Desta maneira o processo de alfabetização não deve ser sobre o homem, mas com o homem, com os educandos e com a realidade. O verbete alfabetização do Dicionário Paulo Freire nos traz algumas diretrizes deste conceito. Segundo Freire:

- A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica;
- os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização;

- a alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas;
- compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações;
- o diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora;
- leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrario, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizando(as) (BORGES, 2010).

Neste sentido, Freire não entende alfabetização e letramento como dois processos, mas sim como um só. O autor nem chega a mencionar o termo letramento, mas sim *leitura do mundo*. De tal modo a alfabetização “deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita, pois *a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 9). Paulo Freire acredita ser possível um sujeito ser analfabeto e letrado.

Ainda nesta discussão acerca do termo letramento, trazemos Luis Antônio Marcuschi, professor do departamento de letras da Universidade Federal de Pernambuco, que o define como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2001). Neste momento gostaríamos de chamar a atenção para o termo *processo*. O autor entende o letramento como um processo, ou seja, é algo que está em uma constante e que não se finda. Deste modo:

O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como o caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o

indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001).

A partir deste trecho, concluímos que o autor defende a existência de níveis de letramento, ou seja, o sujeito pode ser letrado em alguns níveis dependendo do seu grau de contato com a cultura escrita. Assim como Freire, Marcushi também acredita ser possível um sujeito analfabeto letrado.

Seguindo com nosso estudo bibliográfico acerca dos dois conceitos, encontramos Maria da Graça Costa Val, professora aposentada da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Costa Val, assim como Marcuschi, entende que o letramento é um processo e se estende por toda a vida:

Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (COSTA VAL, 2010, p.1).

A autora ainda menciona que “*alfabetização* diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la na escrita” (COSTA VAL, 2010, p.1).

A última autora que trouxemos para auxiliar nossas reflexões sobre alfabetização e letramento foi Magda Soares. Para ela, estes são conceitos distintos, porém interdependentes, mas, para melhor compreender a interdependência existente entre eles, é preciso evidenciar, primeiro, a especificidade de ambos. Portanto para autora alfabetização “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de apresentação de linguagem Humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES, 2005, p. 24) e o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de *conhecimentos e procedimentos* relacionados a compreensão da escrita alfabético-ortográfica como um sistema de representação que se distingue de outros sistemas. Deste modo,

alfabetização está ligada a aquisição do alfabeto; ao domínio do código escrito convencional da leitura e da escrita, das relações fonemas com grafemas para codificar e decodificar e dos usos de instrumentos com os quais se escreve. Letramento para SOARES (2005, p. 50) é o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

Porém, apesar das especificidades de ambos os conceitos, para SOARES (2004), estes são entendidos como indissociáveis, deste modo “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio das práticas sócias da leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004).

Portanto, Alfabetização e Letramento são conceitos que tem que andar sempre juntos tanto na aprendizagem escolar inicial, não sendo um pré-requisito para o outro, quanto na vida, pois somente através do conhecimento da escrita e de seu uso em praticas cotidianas o sujeito pode se tornar emancipador da cultura escrita.

A fim de ir além da conceituação de Magda Soares citamos dois autores, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur G. Morais, que compartilham da distinção entre os termos alfabetização e letramento construídos por Soares (2003), mas contribuem para tal reflexão, trazendo objetivamente o contexto de oposição no qual se encontra o termo alfabetização em nosso país, o qual está associado ao analfabetismo. Eles atentam para uma necessidade de mudança na ordem da utilização das palavras para “letramento e alfabetização” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2010, p. 63), no intuito de designar processos, os quais os autores consideram distintos, porém indissociáveis, em especial, ao pensarmos a alfabetização de jovens e adultos.

Ao sintetizar as suas concepções acerca de alfabetização e letramento, Morais; Albuquerque (2010, p.73-74), complementam o entendimento desses termos ao denominar o aprendizado da linguagem utilizada no ato de escrever e o aprendizado da escrita alfabética de “subdomínios” quando declaram que:

... o aprendizado da linguagem que se usa ao escrever e o aprendizado da escrita alfabética são dois subdomínios de conhecimentos que têm suas especificidades e propriedades. Considerar tais especificidades nos alerta para não apostar num ensino “espontaneísta”, ... Ao mesmo

tempo aqueles dois subdomínios de conhecimento se entrelaçam quando a leitura e a escrita são praticadas no mundo real. Se assim se dá, ambos precisam ser vividos conjuntamente, desde o início da escolarização, desde a educação infantil. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2010 p.73-74).

Desta forma, os autores acreditam que, o aprendizado da linguagem usada ao escrever associado ao aprendizado da escrita, se constituem em dois subdomínios, os quais devemos considerar suas especificidades e propriedades. Pois, o entrelaçamento dos mesmos se dá quando a leitura e escrita são praticadas no mundo real. Para que tal articulação aconteça, alfabetização e letramento são processos que precisam ser vividos conjuntamente, desde o início da escolarização.

O que liceciandos em Pedagogia pensam sobre alfabetização e letramento?

Podemos, então, concluir que a alfabetização e o letramento, embora sejam processos independentes, são indissociáveis e devem acontecer simultaneamente. Enquanto a alfabetização se define como a apropriação/distribuição da escrita e leitura, o letramento é o uso/papel da língua em práticas sociais mais amplas.

Sendo assim, é perfeitamente possível encontrarmos pessoas letradas, mas analfabetas. E da mesma forma, encontrarmos pessoas alfabetizadas, porém com baixíssimo nível de letramento.

Concluimos também que o ideal é que a prática seja: Alfabetizar letrando, no caso das crianças nas séries iniciais e Letrar alfabetizando com os jovens e adultos da EJA.

Entendemos, como grupo, que a alfabetização – aquisição do código escrito – e o letramento – uso social da leitura/escrita - são um processo contínuo, que se estende por toda a vida, pois se aprende a escrever na medida em que se lê e se escreve, assim como o letramento se dá em diversos níveis, para diferentes grupos sociais, de acordo com a demanda de cada sujeito e suas práticas.

Diante das definições de alfabetização e letramento, que nos foram apresentadas por diversos teóricos e refletindo ainda sobre a prática que vemos em sala de aula e sobre as discussões em grupo, chegamos a conclusão de que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis e devem acontecer simultaneamente, como afirma Isabel Frade “a escrita e leitura devem ser aprendidas em uso social”, para que o educando saiba usar em

sua vida diária a escrita que ele está aprendendo, seja ele adulto ou criança, sejam quais forem as suas demandas social de leitura e escrita.

A seguir sinalizamos o que nos propomos no início deste artigo tendo em vista que, apesar de alfabetização e letramento serem termos distintos, em alguns momentos não se dissociam.

Alfabetização	Letramento
<ul style="list-style-type: none"> . Processo de aquisição da tecnologia da escrita; . Habilidades de codificação e decodificação – domínio do sistema de escrita (alfabético e ortográfico); . Habilidades motoras de manipulação dos instrumentos e equipamentos para a codificação e decodificação – modo de escrever e de ler; . Aprendizagem de uma postura correta para ler e escrever; . Habilidade de ler seguindo a direção da leitura e da escrita; . Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita; . Habilidade de organização espacial do texto na página; . Habilidade de manipulação correta dos suportes em que se escreve e lê – livro, revista, jornal, papel etc. . É o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever – domínio da tecnologia; . Conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita; . Habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha etc). 	<ul style="list-style-type: none"> . Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita; . Saber utilizar-se da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos; . Habilidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – informar-se, informar, interagir, imergir no imaginário, ampliar conhecimentos etc. . Escrever ou ler de forma diferenciada segundo as circunstâncias, objetivos e interlocutores.
<ul style="list-style-type: none"> . Habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; . Ter interesse e prazer em ler e escrever; 	

TABELA 1: Alfabetização e Letramento. Baseado no texto - SOARES, 2003¹.

¹ SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

Considerações Finais

A escrita como sistema de representação da fala possui nuances que requer muita reflexão acerca de sua apropriação, pois trata-se de um processo coletivo complexo, forjado historicamente ao longo dos tempos, e para sua compreensão necessitam-se conhecimentos do sistema alfabético-ortográfico e da língua escrita no uso de suas práticas sociais.

Tais reflexões nos levam a lançar o olhar às necessidades mais básicas da sociedade contemporânea, que cada vez mais precisa fazer uso constante da língua escrita, pois a mesma tornou-se um instrumento imprescindível no cotidiano de cada sujeito e no exercício da cidadania.

A partir deste entendimento, fala-se muito em alfabetização e letramento que, apesar de serem fenômenos distintos e cada um possuir suas especificidades, são inseparáveis, complementares e independentes em sua conceituação. Enfim, concluiu-se que alfabetização e letramento são processos que devem caminhar em conjunto, são indissociáveis.

Este exercício de reflexão grupal que nos propusemos a fazer, não pretendeu ser um estado da arte da temática alfabetização e letramento, mas sim, um levantamento conceitual e pontual sobre estes termos tendo em vista as limitações do grupo para a realização do presente trabalho. Ainda assim, no âmbito deste grupo de trabalho, este exercício proporcionou maior conhecimento da temática e desanuviou dúvidas e inconstâncias tidas em período anterior a este.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.C.; MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, J.C.; LEAL, T. F. (Orgs). Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, litura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita/Luiz Antônio Marcuschi - 2. ed. - São Paulo: Cortez,2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25,p.5-17,jan./abr.2004.

SOARES, Magda e BATISTA, Antônio Augusto. Alfabetização e Letramento. CEALE/FAE/UFMG e MEC. Belo Horizonte: 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros, 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Andrea Berenblum
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
andyblum@uol.com.br

Eliane Fazolo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
elifazolo@gmail.com

Fabricia Vellasquez
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Eixo 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este trabalho apresenta resultados iniciais de um projeto de Extensão Universitária sediado no Instituto de Educação da UFRRJ. Seu principal objetivo foi a qualificação de professores para o trabalho em bibliotecas escolares, rodas de leitura, catalogação de livros, revistas e periódicos. Diagnosticou a natureza da formação dos professores/bibliotecários que atuam nesses espaços, as necessidades da qualificação na área de catalogação e a organização e as características dos acervos.

Palavras-chave: Leitura; bibliotecas escolares; formação de professores.

Abstract

This paper presents preliminary results of a project of University Extension based at the Education Institute of UFRRJ. Its main purpose was the qualification of teachers for working in school libraries, reading circles, cataloging of books, magazines and journals. It diagnosed the nature of the training of teachers / librarians who work in these places, the needs of the qualification in the area of cataloging and organizing the collections and the characteristics of the collections.

Keywords: Reading; school libraries; teacher training.

Introdução

Este trabalho se propõe apresentar as características e os resultados iniciais do projeto de Extensão Universitária *“Práticas de leitura na escola. Bibliotecas escolares e formação de profissionais de escolas de Ensino Fundamental do Município de Seropédica/Baixada Fluminense”*, sediado no Instituto de Educação da UFRRJ. O mesmo teve como principal objetivo a qualificação de professores para o trabalho em bibliotecas escolares, rodas de leitura, catalogação de livros, revistas e periódicos.

Ao mesmo tempo, visou diagnosticar a natureza da formação dos profissionais que atuam nesses espaços; as necessidades das escolas em relação a pessoal qualificado na área de catalogação e organização dos acervos; a qualidade/quantidade dos acervos e os equipamentos e estado de manutenção dos espaços de leitura e suas condições.

O projeto refere-se ao Edital PROEXT/MEC/SESu 2010, que foi coordenado por professoras do quadro permanente do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) do Instituto de Educação (IE) da UFRRJ e que lecionam nas áreas de Alfabetização e Letramento, Estágio Educacional, Educação Infantil e Língua Portuguesa.

Entendemos que o foco de um projeto de leitura deve estar apoiado por uma política que se fundamente numa concepção ampliada do ato de ler, em que qualquer livro seja capaz de compor o conjunto de descobertas que chegam às escolas e às bibliotecas.

Pensar em uma política de leitura ou em uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar na democratização das fontes de informação, no fomento à leitura e na formação de alunos e professores-leitores. Dessa forma, ela se constitui, como política pública, em uma possibilidade de reverter a tendência histórica de restrição de acesso aos livros e à leitura, como bens culturais privilegiados a limitadas parcelas da população. É importante considerar também que uma política de formação de leitores atua visando a superação de ações centradas apenas na distribuição de livros a bibliotecas e a alunos das escolas públicas.

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida apenas como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, as políticas de leitura extrapolam o âmbito da escola – como locus e como função –, mas evidentemente não podem prescindir dela, por sê-la, ainda, a instituição de reconhecimento e, muitas vezes, o primeiro e privilegiado contato dos sujeitos com práticas de leitura e de escrita.

Outro aspecto relevante quando se trata de políticas públicas de leitura é a natureza das relações que se estabelecem entre leitura e escrita. No entanto, o destaque que nesse momento consideramos está relacionado ao fato de que os suportes dos quais ela se vale não são tão facilmente acessíveis a toda a população. Isso significa, obviamente, a caracterização de um sujeito não-leitor, mesmo quando alfabetizado, não por insuficiência apenas do ensino público, mas, talvez, pela não democratização deste.

Nesse sentido, a política de leitura que defendemos parte da concepção de que por meio da distribuição democrática e da consequente apropriação das diversas leituras, produzidas ao longo da história, é possível contribuir através de influências recíprocas para a fruição do leitor e para o despontar de indivíduos mais críticos e criativos, capazes de construir novas realidades e formas de pensar. Não pretendemos que a discussão se limite a este suporte textual, mas, sim, que ela seja continuada, com o decorrer do projeto e com a sua continuidade, em espaços outros de circulação dos livros, de leituras e de formação.

Políticas e projetos de incentivo à leitura – algumas reflexões

Durante algum tempo, as ações de incentivo à leitura no âmbito do Ministério da Educação foram executadas como programas de aquisição e de distribuição de acervos. Fez-se necessário, então, direcionar o foco para uma política, com seus respectivos programas, que conseguisse equilibrar o custo social de longo prazo com as necessidades imediatas de investimento na área.

Era preciso, também, que se focasse em projetos interventivos, que proporcionassem alguma mudança na realidade construída. É nesse sentido que inserimos, inclusive, a hipótese da participação do professor de sala de aula e de demais profissionais que lidam com a leitura em nossa proposta de extensão. Logo, a figura dos licenciandos – como elemento não apenas participativo do projeto, mas também, e principalmente, como propositores de ações, por meio da participação ativa – viabiliza nossa intervenção ainda mais próxima da realidade de leitura no Brasil. De acordo com Rangel:

[...] a forma com que a leitura é trabalhada, na escola ou mesmo fora dela, pode ou não favorecer a aquisição, a transformação e a produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade (RANGEL, 2005, p. 35).

Além disso, acreditamos na potencialidade de políticas públicas no sentido de possibilitar a apropriação da leitura com o intuito de formar leitores para além da proficiência. Isso porque essas políticas públicas de leitura podem se constituir em instrumentos eficazes de disseminação, por meio de programas e de projetos, do trabalho com a prática leitora de forma democrática e crítica.

Em resumo, as políticas públicas de incentivo à leitura, tal como se apresentam, não se destinam a formar determinados “tipos” de leitores. Pretendem, sim, formar leitores. Sejam de manuais técnicos ou de alta literatura – e essa escolha ocorre independentemente do movimento do projeto e transcende os objetivos da política de fomento à leitura. Disso decorre também o necessário abandono da dicotomia do “ler por prazer” e ler “por necessidade” ou, inclusive “ler por hábito”. A leitura é um instrumento – ainda que muito poderoso – de interação com todos os demais componentes da vida social. Ao Estado – através de políticas públicas de incentivo à leitura – cabe permitir que essas interações sejam as mais fluidas possíveis, concorrentes com outros fatores da vida social.

Nessa perspectiva se encontra a preocupação do presente trabalho: o fato de que cabe ao Estado, basicamente, tornar acessível o livro nas salas de aula, nas bibliotecas públicas, nos mais diferentes ambientes. Em seguida, cabe também, como complemento a esta ação, a avaliação dos resultados, em termos específicos, em relação aos programas e aos projetos implementados para a distribuição do acervo: a compreensão dos textos e a capacidade de expressão através da escrita.

A partir da avaliação, é possível encontrar, ainda, subsídios para estimular ações mais eficazes, difundir essas experiências e alertar para a ineficácia de outras. Essa é a concepção ampliada do que se pretende com a política pública como norteadora de projetos de formação leitora, ainda mais no campo da leitura que tem, em sua natureza, o poder de ampliar horizontes. É preciso, sim, que se trabalhe para a interação entre leitor e livro, mas, também, entre leitor e leituras; ou, simplesmente, entre leitor-texto:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto (SILVA, 2005, p. 45).

O resultado de um projeto, baseado em uma política que envolva leitura, não deve ser predeterminado; e nem o meio de fazê-lo imposto por um sistema hierárquico de tomada de decisões. Alguns alunos desenvolverão o gosto pela leitura, lerão por prazer e encontrarão

esse prazer mesmo nas leituras mais áridas de elaboração de conhecimentos e de aquisição de informações. Outros, não.

Entendemos que, para que tal política se faça eficiente, a concepção de leitura deve ser previamente assumida. Neste sentido, concebemos a leitura a partir de uma visão ampliada como processo de interpretação, de texto e de mundo, sendo, pois, um fenômeno social. Ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma determinada perspectiva e aliada à experiência pessoal, social e cultural. Como nos afirma Villardi:

[...] numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

Percebemos, pela definição acima, que a leitura pode contribuir para o senso crítico, a partir do momento que exige, de cada um, em seu tempo e de acordo com sua vivência, o esforço de compreender os símbolos para além da mera decodificação. Há, nesse momento, um intrincado processo de ativação de memória, experiência e informação que, conseqüentemente, exige esforço. Ler, portanto, mesmo sendo um fazer prazeroso, é, antes, um exercício que requer concentração e adequação à realidade. A partir do momento que temos a construção de um conceito de leitura capaz de considerar culturas, lugares e experiências diversos também possibilitamos a compreensão da formação desses leitores a partir de uma perspectiva plural.

Dessa forma, acreditamos que a participação de alunos e de professores como sujeitos ativos em programas de formação ou de incentivo à prática leitora pode possibilitar a co-autoria – ou a releitura – tão cara para a construção do ideal democrático e social do ato de ler. Boff elucidada sabiamente esse pensamento:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

A partir da metáfora espacial apresentada por Boff, temos uma definição ainda mais ampliada para o ato de ler. A interpretação constitui-se como um elemento diretamente relacionado à construção de mundo individualmente construída a partir de um ponto de vista ou de um lugar social. A definição está, pois, ancorada em um período sócio-histórico, de forma a se considerar um leitor particular, em um momento também particular, mas a partir de um lugar social, constituído por trocas de saberes culturalmente edificados. Logo, a concepção de leitura trabalhada em nossa proposta de formação leitora está intrinsecamente ligada à idéia de tempo e de espaço de uma dada sociedade. Assim, sendo um fato social, o ato de ler é, conseqüentemente, também cultural. Ler implica considerar, dentre outros fatores, a cultura e a sociedade em que se realiza, em que se permite difundir.

Ficam lançadas, então, as perguntas: Como garantir o acesso aos livros e às leituras que eles permitem? Como efetivar um projeto que viabilize uma formação leitora ampliada?

Essas inquietações, que acompanham o eixo temático do presente artigo, também nos impõem o desafio de trabalhar efetivamente a formação leitora na perspectiva do letramento, considerando tais universos plurais de manifestação social nos processos formativos. A escola, vale lembrar, é apenas mais um lócus de chegada e de saída desses sujeitos coletivos que têm, por meio da manifestação linguística, sua forma de identidade. Prescindir disso, como educadores, pode significar-lhes a negação de integração e de uso efetivo da Língua, com a não apropriação significativa de seus principais instrumentos: a leitura e o livro.

Bibliotecas escolares no município de Seropédica: dados iniciais

Em pesquisa anterior (MEC, SEB, 2006), afirmamos que, segundo Jorge Wertheim (Correio Brasiliense, 10/04/05), ex representante da UNESCO no Brasil, no país, 73% dos livros estavam concentrados nas mãos de 16% da população e, segundo dados do IBGE, 89% dos municípios não têm bibliotecas públicas e 65% não possuem livrarias nem lojas de música. As bibliotecas equipadas estão localizadas em áreas urbanas ou nas áreas centrais das cidades. Estes dados alarmantes mostram as enormes desigualdades regionais e a má distribuição de bens culturais.

O município de Seropédica é considerado como a “cidade dos estudantes” pela instalação, em 1948, do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nas margens da antiga rodovia Rio – São Paulo. Com uma população aproximada de 79.000 habitantes

(IBGE, 2010), sendo 82% urbana, atualmente conta com uma única biblioteca aberta ao público, a Biblioteca Pública Municipal de Seropédica, inaugurada em 2000; e uma biblioteca comunitária.

O primeiro nível de atendimento escolar é a creche, que teve 389 alunos matriculados em 2007, 86% na rede municipal. São 17 estabelecimentos, sendo 14 do município. A pré-escola teve 2.094 matrículas em 45 escolas. Para este nível de ensino, a Prefeitura atende 80% dos alunos em 80% dos estabelecimentos. O Ensino Fundamental teve 14.681 estudantes inscritos em 2007.

A Prefeitura oferece 74% das vagas em 38 estabelecimentos. A rede estadual ainda atende outros 14% dos alunos em sete unidades próprias. O Ensino Médio foi oferecido em 13 estabelecimentos para 4.960 alunos. O Governo Estadual é responsável por 87% das matrículas. O Ensino de Jovens e Adultos está disponível em 1.617 estabelecimentos, sendo 87% desses públicos. Do total, a rede estadual responde por 71% das matrículas, e a municipal, por 24%.

É importante destacar que ações conjuntas entre o município de Seropédica e a Universidade estão previstas no Plano Diretor Participativo do município de Seropédica (03/09/2006), no qual se afirma a “necessidade de estabelecer parcerias entre as universidades e instituições de ensino, de forma a propiciar a troca de conhecimento e experiências para o aprimoramento profissional e a melhoria da qualidade do Ensino” (Art. 102, VII). Ao mesmo tempo, o documento reforça a importância da “criação de bibliotecas escolares e atualização e ampliação do acervo bibliográfico nas escolas, como meio de incentivar a leitura e a pesquisa”, a “implantação de bibliotecas públicas nos bairros”.

Ademais, em seu art. 100, entre as ações previstas para atingir o desenvolvimento educacional do município, afirma a implementação da “construção de uma cultura de formação continuada de profissionais da educação”. Este é um dado importante, já que um programa para a formação de bibliotecas nas escolas, de “eficácia operativa na distribuição de livros para as escolas beneficiadas” (TCU, 2002) não pode manter-se desvinculado das exigências de formação de professores, principais atores no incentivo e na dinamização da leitura de crianças e de jovens no espaço escolar.

O projeto previu a realização de um diagnóstico do estado das bibliotecas e salas de leitura existentes em escolas públicas de ensino fundamental do Município de Seropédica e um estudo sobre a natureza da formação dos professores/bibliotecários que atuam nesses espaços, assim como as próprias necessidades das escolas em relação a pessoal qualificado na

área de catalogação e de organização de acervos, qualidade/quantidade dos acervos, equipamentos, estado de manutenção dos espaços de leitura e condições dos mesmos.

Para o diagnóstico inicial foram selecionadas 12 escolas que possuem EJA, Educação Infantil, Primeiro e Segundo segmento de EF, e escolas com Polo de Inclusão e quatro bolsistas, alunas do curso de Pedagogia que efetuaram visitas sistemáticas às escolas realizando entrevistas e aplicando questionários com gestores e responsáveis pelas salas de leitura e bibliotecas, além de observações e registros destes espaços. Tal opção se justifica na necessidade de abranger uma amostra representativa das instituições educacionais do município e atender à modalidade de educação historicamente postergada (a Educação de Jovens e Adultos), assim como aprofundar em estudos que analisem os impactos nas práticas de leitura nas escolas a partir da implementação do ensino de nove anos. Cabe destacar as alunas que participaram do projeto foram selecionadas a partir de um edital que constou de análise de documentação e entrevistas com oito candidatos inscritos.

Os recursos para a execução do projeto estiveram disponíveis a partir de julho de 2011. As reuniões da equipe começaram em agosto com leitura de bibliografia específica sobre leitura e escrita, literatura, bibliotecas escolares, catalogação de acervos. Elaboramos coletivamente os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa e organizamos o trabalho de campo que teve início no mês de fevereiro de 2012. Assim, construímos um *Roteiro de Observação de Bibliotecas escolares/salas de leitura*, elaborado com o objetivo de auxiliar na observação direta das bibliotecas, salas ou espaços de leitura visitados pela equipe.

O mesmo possibilitou levantar informações a respeito da existência de locais para a prática da leitura nas escolas e de profissionais formados especificamente para neles atuarem. Interessou-nos, também, pesquisar as características desses espaços em relação a: localização, acesso e sinalização; capacidade, condições para o trabalho; equipamentos; segurança, características dos acervos, atividades realizadas e tipo de usuário e frequência de utilização. Com o intuito de obtermos informações mais detalhadas sobre os materiais existentes nos espaços de leitura e o perfil e as características das funções exercidas pelos sujeitos responsáveis por eles, elaboramos um *Questionário dirigido ao responsável pela biblioteca*.

Como primeira etapa do projeto foi realizado pela equipe, junto à Secretaria Municipal de Educação, um trabalho de conhecimento das instituições escolares visando levantar as seguintes informações: existência de bibliotecas escolares e salas de leitura; estado físico; características dos acervos (variedade e quantidade de volumes); formação profissional

dos responsáveis por estes espaços; dinâmica e funcionamento dos espaços (formas de catalogação do acervo, informatização, horário de atenção ao público etc.).

Pela própria dinâmica de funcionamento das escolas, a equipe teve algumas dificuldades para marcar as visitas, observar e encontrar no horário marcado os responsáveis pelos espaços de leitura. Isto fez com que fosse necessário retornar às escolas selecionadas, o que estendeu o trabalho de campo mais do previsto. No mês de maio de 2012, inicia-se o movimento grevista dos docentes das Universidades Federais, fato que se bem não suspendeu as atividades da equipe, alongou ainda mais o diagnóstico inicial sobre espaços de leitura nas escolas. Neste momento, a equipe se encontra em processo de análise das informações coletadas e sistematizadas em etapas anteriores.

Como resultados iniciais da primeira etapa exploratória, podemos destacar que na maioria das escolas pesquisadas constatamos a inexistência de bibliotecas, sendo em alguns casos reutilizadas como salas de aula ou salas de professores. O uso desses espaços para múltiplas funções institucionais não permite o pleno aproveitamento destes por alunos, professores e pela comunidade. Encontramos, na maioria das escolas, *salas* ou *cantinhos de leitura* mal conservados e pouco frequentados por alunos, professores e funcionários. Geralmente, os acervos permanecem desorganizados, com material de leitura estocado e ausência de catalogação adequada. Não há nenhum bibliotecário formado, sendo os responsáveis pelos espaços de leitura professores readaptados. Na metade das escolas visitadas não se efetua nenhum tipo de avaliação ou acompanhamento do funcionamento dos espaços de leitura/bibliotecas, nem do trabalho pedagógico desenvolvido com a leitura e a escrita.

Em relação à finalidade do uso das salas ou espaços de leitura, na maioria das escolas visitadas, os alunos pouco os frequentam e, geralmente o fazem com o objetivo de realizarem trabalhos de pesquisa solicitados por professores das diversas áreas ou disciplinas curriculares. O empréstimo de livros acontece com alguma assiduidade, principalmente solicitado por alunos ou por professores para utilização no trabalho pedagógico em sala de aula ou nas casas.

No entanto, registramos que quase todas as instituições que fizeram parte da pesquisa desenvolveram nos últimos anos atividades de promoção da leitura, como "a hora do conto", ou "clubes de leitura". Assim, os alunos frequentam estes espaços normalmente para cumprir alguma atividade pedagógica proposta pelos professores. Quando a visitam de forma voluntária é para realizar deveres de casa ou estudo. Os professores utilizam as salas ou

espaços de leitura para a preparação de aulas, correção de trabalhos ou avaliações ou solicitar empréstimos individuais.

No que se refere aos recursos financeiros destinados às salas de leitura, constatamos a inexistência dos mesmos, sendo os acervos constituídos por obras oriundas de projetos federais de incentivo à leitura ou, inclusive, de donativos da comunidade.

Do ponto de vista do profissional que atua nas bibliotecas, registrou-se a inexistência total de bibliotecários com formação específica, a ausência de cursos que qualifiquem os responsáveis para essa função e escassa valorização da problemática do livro, da leitura e da biblioteca no currículo da maioria dos cursos de formação. Constatamos uma alta rotatividade dos profissionais que atuam nos espaços escolares de leitura, sendo que, na maioria das escolas visitadas, esses profissionais estavam no exercício da função havia menos de um ano.

Sem qualificação específica, o professor não se compromete com o trabalho nesses espaços e, além disso, a falta de estrutura nas escolas, como já mencionado, não permite um trabalho de qualidade, fazendo com que este impasse se perpetue.

Uma leitura sobre a extensão: o projeto de formação de professores

O exposto aqui justificaria ações de capacitação na rede municipal, no sentido de se constituir num conjunto de ações que permitem a parceria Universidade/Município com vistas à criação de âmbitos de reflexão e de formação dos docentes e profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas do município, buscando alcançar a meta de dinamizar a leitura, contribuindo para a consolidação de sujeitos leitores.

Foram selecionados, junto à Secretaria Municipal de Educação, 40 professores atuantes em espaços de leitura para participarem do Curso de capacitação para professores de escolas públicas de Ensino Fundamental “*Práticas de Leitura na escola*”, ocorrido na UFRRJ nos meses de abril e maio de 2012. Esses profissionais foram indicados pelas instituições que incluíram a amostra para o levantamento inicial sobre existência e características de espaços escolares de leitura.

O objetivo geral do Projeto foi estabelecer âmbitos de reflexão e de formação de professores e diversos profissionais que atuam em escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Seropédica no trabalho específico em bibliotecas e/ou salas de leitura escolares. Ao mesmo tempo, visamos oferecer capacitação e qualificação específica em

catalogação de acervos de bibliotecas escolares ou salas de leitura para professores e/ou profissionais que atuam nestes âmbitos, bem como contribuir com o estabelecimento de uma cultura de capacitação docente contínua dos professores de escolas públicas de ensino fundamental, a partir da discussão da leitura e da escrita nas práticas de alfabetização contínuas, na rede municipal de Seropédica.

Dessa forma, entendemos como essencial a manutenção de espaços de discussão, de reflexão e de estudo sobre diversos aspectos e concepções referidos aos processos de leitura e de escrita na sociedade e na escola brasileiras junto aos professores da rede pública municipal de Seropédica.

Para tal, elaboramos uma proposta de curso de capacitação para professores da rede que foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação. O curso “*Práticas de leitura na escola*” estava previsto para acontecer entre os meses de abril e junho de 2012, organizado com um encontro semanal de três horas e em três módulos temáticos que abordavam as seguintes temáticas: a *Leitura em espaços escolares*, a *Leitura e a escrita na formação de professores* e um módulo de oficinas sobre os *Gêneros na escola*, *A leitura e a produção de textos*, *O trabalho com a literatura infanto-juvenil* e *A leitura na Educação de Jovens e Adultos*. Infelizmente, a greve de docentes das Universidades Federais deflagrada no mês de maio nos impossibilitou realizar este último módulo. No entanto, aconteceram oito encontros, totalizando 24 horas de curso, sempre no Instituto de Educação da UFRRJ. Neles, os 40 participantes (professores, gestores e responsáveis por espaços de leitura/bibliotecas escolares) e a equipe responsável pelo projeto discutiram problemáticas que, segundo afirmaram os participantes, não tinham sido anteriormente abordadas em espaços de formação de professores e que visavam refletir sobre a organização de espaços escolares para a prática da leitura e da escrita (bibliotecas, espaços e “cantinhos de leitura”); a formação, desenvolvimento e organização dos acervos; sistemas de classificação, de catalogação, de registro e controle do funcionamento de espaços escolares de leitura. Abordamos, ademais, questões referentes à circulação, preservação, conservação e cuidado do acervo e dinamização de projetos nos espaços de leitura nas escolas.

Como dissemos anteriormente, toda reflexão sobre organização, dinamização e funcionamento de espaços de leitura e seus acervos deve se sustentar em um aprofundamento teórico mais amplo que considere a problemática do lugar da leitura e da escrita na formação de professores. Assim, realizamos, ao longo desses encontros, oficinas nas quais os professores em formação puderam não apenas debater sobre o referencial teórico, mas,

especialmente, trabalhar e produzir, numa relação teórico-prática, a partir de práticas que problematizaram seus cotidianos, suas vivências e suas certezas pelos anos de magistério acumulados.

Tanto o módulo 1 (“A leitura em espaços escolares”) quanto o módulo 2 (“A leitura e a escrita na formação de professores”) – eixos possíveis de serem trabalhados, porque antecederam a greve docente das Universidades federais – procuraram mais do que instrumentalizar os professores, com “informações novas”, problematizar e desconstruir, com outras possibilidades de experiências, as práticas de leitura e de escrita nas escolas, mesmo considerando a falta de estrutura que é comumente encontrado, ainda, nas escolas quanto à disposição de espaços de leitura.

Dessa forma, desde a prática de catalogação, por outra perspectiva mais artesanal, até a confecção de bonecos contadores de histórias, uma das atividades que mais nos chamou atenção, e vem sendo fruto de pesquisa como produto escrito desse Curso, foram os projetos de intervenção gerados em um dos módulos. Neles, os professores em formação deveriam apresentar, a partir de uma demanda que eles identificassem nas suas escolas – quanto a alguma dificuldade e/ou desvio de leitura e de escrita –, alguma proposta de intervenção nessa demanda, utilizando, prioritariamente, o uso de gêneros textuais diversos, mas, também, com a valorização dos textos literários.

Partimos, pois, de uma discussão ocorrida durante o processo de formação, cuja discussão levantou, pelos professores, a dificuldade de algumas diante de um texto literário. Trabalhando, assim, essa “demanda” delas na leitura e na escrita, os projetos de intervenção trouxeram propostas interessantes e diferentes de abordagem temática na escola, gerando, a todos, uma “maleta de ferramentas” de projetos diferentes, uma vez que socializamos a intervenção que cada dupla e/ou trio de professores havia produzido, a partir de seu contexto escolar, mas que poderia, perfeitamente, ser adaptado por outro professor que assim quisesse em sua realidade.

O projeto pretendeu, por fim, propiciar instâncias de reflexão teórica sobre aspectos e concepções relativos aos processos de leitura e de escrita na sociedade e na escola brasileiras junto aos alunos dos cursos de licenciatura da UFRRJ, oferecendo-os a possibilidade de participar de uma experiência político-pedagógica – tão necessária para a formação integral do futuro profissional. Em uma visão macrossocial, visou ainda, desenvolver o compromisso desses docentes com a comunidade local, estabelecendo espaços de intercâmbio social e cultural entre os participantes do projeto e favorecendo a troca de saberes e de experiências.

A partir dos objetivos que nortearam o presente projeto de extensão, torna-se prioritário o estabelecimento de metodologias de trabalho e de ações conjuntas entre a universidade e a comunidade educacional local que privilegiem a construção de conhecimentos através da criação de espaços dialógicos de reflexão teórico-prática. As ações previstas para a realização deste projeto envolveram, ademais, um trabalho permanente de reflexão teórica, capacitação e diálogo em espaços de discussão e oficinas dos coordenadores com os estudantes de licenciatura da universidade envolvidos no projeto.

Uma leitura longe do fim

Esperamos que este projeto, ainda em processo de sistematização dos dados levantados, possa contribuir para o debate sobre os usos possíveis das bibliotecas, escolares ou não, mas entendidas como espaços de formação. Acreditamos que se torna necessário considerar e refletir conjuntamente sobre as inúmeras dificuldades dos professores para trabalhar com os livros nas escolas, a possível ausência de formação que lhes permita pensar criticamente sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita, os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para exercitar a própria leitura.

Como resultados de execução deste projeto, esperamos fomentar uma reflexão ainda mais crítica, inicialmente, sobre política de leitura e de formação de leitores, como condição básica para que o Estado possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e de professores-leitores. Entendemos, por fim, que o presente trabalho pode contribuir para levantar questões sobre como o livro, a partir de uma política pública, pode estar aliado a um processo de democratização da informação, com vistas à elaboração também democrática do conhecimento pela leitura.

A experiência realizada a partir deste projeto contribuiu para compreendermos a necessidade de repensarmos a tarefa contínua de não apenas procurar pelas obras, mas, especialmente, de compreender os movimentos que são realizados para que tais suportes de leitura sejam efetivamente considerados como uma produção que é social, e, portanto, de todos, ou se ainda restrita à degustação de poucos.

Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php>. Acesso em abril de 2013.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. *Educação e história rompendo fronteiras*. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2000.

FRAGOSO, Graça Maria. *Biblioteca na escola*. Florianópolis: Revista ACB, 1996.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas*. Cadernos de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF, Niterói, Rio de Janeiro, v. 1, p. 75-78, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Anna Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andrea. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Brasília: MEC, 2008.

PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andrea. *Relatório final do Projeto de Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Rio de Janeiro, mar. 2006.

PREFEITURA DE SEROPÉDICA. PLANO DIRETOR DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ. Disponível em: www.portalseropedica.com/projeto_de_lei_do_plano_diretor_de_seropedica.swf. Acesso em abril de 2013.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento; perspectivas lingüísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: Ensaio*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler – e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

WERTHEIN, Jorge. *Viva(mos) a leitura*. Correio Braziliense. Brasília, 10 de abr. 2006. Disponível em www.unesco.org.br. Acesso em abril de 2011.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS
DESENVOLVIDOS POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

Andressa Lariani Paiva Gonçalves
Graduanda em Pedagogia
UEM-PR-Brasil
Bolsista PIBID- CAPES – Brasil
andressa_lariani@hotmail.com

Jéssica de Paiva Gonçalves
Graduanda em Pedagogia
UEM-PR-Brasil
Bolsista PIBID- CAPES – Brasil
jessyca_paiva@hotmail.com

Marli Delmônico de Araújo Futata
Professora Assistente
UEM-PR-Brasil
Coordenadora de subprojeto PIBID/CAPES/Brasil
mdafutata@uem.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Trata-se de um relato de experiência acerca do subprojeto “Práticas de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental” desenvolvido com acadêmicos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, de agosto de 2012 a abril de 2013.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Professores. PIBID.

Abstract

It's a report of experience about the subproject “Practices of literacy in the first year of the Elementary School” developed among Pedagogy college students, from Maringa State University, regional campus in Cianorte, linked with the ‘Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship’ – PIBID CAPES, from August 2012 to april 2013.

Key-words: Literacy. Teacher Educacion. PIBID.

Introdução

Este trabalho busca relatar as experiências obtidas por meio do desenvolvimento do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto realizado pela Universidade Estadual de Maringá, campus Cianorte, curso de Pedagogia, durante o período de agosto de 2012 à abril de 2013. O subprojeto denomina-se “Práticas de alfabetização e Letramento no primeiro ano do ensino fundamental” e conta com a participação de vinte bolsistas de iniciação à docência e duas supervisoras previamente selecionadas através da análise de *curriculum vitae* e entrevista, sendo coordenado pela professora Ma. Marli Delmônico de Araújo Futata.

Com o objetivo de atender aos anseios do Edital CAPES n.º 11/2012 que estabelece ser o Pibid um programa que objetiva fomentar a formação inicial dos profissionais do magistério, atendendo as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estipuladas pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 e aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2012), este subprojeto objetiva complementar à ação docente, implementar práticas sistematizadas, diversificadas, lúdicas e que, principalmente atuem a partir das discussões teóricas e da literatura infantil e que visem o processo de alfabetização e letramento.

Para a implementação deste subprojeto, foram escolhidas duas salas de primeiro ano do ensino fundamental, selecionadas em escolas da Rede Pública da Rede Municipal de Cianorte-PR, seguindo as orientações da portaria n.º 260, de 30 de Dezembro de 2010 que recomenda que as atividades do Pibid sejam desenvolvidas tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, com a finalidade de proporcionar aos bolsistas a apreensão de realidades diferenciadas e contribuir para a elevação da qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2010).

O principal motivo para a escolha do primeiro ano do ensino fundamental, para o desenvolvimento do subprojeto, foi a preocupação em trazer à tona as discussões em torno da ampliação dessa etapa de ensino, a partir das leis 11.114/05 e 11.274/06 e da necessidade de reestruturação das propostas pedagógicas, haja vista que, as crianças foram beneficiadas com mais um ano de escolaridade obrigatória sem contudo, perder um ano da infância. Outro fator decisivo para a escolha da temática foram os sérios problemas relacionados ao analfabetismo que enfrentamos no Brasil, tanto daqueles que não tiveram acesso a escola bem como de

crianças que saem da escola sem se apropriarem da leitura e da escrita. É fato que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada, à esse respeito Mortatti afirma que:

[...] dados dos censos disponíveis desde 1872 até os dias atuais permitem verificar a persistência e a complexidade do problema do analfabetismo no Brasil, com destaque para pelo menos dois aspectos a ele relacionados: a simultaneidade entre a queda da taxa percentual de analfabetismo e o aumento do número absoluto de analfabetos, e a forte correlação entre taxas de escolaridade (duração dos estudos), taxas de escolarização (relação entre a população escolarizada e a população escolarizável) e taxas de analfabetismo (MORTATTI, 2001, p.21).

Além disso, os resultados das avaliações nacionais acerca do rendimento escolar revelam o baixo aproveitamento do processo de escolarização na educação e apontam para a necessidade de reorganização das condições educacionais a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Com bases nestes preceitos o subprojeto de Pibid desenvolvido na cidade de Cianorte busca aliar as discussões teóricas realizadas pelas alunas da graduação com a prática efetiva junto às professoras supervisoras das escolas da Rede Pública Municipal, implementando medidas que visam os processos de aquisição da leitura e da escrita, para tanto realiza grupos de estudos periódicos que objetivam aprofundar conhecimentos sobre a história da alfabetização no Brasil, seus condicionantes econômicos, sociais e culturais, suas práticas pedagógicas e a realidade atual, além de atualizar os conhecimentos sobre os métodos e as propostas de desmetodização no processo de ensino da leitura e da escrita, também realiza discussões acerca da importância da literatura infantil, dos jogos, brinquedos e brincadeiras pedagógicas e do uso de material midiático.

Estas discussões geram atividades que são levadas semanalmente, desde o início do ano letivo de 2013 às duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, já referidas anteriormente. As intervenções são pensadas com base nos autores estudados e com a finalidade de levar os alunos a otimizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os GRUPOS DE ESTUDO E AS DISCUSSÕES ACERCA DO TEMA ‘ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO’.

Durante as reuniões do grupo de estudos realizadas pelo Pibid entre os meses de Agosto de 2012 a Janeiro de 2013, procuramos entender as discussões acerca da Alfabetização e do Letramento com base em autores que analisam esta temática, como Maria do Rosário Longo Mortatti, Marlene Carvalho, Magda Soares, Ana Luiza Bustamente Smolka, dentre outros. Esta temática foi discutida subdividindo-se em dois grupos distintos, o primeiro abordando a perspectiva histórica do tema “Alfabetização e Letramento”, e o segundo considerando as discussões teóricas e sua aplicação na prática.

Quanto a perspectiva histórica do tema, consideramos como ponto de partida as discussões realizadas por Maria do Rosário Longo Mortatti no livro “Os sentidos da alfabetização”, visto que a mesma reconstitui a história dos métodos de ensino de leitura e de escrita que se consolidaram na província de São Paulo e se expandiram para outras províncias, desde meados do século XIX até o final do século XX.

O livro “Sentidos da alfabetização” de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), faz uma abordagem histórica e documental, da alfabetização no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, que foi o grande polo disseminador de ideias no âmbito da alfabetização, principalmente, pela quantidade de Escolas Normais que lá existiam. Com esse trabalho a autora busca mostrar a trajetória da alfabetização como objeto de estudo no Brasil, para isso aborda em cada capítulo do livro um momento específico dessa trajetória, completando ao todo quatro momentos principais da alfabetização como objeto de estudo em nosso país.

O primeiro momento trata da disputa acerca do melhor método para alfabetizar, que tem início por volta de 1880 e perdura até o início da década de 1890. Essa disputa se deu pela introdução por parte de Antônio Silva Jardim, de um método diferente dos que eram utilizados do Brasil até então. Até esse momento em nosso país os professores utilizavam os métodos denominados sintéticos, que partiam das letras ou sílabas, para posteriormente formar palavras. Silva Jardim passou a divulgar o método analítico da palavração, que partia diretamente da palavra para depois desmembrá-las, em sílabas e letras. Esse novo método foi criação do poeta português João de Deus, com grande repercussão em seu país.

O segundo momento aborda a disputa entre modernos e mais modernos, que deixou para trás aquela descrita anteriormente. Essa disputa é caracterizada pela ação dos normalistas e pelos estudos da psicologia e biologia na área da aprendizagem, influenciando diretamente na alfabetização. Os normalistas são os principais atores desse momento, pois

influenciados pela reforma da instrução pública em São Paulo, que vinha como tentativa de concretizar as aspirações do final do império, e pelos estudos da psicologia e biologia que diziam que a criança captava primeiramente o todo. Passaram a discutir o modo como deveria se empregar o método analítico, ou seja, já que o método analítico seria o ideal, o que seria especificamente esse “todo” (a palavra, a sentença ou o texto inteiro). Agregado a isso o método analítico passa a ser obrigatório em São Paulo, o que não seria problema se alguns professores ainda não estivessem aptos para empregá-lo. Essa disputa vai até meados da década de 1920, quando o foco na área na da alfabetização passa a ser as aspirações da escola nova.

No terceiro momento o foco é no surgimento dos métodos ecléticos, que são a combinação de característica dos métodos sintéticos com algumas dos analíticos por parte dos professores. Isso ocorre por que nesse período já não havia mais obrigatoriedade de se ensinar com o método analítico e por que a questão no campo das descobertas e discussões na alfabetização por influência do livro *Testes ABC* de Lourenço Filho, já não giravam em torno da escolha do melhor método e sim de quando a criança estaria apta para aprender. O livro de Lourenço Filho ratificava que a criança só aprenderia quando estivesse madura suficiente para isso, e que isso não se definiria pela idade da mesma. Para que se pudesse “medir” a maturidade da criança, o autor desenvolveu uma série de testes, que tiveram grande disseminação. A escola nova foi influência para os trabalhos de Lourenço Filho, portanto fator desencadeador desse terceiro momento.

O quarto momento teve início a partir da década de 1980, quando a “alfabetização sob medida” já tratada como tradicional, começou a ser questionada em função do fracasso escolar detectado em sua época. Na busca de soluções para esse problema introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista, resultante das pesquisas de Emília Ferrero e colaboradores. Evidenciando o processo de como a criança aprende, o construtivismo se apresentou como uma “revolução conceitual”. Quando surgiram os trabalhos de Ana Luiza Bustamante Smolka (2012), discordando veementemente do construtivismo em alguns aspectos e concordando em outros surgiu um novo ecletismo o “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”. Pelo fato dessas teorias não apoiarem o uso de cartilhas, não foi desenvolvido nenhum método referente a elas, o que foi um agravante no fracasso em sua aplicação na sala de aula. A desmetodização proposta nesse período é o que define esse

quarto momento crucial no movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, que deixou suas marcas até os dias atuais.

Paralelamente à discussão sobre os métodos que historicamente foram utilizados para alfabetizar as crianças brasileiras, surgiram indagações como: qual o significado do termo alfabetização? E do termo letramento? Historicamente, sempre tiveram a mesma definição?

Para responder a tais questionamentos elegemos a obra “Educação e Letramento” de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004) que apresenta considerações acerca dos conceitos relacionados aos termos “alfabetização” e “letramento”, por meio da análise do significado das mesmas em dicionários técnicos dos séculos XIX e XX, considerando a história da educação e da alfabetização, desde o Brasil Colônia até a atualidade. No estudo da etimologia destas palavras nos dicionários elencados pela autora, chegou-se a conclusão de que em “alfabeto” se encontram a origem de “analfabeto”, “analfabetismo”, “alfabetização”, e em “letra” originam-se as palavras “letramento”, “letrado” e “iletrado” e que estes termos ao serem aplicados no decorrer do tempo tiveram significados e sentidos pouco alterados, o que indica uma forte tendência das últimas décadas de se ampliar a definição do é saber ler e escrever. Para sintetizar a discussão realizada, Mortatti destaca que no Brasil,

“[...] letramento é a palavra mais recorrente utilizada na maioria dos textos acadêmicos sobre o tema e se encontra também no dicionário geral mais recente e nos dicionários técnicos de lingüística abordados; “alfabetismo” (considerada mais vernácula que alfabetização) é utilizado em alguns textos acadêmicos [...], sendo, por vezes, apresentado juntamente com “letramento” e encontrando-se também nos três dicionários gerais; e “lectoescrita” é o termo que configura no dicionário técnico de alfabetização abordado, em sentido quase que semelhante ao “letramento” e “alfabetismo”, porém, [...] “lectoescrita” é mais recorrente utilizado em sentido relativamente diferente, nas propostas e práticas alfabetizadoras decorrentes do pensamento de Emília Ferreiro (MORTATTI, 2004, p. 48).

Após compreendermos qual o contexto histórico da utilização dos métodos e propostas para a alfabetização e do significado dos termos “alfabetização” e “letramento”, iniciamos os estudos acerca de como aliar teoria e prática, com a finalidade de criar atividades para as intervenções nas salas de primeiro ano do ensino fundamental, com vistas a

estimular e implementar o ensino da leitura e da escrita. Neste ponto Marlene Carvalho (2011) foi de muita importância, pois já no início da obra descreve relatos de experiência de alfabetização uns bens sucedidos, outros nem tanto, e alguns casos, traumáticos. Também apresenta diversos fatores que influenciam no resultado da alfabetização entre eles instalações escolares, materiais, fatores econômicos e sociais, e por fim, como podemos observar os métodos de alfabetização aos quais foi atribuído por algum tempo a culpa pelo fracasso escolar.

Apesar do método não ser mais a questão a autora afirma que os professores não devem deixar de conhecer todos eles, por isso faz uma apresentação de quais são os métodos sintéticos, analíticos ou mistos, sem deixar de mencionar a disputa que existiu, e de certa forma, ainda existe entre eles. Quanto a querela dos métodos para Magda Soares,

“[...] é preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, lingüística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológico, lingüístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica” (SOARES, 2012, p. 96-97).

Diante da existência de tantos métodos Marlene Carvalho aconselha que o professor busque escolher o mais adequado para sua realidade e “[...] seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial [...] mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática tempo e atenção [...]”, neste momento, coloca sua preferência pessoal dizendo que: “[...] se tratando de métodos longamente experimentados, sou defensora dos métodos globais porque me parecem mais motivadores, mais apropriados para facilitar a entrada da criança no mundo da escrita” (CARVALHO, 2011, p. 46).

Seguindo este pensamento Carvalho apresenta a preocupação em sanar dúvidas frequentes dos professores alfabetizadores como: que tipo de textos devem ser trabalhados?; como explicar a função da leitura e da escrita?; o que se deve observar em relação aos textos para que os alunos comessem a assimilar algumas características da escrita? Nesse sentido são apresentadas até mesmos exemplos de lições de leitura, colocando que a questão familiar e econômica pode ter influencia na relação que a criança desenvolve com a escrita,

“[...] no entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequado formação de professores-leitores na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura [...]” (CARVALHO, 2011, p. 67).

Estes apontamentos que dizem respeito à escolha de textos, foram de fundamental importância para a escolha das histórias utilizadas para as intervenções realizadas até o momento. Outro ponto utilizado como referência, diz respeito ao uso de materiais variados na alfabetização, como cartas, listas, jornais, poemas e crônicas etc. Assim, ao utilizarmos estes preceitos podemos observar que “a escrita passa a ter função social” (p.69), pois é preciso alfabetizar letrando, ou seja, de forma que a criança aprenda a decodificar, mas não somente isso, fora da escola ela deve ser capaz de identificar e lidar com as formas de leitura e escrita que são apresentadas na sociedade. O trabalho com diversos tipos de textos pode ser vinculado por uma prática comum e que não requer muitos recursos, que é a de contar histórias, assim as professoras podem contar histórias de acordo com a habilidade e as condições de espaço e materiais que possuir, desta forma, utilizando as palavras de Marlene Carvalho observamos e comprovamos que “[...] o entusiasmo das crianças [...] quando contamos história, é uma emoção tão gostosa que vale a pena investir um pouco de tempo e esforço para aprender essa arte” (2011, p. 88).

As dicas e relatos de pesquisas em que a autora pode observar professores trabalhando com vários tipos de material escrito, intervenções que a própria Carvalho com seu grupo de pesquisa pôde fazer, a querela de métodos e das dúvidas que o texto buscou esclarecer, assim como a forma de dar exemplos em relação ao trabalho com esses materiais também foram informações muito valiosas que nos auxiliaram a aliar a teoria e a prática.

Ao levantar a questão: As professoras alfabetizadoras falam de sua prática? Carvalho nos auxiliou a compreender como se dá a escolha e a utilização dos métodos em sala de aula,

e com isso conseguir discutir com as professoras supervisoras este ponto tão importante quando se fala em alfabetização. Para analisar essa questão, a autora apresenta entrevistas que fez com professoras. Diante do que foi relatado, pode-se observar, entre outras questões, que as educadoras inevitavelmente, se envolvem emocionalmente com os alunos, o que não é um fato desconhecido pela maioria dos envolvidos com a educação, e isso se pode entender perfeitamente. Outro aspecto importante é que as três entrevistadas utilizam métodos mistos, o que pode preocupar, pois são “[...] pouco estudados pelos pesquisadores e sobre os quais a literatura é escassa.” (CARVALHO, 2011, p.117).

Por fim, ao se referir à identidade das professoras, Carvalho discorre sobre como as mesmas eram vistas na época das escolas normais e de como são vista e se sentem em relação a sua profissão nos dias de hoje, comenta que apesar das exigências para que os professores sejam reflexivos e de não haver condições de salários, carga horária e preparo dos profissionais para tanto, precisamos continuar agindo reflexivamente e buscando soluções para reverter a situação em que se encontra a educação no Brasil. É justamente este o nosso objetivo enquanto participantes deste projeto, pois acreditamos piamente que é por meio da discussão entre as acadêmicas e as profissionais que já atuam no magistério, juntamente com o estudo e a discussão constante, que contribuiremos para elevar a educação do Brasil a patamares satisfatórios.

UTILIZANDO OS ESTUDOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

As intervenções realizadas pelas integrantes do subprojeto de PIBID desenvolvido em Cianorte-PR iniciaram-se juntamente com o ano letivo de 2013, em duas salas de primeiro ano do ensino fundamental das respectivas escolas municipais Lidia Ohi e Maria Montessori, sob a supervisão das professoras Grazielle Marques Demori e Luciane Henrique, ambas professoras alfabetizadoras nas escolas já nominadas.

Nas primeiras intervenções ficou convencionado, conforme reunião realizada anteriormente, que seria empregado o uso de histórias infantis para realizar um contato inicial que propiciasse às crianças a familiarização com a língua escrita e com a presença das integrantes do projeto. As histórias selecionadas foram: *O Menino que aprendeu a ver* (ROCHA, 1998), *O ABC da Mônica* (SOUZA; PORTO, 1993), *De Avestruz a Zebra*

(FRANK; CARRIL, 2004) e *Menina Bonita de Laço de Fita* (MACHADO, 2003), histórias contadas com utilização de vários recursos como música, fantoches e dinâmica de grupo. Paralelamente a contação de histórias foi iniciado o trabalho de confecção do alfabeto móvel e concreto, que possibilitou às integrantes do projeto a interação com o processo de alfabetização.

Notou-se que por parte dos alunos, houve uma excelente receptividade ao trabalho proposto, pois conforme observado e posteriormente comprovado por meio do relato das professoras supervisoras, os alunos se mostraram mais atentos e suscetíveis aos conteúdos, se tornaram mais questionadores, esperando ansiosamente a próxima intervenção. É importante ressaltar que também houve melhoras no aprendizado, pois a inserção de novos elementos à rotina da sala de aula contribuiu para aguçar nas crianças a curiosidade e a disposição para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento da elaboração deste relato, abril de 2013, constatamos que o trabalho realizado está sendo correspondido de maneira satisfatória, pois já é possível notar que a cada novo encontro com as crianças, o conhecimento e a apropriação dos conhecimentos relacionados à aquisição da leitura e da escrita é cada vez mais evidente. O próximo passo a ser elaborado e levado às intervenções é a utilização dos jogos pedagógicos, que complementarão as práticas atualmente contempladas, dando continuidade ao projeto que se estenderá, possivelmente até dezembro de 2013.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, CAPES, Brasília.

BRASIL. EDITAL CAPES Nº 011 /2012. Torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid, Brasília.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARRIL; Maiti Frank; FRANK, Rodrigo. **De avestruz a zebra**. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Ática, 1998.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Maurício; PORTO Cristina. **ABC da Mônica**. São Paulo: FTD, 1993.

LER E ESCREVER NA ESCOLA: UM DESAFIO A SER VENCIDO

Angela Maria Gusmão Santos Martins
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
angelauesb26@hotmail.com

Maria Aparecida Pacheco Gusmão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
prof.cida2011@gmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Este trabalho apresenta experiências para formação de alfabetizadores e está fundamentado em princípios linguísticos e no letramento trazidos por Cagliari (1997, 1999), Geraldi (1997), Kleiman (2002), dentre outros que serviram de base teórica para as práticas alfabetizadoras presentes em forma de planejamento. Apresenta algumas experiências acumuladas pelas pesquisadoras que buscam ressignificar a alfabetização não apenas no município de Vitória da Conquista, mas, também, na região do sudoeste da Bahia.

Palavras-chaves: Alfabetização; Letramento.

Abstract

This paper presents experiences in literacy training and is based on the principles language and literacy brought by Cagliari (1997, 1999), Geraldi (1997), Kleiman (2002), among others who formed the theoretical basis for the present literacy practices shaped planning. Presents some experiences gained by researchers seeking to reframe literacy not only in Vitória da Conquista, but also in the southwest region of Bahia.

Keywords: Literacy; Literacy.

Em todo o território nacional o tema “As dificuldades apresentadas em leitura e escrita, por muitos alunos que frequentam o Ensino Fundamental,” tem feito parte das discussões presentes nos encontros de professores, bem como de técnicos que pensam alternativas para melhorar a Educação Básica.

Na escola, muitos professores ao entrarem em suas salas de aula se deparam com uma situação bastante difícil, pois muitos dos seus alunos apresentam baixo desempenho linguístico e, assim, não conseguem acompanhar o grupo. Na tentativa de buscar uma solução para essa situação eles questionam: o que devo fazer para ajudar os alunos que não conseguem acompanhar o grupo? Como incentivar a leitura e a escrita se a escola não dispõe de sala de leitura ou mesmo de acervo para oferecer aos alunos, na maioria das vezes, tão carentes? O que fazer com tantos alunos em estágios de desenvolvimento tão diferentes? O que devo fazer se não disponho de tempo para planejar aulas interessantes e significativas para motivar os meus alunos para aprenderem?

Com tantas indagações os professores por não sabem como proceder entram em conflito, pois não podem deixar de lado alguns alunos que avançam para atender aqueles que requerem cuidados especiais o que demandam muito tempo e conhecimentos linguísticos.

Essa situação tem provocado em muitos professores um sentimento de impotência, pois não conseguem “recuperar” seus alunos que vão sendo promovidos, apesar de apresentarem desempenho inadequado para a série, uma situação muito corriqueira em nossas escolas, que vem se agravando ano após ano.

Diante desse quadro, enquanto pesquisadoras e também professoras, temos desenvolvido estudos e ações em cursos de graduação, pós-graduação e formação de professores da Educação Básica voltadas para questões relativas à aquisição da linguagem escrita. Salientamos que, há bastante tempo, também atuamos em programas governamentais de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas que têm como meta a construção de práticas inovadoras para subsidiar a atuação dos alfabetizadores em sala de aula, com vistas a diminuir esse quadro alarmante de analfabetismo vivenciado aqui no estado da Bahia.

Com essa grande demanda, há mais de duas décadas sentimo-nos inclinadas a desenvolver estudos e pesquisas voltadas à aquisição da leitura e da escrita. Assim, como essa “ação pedagógica” exigia mudança de postura, foi necessário elaborar novas alternativas de cunho metodológico para consubstanciar o trabalho que desenvolvemos e, assim, passamos também a construir materiais de apoio didático para o trabalho em questão, pois ao avaliarmos alguns livros didáticos não conseguimos perceber, de forma pontual, relações

entre a prática alfabetizadora e os fundamentos linguísticos que estão sustentados na perspectiva do letramento e que adotamos para as nossas intervenções.

Vale salientar que a nossa ação sempre esteve alicerçada em princípios que garantem que ensinar uma pessoa a ler e a escrever requer procedimentos didáticos baseados em fundamentos linguísticos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que devem estar, sempre que possível, sustentadas em práticas sociais de leitura e de escrita.

Sabemos que ensinar a leitura e a escrita tem sido um grande desafio para muitos professores. Tem cabido ao alfabetizador o papel de apontar caminhos para que o aluno “compreenda” e “interprete” os textos que são indicados por ele, bem como cabe a esse profissional sugerir as melhores estratégias que indiquem a forma de se colocar as palavras no papel, palavras essas que surgem quase sempre do livro didático, na maioria das vezes sem sentido para o aluno. E, assim, muitos professores não conseguem alcançar seus objetivos, pois a prática pedagógica adotada não favorece a aquisição desses conhecimentos por parte dos seus alunos.

Em relatos apresentados em nossas aulas, nossos alunos professores que frequentam o curso de Pedagogia com Ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencente ao Programa Institucional de Formação para Professores - Plataforma Freire/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, apresentam as suas dificuldades, que são muitas, e a mais citada delas é que muitos dos seus alunos não sabem ler, nem escrever. Eles afirmaram que os alunos conhecem algumas letras, são apenas copistas e muitos deles cursam o 4º ano do Ensino Fundamental. Impotentes os alunos professores têm buscado soluções para resolver esses problemas.

Percebemos que as dificuldades enfrentadas por muitos educadores podem ser atribuídas a alguns fatos, ou seja, na maioria das vezes, o alfabetizador é o menos preparado, (principalmente em se tratando de escolas públicas, porque às vezes falta-lhe experiência como alfabetizador, ou é aquele que está cansado, prestes a se aposentar ou, ainda, é aquele que acabou de se formar). Assim, a tarefa de alfabetizar tem se resumido, quase que exclusivamente, a um trabalho mecânico, que visa ensinar a decodificar e a codificar signos linguísticos.

Segundo Goulart (2000) algumas pesquisas desenvolvidas em todo o país têm revelado que o trabalho pedagógico realizado em classes de alfabetização, na maioria das vezes, não tem se mostrado suficiente para formar leitores e escritores proficientes. Ao contrário, as dificuldades apresentadas pelos alunos que frequentam os três primeiros anos do

Ensino Fundamental são levadas para os anos seguintes. E, assim, muitos alunos concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever textos; isso, muitas vezes, em decorrência da falta de preparo daqueles que estão lidando diretamente com os alunos – os professores.

Diante desse quadro, muitos alfabetizandos demoram muitos anos para compreenderem que a leitura é um sistema de representação, que pode ser um meio de lazer, entretenimento e também de busca de informações. Assim, muitos alunos não conseguem se tornar leitores proficientes e fracassam também na escrita.

Segundo Martins e Vieira (2012) é preciso entender que o ato de ler precisa ser compreendido como apreensão da realidade, realidade essa que se apresenta para o aluno, por meio de várias linguagens. Isso implica dizer que a leitura não deve se restringir apenas a um ato de reconhecimento e reprodução de palavras e frases, mas de se constituir uma ação ampla, que ofereça ao leitor a oportunidade de trazer para o texto lido a sua experiência e visão de mundo.

Para referendar essa ideia trazemos ao texto a concepção de leitura apresentada por Freire e Shor (1986, p. 22) que afirmam que “ler é entender tudo o que está sendo decifrado”, e completam: “ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras, ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e contexto do texto e como vincular com o meu contexto”.

Assim, ao contrário do que muitos educadores pensam, entendemos que ler não é apenas o ato de decifrar a escrita, mas sim dar sentido a ela, a partir do conhecimento de mundo adquirido em leituras anteriores.

Por meio de nossas experiências acumuladas, nesses anos a fio, em que discutimos e pesquisamos sobre o ensino da leitura e da escrita podemos afirmar que a escola tem buscado cumprir o seu papel, ou melhor, a sua função básica de ensinar o aluno a ler e escrever. No entanto, nessa tentativa, tem privilegiado quase que exclusivamente a decifração do texto escrito, negligenciando a “leitura de mundo” que o aluno já faz e traz quando chega à escola para ser alfabetizado. Para alcançar seus objetivos, a escola tem priorizado a cópia, o ditado, deixando de lado a produção do texto espontâneo, a escrita construída após a leitura e a reflexão do que foi lido. (MARTINS e VIEIRA, 2012)

Não generalizando, acreditamos que muitas escolas têm desconsiderado o contexto em que o seu aluno está inserido e, assim, têm impedido que muitos desses alunos se tornem leitores e escritores críticos e competentes, pois continuam insistindo em trazer para a sala de

aula atividades descontextualizadas advindas, na maioria das vezes, do livro didático que é trabalhado de forma sequenciada, sem levar em consideração o que o aluno já sabe.

A leitura em questão

Uma das piores atitudes da escola em relação à leitura é a forma como esta, geralmente, trabalha a interpretação de texto. Muitas incorrem no erro, neste caso, ensinam (simulam) como se deve interpretar um texto, desconsiderando o fato de que quando uma criança ouve histórias ou assiste TV ela é perfeitamente capaz de entender o que ouve. E o que há de pior nisso tudo reside no fato de a professora dizer que a criança não entendeu a leitura de um texto porque não foi capaz de responder a um questionário sobre ele. Nesse sentido, também, a escola tem deixado a desejar, por esquecer que “às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado... a leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar” (CAGLIARI, 1997, p. 181).

Não poderíamos deixar de mencionar o fato de algumas escolas sobrepujarem a leitura visual silenciosa em detrimento da leitura oral pública pelo fato de aquela favorecer mais a reflexão sobre o texto. É preciso oferecer momentos para realização das duas modalidades de leitura, uma vez que a leitura visual silenciosa é muito importante para a vida das pessoas, pois possibilita o pensamento crítico e a reflexão. É preciso trabalhá-la na escola a partir de uma perspectiva mais abrangente de orientação para favorecer a fluência durante o trabalho com a leitura no dia a dia da sala de aula. Isto significa dizer que se faz necessário usar técnicas de envolvimento e crescimento constante, e a exposição do aluno a textos variados. Acreditamos que se a leitura silenciosa for bem trabalhada em sala de aula possibilitará o reconhecimento de palavras, a fluência e a compreensão. Portanto, é certo que a leitura visual é muito importante para a vida das pessoas, mas o fato de ouvir uma leitura, por exemplo, também favorece muito a reflexão. Existem textos que produzem um efeito muito melhor se lidos em voz alta: um poema, por exemplo. Portanto, um bom leitor deve recuperar os aspectos fonéticos, como o ritmo, a entonação, dentre outros, que a escrita deixa de lado. Segundo Cagliari (1997, p. 161):

Os alunos, desde as primeiras leituras em voz alta, deveriam ser *treinados*¹ a fazer uma leitura expressiva. Esse exercício deve ser enfatizado no início porque auxilia a própria compreensão do texto, sobretudo numa fase em que a criança ainda está muito amarrada à decifração da escrita, fazendo com que

¹Grifamos o termo treinados porque temos a impressão que o termo não deveria ser este mas, estimulados a partir do exemplo do professor.

ela dê mais valor aos aspectos interpretativos do texto fonética e semanticamente.

Assim, no decorrer do processo de aquisição da leitura o sujeito da aprendizagem deverá ser encorajado a se posicionar criticamente acerca do tema em questão, podendo emitir a sua opinião e apresentar, sempre que necessário, as justificativas para tais assertivas. Trabalhar na sala de aula dando a oportunidade para o aluno falar, expressar-se, é a atitude positiva que contribuirá para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Com tais práticas o ensino da leitura e da escrita, possivelmente, tornar-se-ia uma mola propulsora para o ensino da língua.

Ao apresenta ruma proposta de trabalho para a leitura em sala de aula Geraldi (1997, p. 80) afirma que:

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Portanto, faz-se necessário trazer para a sala de aula os mais variados gêneros e suportes textuais para que o aluno tenha a oportunidade de, além de manter contatos com variados textos, interagir com eles.

Segundo Geraldi (1997, p. 80), a escola tem impedido, de certa forma, a formação de leitores “maduros” e caracteriza esse tipo de leitor como “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Para o autor, o que a escola tem buscado é a formação de um leitor que esteja apto apenas para decodificar dos signos. O autor garante que será preciso mudar a conduta pedagógica que vem sendo adotada e trazer para a escola a leitura crítica, aquela que possibilita admitir a pluralidade de interpretações, desvelar significados ocultos, resgatar a consciência do mundo, estabelecendo uma relação dialética com ele. Se a leitura for assim considerada, passará a desacomodar o aluno, levando-o a questionar e a debruçar-se criticamente sobre as suas reais possibilidades.

Na mesma direção, Kato (1987) afirma que o ato de ler deve ser visto como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos autor e leitor, ambos sócio–historicamente determinados, ideologicamente constituídos. Sendo assim, caberá ao

professor averiguar a situação de cada aluno para que possa intervir na direção de possibilitar a aquisição da leitura.

Sendo assim, pensar o trabalho com a leitura na sala de aula, a partir dessa perspectiva, implica em entender que a aquisição desta deve acontecer por meio de um processo cognitivo. Para Kleiman (2002), a leitura é o processamento cognitivo que envolve interação entre leitor e texto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Para a pesquisadora, a leitura acontece quando o leitor, antes mesmo de ser alfabetizado, percebe o significado de materiais escritos (texto-objeto), os quais são transmitidos para a “memória de trabalho” interpretados e organizados em unidades significativas. Para Kleiman (2002) o que orienta o ato de ler é a direção, a elaboração do pensamento e a sua imagem de mundo.

Smith (1989), ao discutir o processo de aquisição da leitura posiciona-se assim:

O aprendizado de uma língua ou o aprendizado da leitura envolve um aprendizado de um enorme número de convenções. E estas convenções não podem ser aprendidas por regras ou por memorização. Deve ser aprendida uma de cada vez, em uma sequência e contexto mais significativo para cada aprendiz (SMITH, 1989, p. 65).

Sendo assim, para ensinar uma pessoa a ler e a escrever se faz necessária a organização de procedimentos de cunho metodológico que levem em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem e que tenha como meta possibilitar avanços cognitivos.

Fala e escrita, atividades distintas

Segundo as ideias defendidas Marcuschi (2005) não há como ensinar a fala do mesmo modo como se ensina à escrita, pois a fala é apreendida de forma espontânea e a escrita em contextos formais, com orientações específicas que garantam tal aprendizado. Para o autor, a língua não é estável ou morta, mas, variável de acordo ao sexo, idade, região e até mesmo de acordo ao meio social ao qual o indivíduo está inserido. Para ele são essas influências que determinam a maneira de falar e, dentro do contexto, o aluno aprenderá a ler e a escrever.

Para ensinar à escrita se faz necessário expor palavras que possam, através de análise de caráter prático, permitir a formulação de hipótese sobre a escrita e até mesmo a forma correta de pronunciar determinadas palavras.

Um aluno, em seu momento inicial de aquisição de linguagem escrita passa por fases evolutivas, e nesse caminho, precisa compreender que a escrita é um sistema de representação e não um sistema de transcrição fonética. Necessita participar de atividades que possibilitem a

construção e desconstrução de hipóteses, acomodando informações para, logo mais, entrar em conflito, novamente, quando estiver em frente de um novo desafio.

Assim, a preocupação do educador nesse momento inicial de orientação metodológica não deve estar voltada para esse ou aquele método, mas para proporcionar situações significativas que favoreçam o processo de aquisição da língua escrita. Segundo as ideias de Cagliari² (1999), para que um aluno aprenda a “decifrar” a escrita será preciso que o professor trabalhe na direção de oferecer situações para que o seu aluno:

- Conheça alguns dados sobre o sistema de escrita;
- Reconheça as letras do alfabeto;
- Discrimine as letras
- Conheça a categorização gráfica das letras: inúmeros alfabetos com as mesmas letras;
- Conheça o princípio acrofônico³;
- Conheça o nome das letras;
- Conheça as relações entre letras e sons (princípios de leitura)
- Conheça as relações entre sons e letras (princípios da escrita);
- Conheça a ordem das letras na escrita;
- Conheça a linearidade da fala e da escrita;
- Reconheça palavras;
- Perceba que nem tudo que se escreve são letras;
- Entenda que nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita;
- Entenda que o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas;
- Entenda que a variação funcional das letras é controlada pela ortografia;
- Entenda a categorização funcional das letras: relações entre letras e sons;
- Entenda que a ortografia faz parte de um sistema ideográfico;
- Entenda a ortografia como forma congelada de escrita, neutralizando a variação linguística;
- Entenda que a ortografia determina o valor que as letras têm, gráfica e funcionalmente;
- Entenda que ha variação entre fala e escrita;
- Entenda que as palavras variam não só de acordo com regras fonológicas, mas, também de acordo com regras morfológicas;
- Entenda que a escrita não é transcrição fonética;

² As ideias apresentadas são do professor Luiz Carlos Cagliari discutidas no livro “Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu”

³ Segundo Cagliari(1999, p. 124) o princípio acrofônico é um conjunto de regras que usamos para decifrar os valores sonoros das letras. Num primeiro momento, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome. Depois, somamos os sons para descobrir que palavra está escrita.

- Entenda que não se escreve qualquer letra para qualquer palavra: há regras;
- Identifique outros sinais de escrita (além de letras). (CAGLIARI, 1999, p.120 -132)

Segundo Cagliari (1999), por meio de estudos linguísticos o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá compreender como acontece o processo de aquisição da linguagem escrita e, assim, contribuir positivamente na direção de garantir a aquisição desta por seus alunos.

Práticas alfabetizadoras postas à prova

A seguir serão apresentadas algumas atividades lúdicas, construídas por nós para serem trabalhadas no início da alfabetização; atividades que visam proporcionar aos alunos momentos significativos de aprendizagem que levem sempre em consideração os conhecimentos acumulados em experiências vivenciadas em momentos sociais.

Vale esclarecer que as atividades apresentadas, a seguir, são apenas atividades que foram construídas e discutidas em sala de aula, tanto na graduação, no curso de Pedagogia quanto no Programa de Formação de Alfabetizadores de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a exemplo do Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA, editado pelo Governo do Estado da Bahia, onde atuamos. Assim, como não se trata de um compêndio, mas de um relato de experiência, apenas apresentaremos uma amostragem das atividades que veem sendo trabalhadas em sala de aula. As propostas em questão apresentam procedimentos didáticos que priorizaram a interação grupal, tendo como principal meta (re) significar o ato de ler e escrever.

São atividades diversificadas que buscam nas experiências acumuladas pelos alunos oferecer-lhes a possibilidade de refletir e, ao mesmo tempo, aprender.

Ressaltamos, ainda, que todo o trabalho foi construído com o propósito de favorecer as discussões sobre o sentido da alfabetização, tanto de crianças quanto de pessoas jovens, adultas e idosas para que o professor possa entender como a escrita é adquirida pelo aprendiz.

TEMA: Histórias de vida: quem sou eu? Quem somos nós?

CONCEITOS E/OU CONTEÚDOS:

- Alfabeto: letras: maiúsculas e minúsculas, ordem alfabética;
- Produção de palavras, frases e pequenos textos;
- Leitura de frases e pequenos textos;

- Nomes próprios (Nomes dos alunos e das Cidades);
- Breve estudo das cidades, estados, regiões e país;
- Nomes de produtos e rótulos;
- Situações-problema em Matemática

OBJETIVOS:

- Conhecer os colegas e suas histórias;
- Reconhecer as letras do alfabeto a partir do seu próprio nome e no nome dos colegas;
- Discriminar as letras do alfabeto na forma oral e escrita;
- Participar de jogos para se divertir e aprender a discriminar as letras do alfabeto e o seu próprio nome e os nomes dos colegas;
- Identificar palavras que iniciam com a mesma letra do nome;
- Identificar quantidade de letras nos diferentes nomes;
- Formar palavras a partir do seu próprio nome e dos nomes dos colegas;
- Produzir oralmente frases a partir do seu próprio nome e dos nomes dos colegas;
- Copiar palavras e frases produzidas oralmente no caderno;
- Apresentar a cidade onde nasceu e discutindo suas especificidades;
- Identificar a cidade e estado onde nasceu e onde reside no mapa;
- Conhecer os produtos agrícolas produzidos e comercializados na cidade de origem e onde mora;
- Discutir os cuidados a serem adotados com o meio ambiente para preservar o espaço onde vive;
- Identificar produtos consumidos no dia a dia;
- Verificar o preço de cada produto;
- Fazer operações matemáticas identificando o valor necessário para fazer algumas compras;
- Resolver problemas matemáticos relativos a situações vivenciadas pelo aluno;
- Registrar alguns cálculos mentais, usando-se da linguagem escrita;
- Emitir opinião acerca das questões discutidas pelo grupo.

PROCEDIMENTOS DE AÇÃO:⁴

1º encontro

⁴ Previamente o (a) professor (a) construirá um ambiente alfabetizador em sala de aula contendo: faixa alfabética, nomes dos alunos, caixa de textos diversos, caixa de jogos para alfabetização, caixa de curiosidades, mural de informações diversas, caixa com rótulos e embalagens etc.

Observação: Previamente o (a) professor (a) confeccionará fichas ou crachá, prepara também cartões escrevendo o nome do aluno (letra bastão maiúscula);

Conversa informal sobre as letras do alfabeto:

- Vocês conhecem as letras?
- Quais as letras que vocês conhecem?
- Vocês já conhecem a inicial do seu nome?

Assim, o (a) professor (a) colocará em cima da mesa as letras do alfabeto para que os alunos possam pegar a inicial do seu nome;

O (a) professor (a) arruma a turma em semicírculo e entrega uma palavra para que os alunos apresentem as letras:

À medida que eles vão apresentando às letras o (a) professor (a) vai fazendo intervenções solicitando ajuda aos grupos;

Em seguida, o (a) professor (a) distribuirá fichas com os nomes dos alunos questionando, a letra inicial que está na ficha é igual à que você pegou anteriormente? Caso não seja igual o aluno voltará e trocará a letra;

Dando continuidade, o (a) professor (a) entregará aos alunos cartões de cartolina e pedaços de barbante para que o aluno construa o seu crachá colando a ficha com o nome nele;

Leitura dos nomes dos alunos pelo (a) professor (a) com auxílio da classe;

Formação de trios:

Distribuição de letras (alfabeto móvel) para que o grupo procure em uma revista recebida, letras iguais que deverão ser recortadas e colocadas em cima da mesa;

Distribuição de folhas de cartolina, quadriculadas, para serem recortadas;

Produção de alfabeto móvel: as letras deverão ser coladas nos pedaços de cartolina, quando estiverem secas colocadas no envelope;

Produção de envelopes, neles colocadas na frente à letra que indica a letra que está dentro deste;

Entrega dos crachás para a professora.

2º encontro

Conversa sobre o que estudaram no dia anterior;

Divisão da classe em grupos de 03 (três) alunos;

Distribuição dos crachás;

Previamente o (a) professor (a) colocará afixado na parede da sala ou na parte inferior do quadro cartões contendo as letras do alfabeto, em seguida, solicitará que cada aluno, coloque o seu crachá embaixo da letra correspondente;

Assim, o (a) professor (a) confecciona um gráfico contendo o nome dos alunos da turma no quadro. Algumas letras do alfabeto ficarão vazias, ou seja, não existem alunos correspondentes, assim com a ajuda do o (a) professor (a) será feita uma contagem dos alunos da classe, a partir do questionamento: Quantos nomes começam com as letras **A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X W Y Z**;

O (a) professor (a) solicitará que os alunos apresentem nomes de familiares ao ouvir o som da letra que serão pronunciadas pelo o (a) professor (a). À medida que os alunos vão falando, o (a) professor (a) vai escrevendo em cartões de cor diferente, os nomes e os afixarão embaixo das letras vazias;

Conversa informal sobre a aula do dia anterior

O aluno receberá a sua frase e a copiará no caderno;

A partir de instruções dadas pelo (o) professor (a), cada aluno fará, oralmente, uma frase sobre si próprio, que será registrada, em tiras de papel pelo (a) professor (a), em letra bastão maiúscula;

Leitura dos nomes que foram registrados em cartões;

O aluno colocará o cartão embaixo da letra correspondente que estava vazia;

O (a) professor (a) solicitará que os alunos deem uma qualidade para a pessoa cujo nome foi apresentado. Exemplo **KARLA BONITA, VALDOMIRO ALEGRE; WELINGTON TRABALHADOR** etc.

O (a) professor (a) coloca embaixo do cartão a qualidade atribuída pelo aluno;

Os alunos copiarão no caderno os novos nomes e as palavras que indicam uma qualidade.

Análise da escrita;

Produção do jogo formando pares. A professora entregará uma cartolina quadriculada para ser recortada. O aluno escreverá em uma ficha um nome de um colega e na outra a qualidade.

Quando todos os cartões estiverem confeccionados a professora lerá para toda a classe

Entrega dos cartões contendo os nomes e cada qualidade para proceder à correção, o grupo jogará formando o par, nome e qualidade. Ganhará o jogo o aluno que formar o maior número de pares.

3º encontro:

Previamente a professora prepara material para a confecção do jogo da memória, com os nomes dos alunos da classe. Todos os nomes serão impressos em duplicidade, estes serão entregues ao trio. O grupo receberá folhas de cartolina quadriculadas para recortá-las. Os alunos recortam também os nomes e colarão nas fichas. A professora dará as instruções para que os alunos joguem, ou seja que formem pares iguais;

Após a formação dos pares, cada aluno copiará no seu caderno, os nomes que estão registrados nas cartelas;

Apresentação dos cadernos para o (a) professor (a).

4º encontro

Conversa sobre o trabalho do dia anterior. Em seguida, o (a) professor (a) conversará com a turma sobre a atividade que será desenvolvida. Produção de um livro “Nossos Nomes Nossas Rimas”;

Formação dos grupos;

Entrega de folha de papel ofício colorido a cada aluno, e tiras de papel de outra cor;

Assim, os alunos escrevam o seu nome em uma das tiras que será colada na parte superior da folha;

Cada aluno fará, oralmente, uma rima com o nome do colega do lado, o (a) professor (a) registra as rimas que os alunos forem falando na outra tirinha;

Após a leitura da tirinha feita pelo (a) professor (a), ele (a) escreverá a rima apresentada oralmente;

Socialização das produções por meio da leitura de cada rima;

Para facilitar, é bom lembrar que todos os nomes também estão afixados no quadro ou na parede da sala;

Separação dos nomes de pessoas dos nomes dos objetos;

Leitura dos nomes registrados nas fichas pelos alunos;

Colocação das fichas embaixo da letra que inicia cada nome;

Divisão da turma em grupos de 03 (três);

Produção de jogo bingo dos nomes dos colegas da classe (cada grupo confeccionará o seu jogo):

O (a) professor (a) previamente confeccionará cartelas suficientes para todos os grupos, ou seja, cartelas para cada grupo e os nomes dos alunos da classe em folhas à parte;

Cada grupo receberá suas cartelas e as folhas com os nomes dos alunos. Cada grupo recortará 10 (dez) nomes e os colará nas cartelas (não poderá colocar nenhum nome de componente do grupo);

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**;São Paulo: Scipione, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p.157-175, jul.2000.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angel a. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos, VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **A leitura e a ação pedagógica na sala de aula**. In MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos (org.) **Ler e escrever na escola: reflexões e ação docente**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

FORMAÇÃO E CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DO ALFABETIZADOR FRENTE ÀS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS NA CULTURA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO

Benedita de Almeida.
Mestrado em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - PR-Brasil
beneditaalmeida@yahoo.com.br

Eixo Temático 5- Alfabetização e formação de professores

Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Analisa o significado de políticas educacionais na alteração da cultura pedagógica e na qualificação sociocultural da alfabetização. Aponta a necessidade de ampliação do conhecimento linguístico de professores, da conjugação de políticas públicas de formação de professores e de estruturação curricular, para superação de desafios da área e qualificação social e científica da alfabetização.

Palavras-chave: Formação de professores. Alfabetização. Conteúdos escolares.

Abstract

This paper presents results of research on literacy in the early years of elementary school. It's analyzes the meaning of educational policies in the pedagogical culture change and cultural literacy qualification. Its points out the need for expansion of the linguistic knowledge of teachers, the combination of public policies for teacher education and curricular design, to overcome challenges and social and scientific literacy development.

Keywords: Teacher education. Literacy. School content.

Introdução

Este texto decorre de resultados de pesquisas em alfabetização e formação de professores, desenvolvidas nos últimos anos¹, com referências na concepção histórico-cultural da formação humana e da linguagem. O objetivo é refletir acerca do ensino de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), considerando a ampliação de sua duração, os conteúdos de língua materna ensinados e os saberes docentes que se articulam à definição desse ensino. A discussão referencia-se em dados de pesquisas sobre a implantação do EF de nove anos e pesquisa com alfabetizadores egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, PR, que exerciam a docência, no ano de 2009. Embora recaia sobre o período inicial da escolarização, o estudo pretende contribuir a uma visada sobre a totalidade do ensino de língua materna, na formação do sujeito.

De início, discutem-se as relações entre ampliação do EF e ensino de língua materna nos anos iniciais, a partir de categorias fundamentais do trabalho linguístico escolar, na perspectiva do desenvolvimento cultural humano e dos limites intrínsecos à implantação dessa política, referentes à ampliação do direito à educação e garantia de sua qualidade socioeducativa.

Considerando que é no âmbito das práticas pedagógicas que ocorrem as mediações necessárias ao ensino e aprendizagem, na segunda parte do texto, discute-se o conceito de conteúdos de ensino, analisam-se os conteúdos de língua materna ensinados e os considerados essenciais, pelos sujeitos, e relaciona-se sua definição com os saberes que expressam.

Nas reflexões finais, conclui-se com a discussão do desafio representado pela definição dos conteúdos de ensino de língua materna, seus aspectos políticos e epistemológicos, evidenciados pelos sujeitos, os significados da formação do alfabetizador em curso de Pedagogia e o significado de políticas educacionais na alteração da cultura pedagógica e na qualificação sociocultural da alfabetização.

¹ “O processo de implantação do ensino fundamental de 09 anos no município de Francisco Beltrão: desafios e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização”. Unioeste/PRPPG, 2009. “Formação de professores de língua materna em curso de Pedagogia e atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental”, realizada com professores egressos do curso de Pedagogia da Unioeste, para investigar as relações entre a formação inicial docente, em curso de Pedagogia, e o ensino da língua materna nos anos iniciais do EF, Unioeste/PRPPG, 2011.

Ampliação do ensino fundamental e ensino de língua materna nos anos iniciais

Em 2006, foi instituída a duração de nove anos para o EF “obrigatório, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006). Na realidade brasileira, em que muitas crianças iniciam relações com as práticas culturais letradas e com o conhecimento sistematizado apenas com o ingresso na escola, a ampliação do tempo de escolarização obrigatória anuncia-se como medida positiva. Considerada a totalidade das ações e relações culturais como determinantes da formação, a escola constitui uma situação que disponibiliza ação, tempo, espaço e outros recursos para a apropriação dos instrumentos culturais humanos, que não seriam acessíveis de outra forma e sem a mediação do ensino. A aprendizagem formal disponibilizada na escola, via apropriação de conceitos científicos², pelos conteúdos culturais aprendidos, é determinante à constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um ponto promissor para nortear o olhar sobre essa reforma é o ambiente sociocultural gerado na escola, pois a organização adequada da ação educativa escolar movimenta processos internos do indivíduo e pode gerar desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

Um princípio essencial ao ensino da língua na escola é sua função de ampliar e sistematizar o conhecimento dos alunos, contribuir para ampliar a capacidade de interpretação da realidade, para que se ponham em contato com a cultura, na sua totalidade, que rompam com os limites do senso comum. A alfabetização, como educação linguística, tem papel decisivo no desenvolvimento do sujeito, contribui à emersão de capacidades de compreensão, de análise e de crítica, constituindo-se instrumento de e para emancipação, porque instrumenta à transformação da realidade. Nesse âmbito específico, crônico e histórico problema da educação brasileira, a ampliação do EF e a antecipação do ingresso pretendem incidir na maior distribuição social da leitura e escrita, práticas cujo domínio constitui um forte mecanismo de inclusão.

Somente a ampliação do tempo de escolarização, contudo, não garante melhoria da

² Para Vigotski (2009), o desenvolvimento dos conceitos científicos supõe o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade de relacionar, comparar e diferenciar. Os conceitos científicos são originados com o ensino formal disponibilizado pela educação escolar e se organizam num sistema hierárquico de relações. Todo “conteúdo escolar” é constituído de uma série de informações, dados e fatos articulados entre si, segundo uma ordem interna, que deverá ser compreendida pelo aprendiz e que desenvolverá suas habilidades. As operações com conceitos científicos demandam que se centre a atenção no próprio ato de pensamento, e a operação com conceitos cotidianos, somente que se focalize o objeto.

qualidade do ensino, como processo crítico, científico e humanizador. Não implica, portanto, “democracia social ou redução das desigualdades” (BRITTO, 2007, p. 23). Muitos problemas enfrentados na educação escolar têm raízes de ordem social, política, na falta de acesso a bens culturais, como a participação na cultura escrita, entre outros determinantes. Além da ampliação do tempo, há que se garantir o exercício do direito à alfabetização, permanência na escola, continuidade dos estudos e melhoria da qualidade social da educação, para apropriação de conhecimentos pelos alunos – ações que requerem outras políticas e ações.

A real ampliação do tempo de escolaridade dos sujeitos, elemento relacionado à “ampliação do direito à educação”, propalado entre os objetivos da ampliação do EF, pode ser questionada, nas redes de ensino que atendem a duas condições: permissão do ingresso da criança de cinco anos no primeiro ano e oferta de educação infantil, para, pelo menos, a partir dos quatro anos de idade. Essa criança perderá um ano do período da educação infantil, em relação àquela que ingressa com seis anos de idade.

Se considerarmos o ingresso na educação infantil aos quatro anos de idade, aquela que iniciar o EF aos 05 anos terá apenas treze anos de escolaridade, na educação básica, e a que iniciar aos 06 anos, quatorze.

Certamente, essa condição não corresponde ao praticado por muitos municípios brasileiros. Para aqueles com problemas no acesso à educação infantil, o aumento do tempo de escolaridade é real e deverá refletir na formação da criança. Em municípios em que o acesso à educação infantil é pelo menos a partir dos 04 anos de idade, o efeito é contrário, perde-se um ano de escolaridade, fator que repercutirá negativamente, justamente no caso das crianças de classes menos favorecidas e escasso convívio com práticas letradas – aquelas que deveriam ser beneficiadas pela reforma.

A ampliação de vagas no EF é importante fator para o exercício do direito à educação, “no âmbito das práticas pedagógicas” que se encontram condições para a expressão desse direito (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009). Merecem destaques, portanto, outros desafios propostos à alfabetização, pela ampliação do EF, e incidentes nessa dimensão: a falta de clareza sobre o que ensinar no primeiro ano, imprecisão que se estendeu aos demais anos da etapa inicial; a antecipação de práticas escolarizantes com crianças muito novas, sem considerar especificidades da faixa etária e preparo do professor; e o desenvolvimento de práticas instrumentais com as crianças. Desprovidos dos focos teórico-conceituais que os deveriam fundamentar, os projetos didáticos e objetivos de ensino da alfabetização tornam-se ambíguos, e as práticas dissolvem-se em ativismos.

No Brasil, o ensino de língua materna é objeto de muitas reflexões e críticas, pelos sérios problemas nos desempenhos em leitura e escrita, na escola e na sociedade em geral, mesmo em segmentos da população com alto nível de escolaridade. A literatura especializada em linguagem e educação apresenta resultados de pesquisas, com sólida argumentação, ressaltando a fragilidade da escola em desempenhar seu papel e a existência de uma crise no ensino de língua materna, indicadora de descompasso entre o avanço dos estudos linguísticos, a formação de professores e o ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997).

Belintane (2006, p. 75), define “o ensino de língua materna [...] como um campo de queixas e demandas”. Para Colello (2006, p. 124), a escola está incapaz de atingir seus objetivos plenamente, no ensino de língua materna: “o que fica é a impressão de que [...], muitas vezes, ensina a escrever, mas não promove, na mesma medida, o posicionar-se e o constituir-se”. Semeghini-Siqueira (2006, p. 174) aponta que o papel da escola de ampliar os aprendizados de leitura e escrita sofre “dois conjuntos de ‘entraves’: as condições de atuação dos professores nas escolas [...]; e a formação inicial de professores de língua materna para as séries iniciais, no curso de Pedagogia, em que são destinadas 60 ou 120 horas aos conhecimentos linguísticos”.

Esses problemas constituem desafios à organização de políticas educacionais e são apontados por pesquisas que situam o país em posições insatisfatórias (p. ex. PISA, SAEB etc.). Pesquisas cuja legitimidade não é aqui defendida, pois a questão envolve estudos e reflexões aprofundadas, especialmente sobre suas características, materialidades, tendências de homogeneização cultural, projeto social que as orienta e suas interferências nos processos de ensino, entre outros fatores. No entanto, elas trazem sinalizações sobre os desempenhos dos escolares em leitura e escrita.

No âmbito individual, a escrita dota os sujeitos de um importante instrumental para sua formação, porque a escola se suporta na cultura gráfica, e as práticas de leitura e escrita os põem em contato com a produção cultural humana e todas as relações com o conhecimento sistematizado que disso decorrem, na experiência social.

Leitura e escrita são práticas de linguagem. Diferentemente da oralidade, requerem ensino explícito e direto para apreensão de sua técnica de funcionamento. Essa dimensão, porém, é apenas uma de seu aprendizado. Talvez a mais evidente; com certeza, indispensável, mas não suficiente para o sujeito apreender e poder usufruir das relações, significados e benefícios da cultura escrita, característica das sociedades modernas. Para muito além da essencial dimensão técnica, a língua escrita constitui um sistema de significação que atua na

relação do homem com o mundo, como atividade mediadora na apreensão do real, portanto como função do pensamento (VIGOTSKI, 2009).

O aprendizado de leitura e escrita movimenta capacidades intelectuais dos sujeitos e, por ter características sócio-culturais, desenvolve-as. Esse aprendizado se situa num campo de produção e circulação de significados, por uma dupla via: (i) a das características mediadoras da linguagem na relação do homem com o mundo, portanto na apreensão do real, e (ii) a dos conteúdos ideológicos que transitam nas palavras e que atuam na formação da consciência individual e suas formas de compreensão da realidade, pois carregam em si os sentidos circulantes no contexto social (LEONTIEV, 1988; LURIA, 1988).

Assumir esse princípio significa reconhecer que a aprendizagem da escrita e leitura não se reduz à questão físico-motora, nem à utilitarista-pragmática. Mais que isso, refere-se ao desenvolvimento de uma função intelectual e à constituição de conhecimentos pelo sujeito, por isso, com intensa atuação na formação de sua identidade, pois “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos [ou escrevemos e lemos, podemos acrescentar], mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 95).

Como esses elementos se constituem na delimitação dos conteúdos de ensino de língua materna nos anos iniciais do EF? Como os conteúdos ensinados se relacionam aos objetivos de ensino de língua materna para essa etapa? Que saberes dos professores são expressos nesse ensino, para poderem desenvolver habilidades fundamentais à inserção dos educandos na cultura escrita?

A definição dos conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de alfabetização e língua portuguesa articula-se diretamente ao objeto de ensino dessa área, questão recorrente nas discussões de professores, pesquisadores e organizadores de políticas educacionais. Constitui, no entanto, uma questão instável, cercada de incertezas dos professores, muitas vezes tratada na dimensão do senso comum. O que ensinar nas aulas de língua materna? Que conhecimentos são necessários ensinar e aprender? O que significa ensinar a escrita? Qual o papel da gramática e como deve ser ensinada, considerando a linguagem como elemento de interação social? Que conteúdos de ensino permitiriam organizar uma prática voltada à dinâmica constitutiva da linguagem e favorecedora da formação do sujeito? Tais questionamentos representam dilemas do trabalho cotidiano dos professores de língua materna.

Mesmo com os avanços nas questões teórico-metodológicas que envolvem a

alfabetização e sua universalização, ainda persistem desafios a serem superados. Vencer situações de fracasso da escola em desempenhar seu papel no ensino da língua escrita como prática social de interação, relacionada ao desenvolvimento do pensamento autônomo, pode ser o principal e sintetiza muitos âmbitos envolvidos no problema. Outros perpassam o campo, como os relativos aos vínculos que se estabelecem entre os sujeitos em aprendizagem e a escrita. Vínculos que podem significar a apreensão da escrita como forma de dizer a sua palavra ou de reproduzir a alheia, com todos os laivos de autoritarismo envolvidos.

Na perspectiva de ampliar a compreensão sobre o ensino de língua materna na nova organização dos anos iniciais do EF, na relação com a formação de professores, o foco do item seguinte são os conteúdos de ensino e os saberes expressos pelos sujeitos sobre a área de conhecimento, a partir de informações de pesquisa.

Conteúdos ensinados e conhecimentos dos professores de língua materna

A definição de conteúdos de ensino para os anos escolares de uma determinada área é elemento muito complexo da organização educativa. É decisão relacionada diretamente à clareza sobre a função que se espera ser cumprida por esse conteúdo, “em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (SACRISTÁN, 1998, p. 149). Os conteúdos são uma “construção social”, refletem um projeto de sociedade, apresentam-se como expressão de representações e valores dessa sociedade, em diferentes momentos históricos, e são determinados pelas condições sociais, culturais, históricas e políticas que afetam a escola. Seu escopo é muito amplo, inclui:

[...] todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

A expressão do autor demarca dimensão importante do ensino, o desenvolvimento das “habilidades de pensamento”, modos de perceber os objetos estudados, a partir das categorias conceituais que os constituem e por intermédio da reflexão propiciadora de compreensão desse objeto na totalidade – modos de pensar que tomam o próprio pensamento como objeto. No caso da língua materna, refere-se a uma compreensão que reconheça “a realidade fundamental da língua” no “fenômeno social da interação verbal, realizada através

da enunciação”; compreensão que reconheça que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 2002, p. 123).

A área de língua materna é tópico destacado nas regulamentações oficiais do EF. Seu aprendizado é apontado como instrumento para a escolarização, com tempo privilegiado nos anos iniciais, para ampliação do processo educativo. Na prática escolar, existe também uma focalização diferenciada para a área, em carga horária, ocupação efetiva do tempo e atividades, o que a torna uma ênfase, no início do EF. O fato de a escrita organizar, concretizar e mediar a maioria dos processos realizados na escolarização concede-lhe relevância para a apropriação e ampliação de conhecimentos. Sem hierarquizar disciplinas ou áreas de conhecimento, trata-se de considerar que o aprendizado da escrita dota a criança de importante instrumental para dar conta de suas atividades, no início e prosseguimento da vida escolar. Do mesmo modo, os problemas derivados do seu (não) aprendizado representam importantes contornos no desempenho geral do estudante.

Afora a dimensão quantitativa do ensino da língua na escola, entre as finalidades de seu aprendizado deveria estar a contribuição para o aluno ter melhor desempenho linguístico, entendido como a capacidade de operar concretamente com a oralidade, a leitura e a escrita. Nessa operação, estão supostas e implicadas a capacidade de expressão e compreensão, a reflexão sobre a língua, o conhecimento dos recursos linguísticos necessários à compreensão e produção dos diferentes discursos³ e a utilização adequada da língua, nas diferentes esferas da prática social.

Na pesquisa com os professores, foram feitas duas perguntas: “quais os principais conteúdos de língua materna que ensina?” e “quais os conhecimentos mais importantes e necessários ao professor, para poder ensinar língua materna, nos anos iniciais?”. As informações foram agrupadas em duas categorias: conteúdos ensinados e conhecimentos essenciais ao professor. Os dados foram obtidos por questionários, não por observação de aulas ou análise de documentos (cadernos de alunos, planos de ensino etc.). Portanto, podem

³ Muitas vezes, a palavra discurso recebe uma interpretação plasmada no senso comum ou muito generalizante, praticamente com sentido indefinido. Assim, cabe uma breve explicação sobre o conceito, a partir de Bakhtin (2002), para quem o termo refere-se ao que é materializado nos processos de interação verbal que põem os indivíduos em relação com as esferas de atividade humana, dentro das quais adquirem sentidos e são atravessados pelas ideologias dos sistemas a que pertencem. Os discursos nunca podem ser compreendidos fora da situação social que os engendra, não existem isoladamente, na medida em que participam do fluxo social em um constante processo de interação e participação na constituição da atividade mental. Quando se referem a atividades mentais isoladas, sem definição ideológica, abstraídas do sentido haurido no social, perdem sua modelagem ideológica e seu grau de consciência, tornando-se formas estereotipadas. “A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo” (BAKHTIN, 2002, p. 128). Nessa perspectiva, podemos falar em diferentes níveis de discurso, no interior de cada gênero (que é o elo da língua com a atividade humana) e de acordo com o contexto cultural e nível de constituição da consciência de quem o emite.

conter aspectos do nível de idealização dos sujeitos sobre o ensino, e há indícios dessa possibilidade na forma impessoal e denotadora de distanciamento com que a maioria respondeu (apenas quatro responderam em primeira pessoa), e também na reprodução do discurso de documentos oficiais. De todo modo, as manifestações representam o que os sujeitos consideram importante ensinar e a relevância dos conteúdos na formação. A quantidade de sujeitos interferiu na quantidade de conteúdos apresentados; na maioria das vezes, não foram informados os mesmos conteúdos por todos os sujeitos de um mesmo ano escolar; e que nem sempre os conteúdos ensinados corresponderam aos conhecimentos essenciais ao professor.

No 1º ano, entre os *conteúdos ensinados*, estão os relacionados às habilidades requeridas para alfabetização, nas dimensões técnica, simbólica e de elaboração do pensamento, embora a primeira sobressaia. Há menção ao conhecimento de símbolos (apenas 01, entre os 08 sujeitos), sons, letras, palavras etc., referentes às habilidades de decodificar símbolos escritos e codificá-los. O aprendizado da escrita e de suas funções sociais é frequente, mais que a leitura e oralidade, e a habilidade de compreensão é destacada. Gramática e ortografia são mencionadas, já para esse ano escolar, e há reproduções dos eixos do Pró-letramento (BRASIL, 2008) e de elementos da psicogênese da escrita, que não constituem conteúdos. Metodologias, atividades e materiais são incluídos como conteúdos.

Poucos desses conhecimentos estão presentes entre os considerados *essenciais* ao alfabetizador. Os aspectos relacionados à psicogênese repetem-se e são os mais abundantes, um possível resultado das políticas de formação continuada do alfabetizador, dos últimos anos. Muitos elementos citados não se referem a conhecimentos, são relacionados ao âmbito das disposições do indivíduo (paciência, criatividade, gosto, respeito, p. ex.). Há os que remetem especificamente ao conhecimento linguístico, mas de um modo generalizante, como gramática, conhecimento de língua portuguesa, e outros relativos às habilidades básicas da alfabetização. Embora importantes, revelem percepção muito ampla e inespecífica do objeto de ensino, portanto não favorável ao trabalho pedagógico. Há grande foco em metodologias de trabalho, atividades e teorias da aprendizagem, indicando maior ênfase ao conhecimento didático e pedagógico, em detrimento dos saberes disciplinares específicos da área.

Destaque-se que na alfabetização, fase em que se dá a apropriação do sistema de escrita, há vários fatores de desenvolvimento envolvidos na própria compreensão desse sistema. Segundo Luria (1988), para ser capaz de escrever algo, a criança precisa empregar *signos* – elementos que não têm sentido em si mesmos, mas remetem ao objeto da realidade.

Para operar com signos, o sujeito precisa ter desenvolvido a relação funcional com as coisas, relação que se remete às formas superiores do comportamento infantil, pois implica o desenvolvimento de processos de representação mediados, que permitem operar mentalmente sobre o real, mesmo em sua ausência. Constituindo um novo instrumento do pensamento, o desenvolvimento da escrita suscita o aparecimento de novas estruturas mentais. Somente quando a criança desenvolveu a relação funcional com as coisas, “é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 1988, p.145) – e a escrita é um elemento de relação funcional com o mundo, aspecto praticamente ausente nas respostas.

Para o 2º ano, período em que as aprendizagens sistemáticas da escrita começam a ser consolidadas, na perspectiva de desenvolver e ampliar o comportamento de leitor e o conhecimento de como os indícios linguísticos atuam na expressão e compreensão do sentido (CHARMEUX, 1994), as informações sobre os *conteúdos ensinados* mostram uma carência de objetos. Destacam-se o trabalho com texto, a ausência da leitura, e, além de referências ao ensino de letras, de gramática, continuam as expressões inespecíficas sobre o conhecimento ensinado.

Há poucos conhecimentos relativos à língua, propriamente dita, entre os *conhecimentos essenciais* para o professor. A maioria refere-se a “como a criança aprende”, fator que evidencia uma visão salvacionista sobre tais teorias, como se esse conhecimento (e das metodologias, também ressaltadas nas respostas) fosse suficiente para alfabetizar bem. Há uma desvalorização dos conhecimentos específicos e fundamentais da educação linguística.

Em relação ao 3º ano do ciclo de alfabetização, ainda etapa de consolidação e sistematização das aprendizagens sobre o sistema de escrita, os conteúdos ensinados constituem-se pelas grandes dimensões do ensino de língua materna: escrita, leitura, interpretação. Para essa etapa, os *conhecimentos essenciais* informados reduzem-se ao didático-pedagógico e às teorias da aprendizagem.

Para o 4º do EF, os destaques dos *conteúdos ensinados* de todos os sujeitos são para a compreensão e o trabalho com texto. Os demais se referem às dimensões amplas de leitura e escrita. Ocorrem também expressões generalizantes, para indicar os *conhecimentos essenciais* ao professor dessa etapa e argumentos da psicogênese, que não é teoria linguística.

Os professores do 5º ano também não especificaram os *conteúdos ensinados*, restringindo-se a expressões do Pró-letramento (BRASIL, 2008) e às práticas de oralidade, leitura e escrita. Não apresentam os conhecimentos necessários ao aprendizado e

desenvolvimento dessas práticas.

Para esse grupo, os *conhecimentos essenciais* do professor também se reduzem a argumentos do Pró-letramento, à expressão generalizante sobre “conteúdos em si”, ao âmbito pedagógico e relacional. Apontam-se elementos importantes do ensino em geral, mas não específicos e necessários ao linguístico.

Há algumas décadas que a definição sobre o que ensinar nas aulas de língua materna passa por um “desejo de alteração”. Isso ocorre, em função das expectativas para esse aprendizado, na formação dos sujeitos, e dos resultados do ensino, evidenciados nos frágeis desempenhos dos estudantes, em língua escrita, entre alunos dos diversos segmentos e anos de escolaridade, muitas vezes até de seus professores. Aprender a escrita envolve ler, escrever e usar a língua com proficiência, em diferentes situações, incluindo-se aquelas que solicitam relações com o conhecimento e posicionamentos.

No campo de ensino da língua materna, há um debate, na escola, concernente ao estatuto da gramática normativa nas atividades de ensino. Tendências de pesquisa sustentadas na filosofia da linguagem e na ciência linguística (BAKHTIN, 2000, 2002; GERALDI, 1997; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006; entre outros) ressaltam a importância de alterar o foco da normatividade estéril para o papel da gramática no funcionamento da língua na esfera da atividade humana, de considerar os laivos ideológicos da linguagem e ampliar as possibilidades de interação. Nessa perspectiva, a gramática constitui as relações linguísticas, atualiza a linguagem na prática social e explicita as categorias do real no plano linguístico. O movimento de transformação, no entanto, continua vagaroso na escola, distante de considerar o conhecimento da forma e função da língua, sua diversidade e possibilidades para as relações dos sujeitos entre si e com o conhecimento.

Sacristán (1998) defende que, nos sistemas que enfrentam problemas com o analfabetismo e domínios de proficiência em leitura e escrita, é importante trabalhar com a garantia de atuação da escola em aprendizagens básicas, delineadas por um “currículo comum obrigatório”. Assim, apesar da dificuldade inerente à definição de conteúdos de ensino e de todo condicionante ideológico que pode acompanhá-la, mas, ante a função educativa da escola, há necessidade de um consenso sobre aprendizagens fundamentais que precisam ser alcançadas pelos alunos, com o ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 181).

O processo de ensino e aprendizagem escolar implica mediações, interações culturais, sociais e pedagógicas que visam à constituição de saberes pelos participantes. Cada área de ensino escolar constitui-se e movimenta-se por intermédio de saberes, que são o foco

do trabalho dos professores, mas cuja definição é importante desafio. Sacristán define os conteúdos relevantes de uma matéria como aqueles compostos “dos aspectos mais estáveis” e das “capacidades necessárias para [o sujeito] continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido”. Os conteúdos “não têm poder educativo por si mesmos”, e sua legitimidade somente se justifica “enquanto forem suscetíveis de servir ao desenvolvimento dos indivíduos” (SACRISTÁN, 1998, p.159).

Em todas as etapas da escolarização, o aprendizado da língua materna, portanto, tem um papel a desempenhar na constituição identitária dos sujeitos. Esse princípio seria uma orientação fundamental aos processos de definição dos conteúdos de ensino, para que pudessem, usando palavras de Sacristán (1998), “servir ao desenvolvimento dos indivíduos”.

Considerações finais – formação do alfabetizador e políticas públicas

Neste trabalho, reconhece-se que, para além dos conteúdos específicos, a alfabetização precisa ser pensada a partir dos contextos sociais e culturais em que se dá. Pobreza e diversidade cultural podem marginalizar a população escolar, mas a escola alfabetizadora tem responsabilidade pela transmissão e distribuição do conhecimento linguístico a todos os alunos. Quando se omite do ensino das categorias essenciais da alfabetização, torna-se uma escola excludente.

A raiz dos problemas da área tem interfaces com as políticas voltadas à alfabetização e formação do alfabetizador, cuja operacionalização não toma os reais desafios das práticas. Os programas de formação realizados nos últimos anos caracterizam-se por aspectos homogeneizantes, verticais, com operacionalização tecnicista, sem incidir na possibilidade de apropriações científicas e críticas da educação linguística pelos professores. Apenas ampliar o tempo escolar ou apenas ensinar decifração são elementos redutores do direito à educação, na alfabetização.

Na dimensão política, portanto, a escola precisa situar a alfabetização como um instrumento de emancipação. Para isso, as políticas públicas precisam incidir no que é fulcral na escola: transformar as condições de intensificação e precarização do trabalho dos professores (FRIGOTTO, 1984). Tratando-se especificamente da questão linguística, há que se ressaltar, pelo caráter ideológico intrínseco à linguagem, que, junto com as práticas desenvolvidas no seu ensino, os sentidos para ela concebidos e os conteúdos que veiculam também são ensinados (GERALDI, 1997).

Na dimensão epistemológica, a pesquisa evidenciou fragilidades na relação dos professores com os conhecimentos de língua materna, que deveriam incidir com clareza sobre o que é específico desse campo. A familiaridade com a educação linguística deveria ser integrante da identidade profissional do professor. Ao contrário, porém, “seu letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas socioculturais da sociedade letrada, é, cada vez mais, objeto de questionamento” (KLEIMAN, 2001, p. 39). Os focos restritos em metodologias, atitudes e específicos aspectos pedagógicos, evidenciados na pesquisa, podem demonstrar uma concepção simplista do ensino de língua materna, tratado como processo que poderia ser realizado sem muita capacitação em conhecimento linguístico. Na perspectiva histórico-cultural, o ensino precisa ser organizado e realizado de forma a promover a apropriação dos conceitos científicos, que se tornarão mediadores culturais a atuarem no próprio processo de ensino e no desenvolvimento do sujeito.

A pesquisa identificou uma dimensão de conflito entre as necessidades de formação linguística nos anos iniciais do EF e as possibilidades dos professores que a efetuam. Os fatores que influenciam no esvaziamento de conhecimentos sobre alfabetização, entre esses professores, permitem a integração do senso comum aos processos de ensino. Ampliar as aprendizagens envolvidas na alfabetização é tarefa necessária da escola, que precisa levar em consideração os elementos culturais, políticos e econômicos que influenciam as atitudes e abordagens orientadoras do ensino, do trabalho dos professores e de seu conhecimento.

Tais reflexões conduzem a problematizar a formação do alfabetizador. Uma formação que precisa ocorrer em curso superior, mas qual seria o currículo apropriado? Como a formação do alfabetizador aponta para os objetivos da educação linguística no ensino? Quais as mediações necessárias, na formação de professores, para a apropriação de saberes específicos que orientem a prática educativa no ensino de língua materna? Como é o conhecimento linguístico do formador de alfabetizadores, com vistas a aproximar tal formação em base fundamental a orientar o ensino de língua materna?

Via de regra, enquanto estudantes, os alfabetizadores em formação demonstram carências significativas no desempenho linguístico, e os cursos de formação inicial não têm organização curricular apropriada para romper com essa condição.

Como subsídio ao processo de escolarização, aos processos de desenvolvimento pessoal, da capacidade de crítica e posicionamento pessoal, o ensino de língua materna constitui instância indispensável para a escola reunir condições de exercer seu papel de contribuir à apropriação de bens culturais pela criança e ensinar-lhe conhecimentos

fundamentais para viver e atuar na sociedade. Nessa perspectiva, um olhar crítico sobre as políticas que envolvem a alfabetização, para além da duração temporal da organização escolar, aponta a carência da conjugação de políticas curriculares, políticas de formação de professores, investimentos substanciais em educação, enfim, de políticas que incidam na ossatura da escola e provoquem mudança na cultura pedagógica da alfabetização.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BELINTANE, C. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito. In: REZENDE, N. L.; RIOLFI, C. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 73-105.
- BRASIL. **Pró-letramento**. Programa de formação continuada de professores dos anos /séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006.
- BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 19-34.
- CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- COLELLO, S. M. G. Redação infantil: do egocentrismo ao posicionamento crítico. In: REZENDE, N. L.; RIOLFI, C. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e educação**: implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 107-126.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 59-83.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988. p. 143-189.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

SACRISTÀN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: REZENDE, N. L.; RIOLFI, C. R.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e educação:** implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 169-203.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NOS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Cecília Barreto Almeida
Universidade Estadual de Montes Claros- MG-Brasil
cecidia@gmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior que pretendeu investigar o lugar que os saberes ministrados na universidade, enquanto agência formadora de professores ocupa no âmbito da prática de professoras alfabetizadoras. Na perspectiva da unidade teoria e prática, foi apontada a necessidade de maior aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Alfabetização, Relação Teoria Prática.

Abstract

This article comes up a clipping from a larger study that sought to investigate the place that the knowledge taught at university, as an agency teacher trainer occupies within the practice of literacy teachers. From the perspective of theory and practice unit, it was identified the need for closer ties between the Higher Education and Primary and Secondary Education.

Keywords: Teacher Education, Literacy, Theory Practice Relationship.

Introdução

A pesquisa em educação, especificamente na área da formação de professores dos anos iniciais da educação básica, tem buscado compreender a complexa relação entre formação inicial e prática pedagógica. As investigações na educação, principalmente no que se refere à formação docente e à prática pedagógica exige um olhar que articule os conhecimentos advindos do campo teórico e aqueles que são construídos no exercício da prática.

Este artigo constitui em um recorte de uma pesquisa maior que pretendeu investigar o lugar que os saberes ministrados na universidade, enquanto agência formadora de professores ocupa no âmbito da prática de professores alfabetizadores, considerando as múltiplas facetas que compõem o saber fazer. Essa busca foi orientada pela necessidade de desvelar que saberes são importantes na formação dos professores que trabalham nas turmas de alfabetização, se eles são e como são instituídos na prática.

Dessa forma, indagamos se a prática pedagógica das professoras, que atuam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais localizadas na região central da cidade de Montes Claros, vem sendo influenciada pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros nas últimas duas décadas.

Para tanto, foi problematizada a prática pedagógica e as concepções teóricas de sete professoras alfabetizadoras. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2011, através das entrevistas e da observação não participante. Os sujeitos da pesquisa serão identificados de Professora A, até a letra G, e as instituições como Escola 1 e Escola 2.

As categorias metodológicas adotadas neste estudo são as categorias de conteúdo cujos elementos iniciais foram determinados pelo conteúdo das entrevistas, que foram: os Saberes Docentes, a Alfabetização e o Letramento, a Consciência Fonológica e os Métodos de Alfabetização. Pretendemos, a partir de então, levantar uma série de informações acerca do conhecimento construído na formação inicial – graduação na Universidade Estadual de Montes Claros – e sua influência na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das duas escolas Estaduais.

Nosso propósito é apresentar uma visão panorâmica da realidade na qual as professoras estão inseridas, apontando o que de fato elas construíram sob a influência da

sua formação e buscar compreender de onde emergem os saberes que compõem sua prática pedagógica.

Os diversos saberes na formação do professor alfabetizador

Pensar a formação dos docentes que atuam na alfabetização nos remete necessariamente à reflexão sobre os saberes que esses professores possuem e a relação que esses conhecimentos têm com sua formação inicial; ou mesmo como essas alfabetizadoras buscam o equilíbrio entre a experiência, o teórico e o metodológico.

Entendemos que esses saberes que abordaremos devem ser a estrutura básica da atividade do professor, pois tais conhecimentos deverão compor o processo de pensar, planejar e fazer uma aula. O que sabem os professores alfabetizadores e que saberes têm sido construídos nos diversos espaços sociais nos quais eles transitam?

Em busca de responder às nossas indagações e motivados pelo movimento da pesquisa, buscamos, a partir de Tardif (2002), evidenciar que saberes são esses. Para o autor,

o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36).

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia) podem ser denominados, a partir das ideias de Tardif (2002, p. 36), como saberes comunicados pelas instituições responsáveis pela formação de professores. O autor afirma que “o professor e o aluno constituem objeto de saber para as ciências humanas e para ciências da educação” (TARDIF, 2002, p. 36).

Tardif (2002, p.33) pontua que, além desses saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, temos os saberes disciplinares que são demarcados pelas agências responsáveis pela formação de professores ou mesmo pelas universidades.

É possível considerar, a partir desse contexto, que esse profissional que trabalha no ensino da leitura e da escrita deve possuir saberes acerca das diversas implicações sociais, culturais e políticas que atravessam a agência escolar e afetam os sujeitos que compõe esse cenário; também deve ter o entendimento global da área de conhecimento,

que abrange desde os conteúdos, os conhecimentos linguísticos e as diversas metodologias do processo de alfabetização e de letramento.

A partir dos estudos realizados entendemos que na contemporaneidade o processo de ensino da leitura e da escrita fundamenta-se em três pilares, que são: o Construtivismo, pelas relevantes contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, através do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1989), que desvelam como as crianças constroem a leitura e a escrita; o Letramento, a partir da pesquisa de Soares (2009), por redimensionar nosso entendimento acerca da importância dos usos e práticas da leitura e da escrita; e a Consciência Fonológica, abordada por Morais e Albuquerque (2006), numa perspectiva que vai além do modelo empirista-associacionista de aquisição do conhecimento, qual seja, um trabalho que promova a reflexão fonológica sobre o funcionamento das palavras escritas.

O que sabem e fazem as professoras alfabetizadoras no espaço da sala de aula

Adentrando o espaço da nossa pesquisa, apontaremos algumas questões referentes ao padrão de funcionamento de cada escola. Na escola de número 1 foi possível identificar, por meio da observação e dos depoimentos das professoras, que há um clima de opressão, ocasionado pela falta de escuta das angústias das professoras, pelas questões políticas que afetam as relações e pela falta de assistência especializada nas questões disciplinares que emergem da sala de aula. A professora F, da escola 1, declara que “não há diálogo com a direção”.

Na escola de número 2, o clima é exatamente o contrário; é frequente as conversações, as trocas entre colegas e a equipe pedagógica. A organização da escola parece ser fruto da corresponsabilidade de todos. Como relata a professora C: “aqui todos se ajudam; a nossa escola funciona assim, na base da compreensão com os outros”.

Quando buscamos identificar quais disciplinas as professoras estudaram na universidade que, de alguma forma, contemplavam a discussão sobre os saberes relacionados à alfabetização, duas professoras – B e E – mencionaram: Princípios e Métodos da Alfabetização, Psicologia da Educação, Didática e Metodologia da Língua Portuguesa; quatro não se lembram, e a professora G respondeu que “todas as disciplinas de um modo geral estão ligadas à alfabetização”, mas diz não fazer uso do

que foi trabalhado nas disciplinas, porque elas não fazem parte diretamente da sua prática pedagógica. Ela relata que “uma coisa é a teoria na universidade falar da alfabetização, outra coisa é saber alfabetizar usando as teorias que estudamos”.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram objetivos ao responder que o conhecimento relevante para ser professor alfabetizador é dominar o método e, se possível, todos os métodos de alfabetização. Afirmaram ainda que elas tiveram acesso a esse saber na universidade, mas aprenderam, de fato, no exercício de sua profissão. Mesmo diante de todas as mudanças teórico práticas das últimas décadas, as professoras ainda veem a alfabetização como uma questão de método. Ou seja, para obter o sucesso é necessário escolher o melhor método para alfabetizar, o que passa a ideia de professores técnicos e nos remete ao pensamento mais pragmático e tecnicista da educação.

A professora B também citou que “a forma ou mesmo a maneira como o conteúdo é ensinado, faz da Didática um conhecimento essencial para ser professor”. Porém, a professora B, ao referir-se à didática, não está falando da disciplina ministrada no curso de formação inicial, e, sim, à sua didática, à forma como ela conduz suas aulas, e se o professor possui, ou não, manejo de sala.

Essa mesma professora, ao ser indagada se considera que na sua formação inicial faltou base teórico prática para o exercício docente nas turmas de alfabetização, responde: “de certa forma, acho que eu não aproveitei muito, pois naquele tempo eu não imaginava que o conhecimento teórico seria útil na minha prática no primeiro ano”.

Nesse sentido, é importante atentar-nos para o *habitus* que o professor aluno ocupa no espaço das instituições formadoras de professores. No caso da professora B, ela já era professora, mas observem que, mesmo assim, ela não efetiva a associação teoria e prática.

Das sete professoras, quatro delas – A, E, F e G – lembraram com saudosismo que “no magistério a gente via todo o programa do ensino fundamental”. A fala das professoras denota uma ideia remota de que o magistério ou antigo normal dava maior ênfase à prática pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental e, por isso, ele contribuía mais para a formação dos professores. De certa forma, elas nos apontam um indicador importante para ser discutido no âmbito da universidade: os professores formadores têm disponibilizado nas suas aulas um tempo para ensinar a prática?

Rays esclarece que

às vezes pensamos equivocadamente, que a teoria é sempre a mesma, que a prática é sempre a mesma e que ambas desenvolvem-se autonomamente. Mas, se pensarmos mais detidamente vamos concluir que, a um só tempo, teoria e prática movem-se e transformam-se continuamente. Em nenhum momento da atividade humana a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens. (RAYS, 1966, p.36)

Para o autor, teoria e prática são as duas faces de um processo único que se constitui nos elementos básicos da formação do professor. Ele ainda reforça que conhecer é uma ação dinâmica que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria.

Entendemos que os cursos de formação de professores não estão a serviço de formar técnicos, mas sujeitos pensantes, capazes de construir e de reconstruir seus saberes. Assim, destacamos a importância dos cursos de formação inicial e da relação teoria prática na fala de Amaral, para quem

a formação inicial é o pano de fundo da formação; é mais ou menos igual para todos. Trabalha-se o básico, mas cada um processa as informações de acordo com os seus recursos. A prática é o campo das incertezas e a teoria é o campo possível das certezas. A função da teoria, portanto, é trazer o conhecimento acumulado, tentando eliminar as incertezas, mas isso não se esgota. (AMARAL, 2010, p. 24)

Diante das falas das professoras entrevistadas, fica em evidência certo descaso pela formação inicial, e certo encantamento pelos cursos que priorizam a prática. As falas das professoras, quando perguntamos se faltou base teórica e prática no curso. A professora C responde: “sim, os professores não falavam diretamente da prática e isso faz muita falta”.

A professora F diz que “faltou prática”, enquanto a professora G argumenta: “de certa forma, faltou profissionalismo por parte do professor no sentido de ensinar o que era necessário para ser professor: a prática e também estudar o texto junto com a gente; e melhor organização do curso.”

Destacamos, agora, os saberes experienciais colocados por Tardif (1996, p.236-237), uma vez que foram enfatizados com veemência no decorrer de toda a entrevista por todos os sujeitos que participaram da pesquisa. Quando indagamos sobre os critérios que utilizam para escolher a metodologia, a professora A relata: “o jeito que eu me sinto melhor é o que fui alfabetizada, foi o silábico”; a professora B diz: “a minha experiência com as crianças”; a professora C declara: “escolho o que me faz sentir

bem”; a professora A afirma: “faço mais pela experiência que já tenho... sou a única aqui na escola que não precisa fazer planejamento com a supervisora”; a professora D disse que “a Unimontes ensinou práticas e metodologias, mas eu não lembro, pois nunca usei.”

Nóvoa, em relação às histórias de vida dos professores, diz que,

apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos. (NÓVOA, 2007, p. 19)

Para o autor, a construção do ser professor baseia-se também no saber experiencial, pois não se separa o ser eu professor do ser eu pessoal. Sendo assim, é necessário que o professor reflita sobre os saberes que já possui e os desenvolva na perspectiva teórica e metodológica que adota no seu dia a dia profissional.

Quando indaguei às professoras sobre qual o critério utilizado por elas para escolherem a metodologia de trabalho, a maioria fez referência às suas vivências no espaço escolar e familiar. Observemos as falas de algumas delas: professora A: “o jeito que eu me sinto melhor é o que fui alfabetizada: o silábico, então eu uso o que aprendi no meu próprio processo de vida”. A professora B relata: “Até nas brincadeiras de escolinha usávamos o silábico. Eu escolhi a metodologia que faz parte da minha vida, da minha história”.

Ao fazer as escolhas metodológicas, as professoras não cruzam seus saberes com os demais saberes existentes. Pelo que foi identificado nas falas e também na observação da prática, elas priorizam o saber referente à experiência. A opção por esse saber experimental é também justificada como *savoir-faire* que é articulado com outros saberes, mas de forma mais artificial, pois o que é contemplado na prática é o que melhor se adapta ao que o professor sabe fazer e que, em sua concepção, tem apresentado bom resultado.

Entende-se assim que, além de basear sua escolha metodológica na experiência pessoal, as professoras também fazem essa opção porque é possível constatar uma situação na qual o resultado para elas é positivo. Todas as entrevistadas responderam que o resultado da sua prática é ótimo; uma delas, a professora F, até destaca: “a maneira como eu ensino é a melhor; o menino aprende mais rápido por isso o nosso resultado é de excelência.”

As informações provenientes das entrevistas são importantes para pensarmos acerca dessa ideia; quando a professora B declara: “o curso de graduação oferece muitos conhecimentos, mas não dá a experiência que preciso para estar na sala de aula”, ela aponta para a necessidade de refletirmos que saberes estão disponibilizados na formação dos professores e como esses saberes devem integrar a prática pedagógica.

Na fala das sete professoras, elas reconhecem a importância da formação inicial, mas quatro delas expressam o mesmo sentimento, que ilustro com a fala da professora B: “a graduação pode até ter ajudado, mas não foi o essencial, eu já fazia o meu trabalho, o antigo magistério ajudou muito mais”.

Ao mesmo tempo em que as professoras apontam a falha da universidade, que trabalha um conhecimento teórico desarticulado do saber fazer, pousa sobre as ideias, aqui colocadas por elas, certa comodidade em usar o que está pronto e imediato, ou mesmo assumir o lugar de um professor que apoia sua prática apenas no conhecimento técnico.

Os demais depoimentos revelam que a formação inicial, de certa forma, contribuiu para a prática, pois explicitam que os professores formadores apresentaram os diversos métodos de alfabetização para que elas pudessem escolher a melhor maneira de trabalhar. Contudo, nos é revelado que o ser professor permite que os saberes docentes também tenham origem na própria experiência, como afirma um dos sujeitos da pesquisa, a professora F: “a graduação foi importante, mas eu já era professora”.

Mesmo quando as professoras dizem que o curso de formação inicial contribuiu de alguma forma, elas estão reconhecendo que os cursos ensinaram os métodos de alfabetização. Entendemos, portanto, que os fundamentos teóricos científicos de todo o curso é simplificado, haja vista que elas não fazem referência ao arcabouço teórico apresentado pelo curso, pois não é reconhecido como saber importante para a docência.

As professoras relatam que suas escolhas metodológicas estão muito voltadas para as situações de trabalho. Em algumas falas, o saber é determinado pela identidade da instituição, pelos materiais didáticos utilizados, como nos é retratado por algumas entrevistadas: “o próprio livro da escola nos leva a fazer opção pelo silábico”; “foi a escola que decidiu”, “aqui todos trabalham da mesma forma”.

Entendemos que as professoras dão ênfase à sua experiência como a primeira referência de sua competência no processo de saber ensinar a ler e a escrever.

Mesmo quando apontam que a escola enquanto trabalho exerce uma influência muito forte, elas concordam com a escolha metodológica colocada pela escola.

Os saberes colocados à mostra pelos sujeitos da pesquisa não estão diretamente ligados aos conhecimentos teóricos socializados na universidade ou mesmo com a ciência da educação; esses saberes se agregam à experiência construída no espaço de trabalho e aos movimentos coletivos do grupo de professoras de cada escola.

Pimenta (2006, p. 54), “ao se referir à pedagogia, afirma que ela é uma ciência da prática e para a práxis”. Portanto, entendemos que os cursos de formação de professores deveriam tratar em suas aulas não só dos aportes teóricos científicos, mas também da articulação teoria e prática para que todos os saberes fossem incorporados ao fazer pedagógico.

A autora também revela que a Pedagogia não muda por si a práxis, mas instrumentaliza a ação. Para que ocorra essa relação do saber fazer, alguns saberes referentes à formação do alfabetizador precisam ser legitimados nas salas de aulas das instituições responsáveis pela formação inicial dos professores.

Apesar de as professoras alfabetizadoras afirmarem que o que fazem e sabem é fruto da própria experiência, mostraram-se inseguras antes de responder às perguntas relacionadas à sua prática. Inclusive solicitaram que as perguntas fossem entregues com antecedência. Entendemos que, mesmo afirmando estarem seguras do que fazem, essas profissionais têm muitas dúvidas; ao longo da entrevista tal realidade foi confirmada.

Ao mencionar os critérios estabelecidos para escolha metodológica, a professora C diz: “eu sinto a necessidade das crianças e também eu preciso sentir bem com o que eu uso”.

Além da experiência construída no contexto de sua profissão, as professoras falam de um saber oriundo da cultura pessoal, utilizado em prol das crianças e do seu próprio bem estar; um saber que harmoniza as situações de sala de aula, pois possibilita mais interação com as crianças e proporciona ao docente o sentimento de segurança no processo de ensino aprendizagem.

Para Nóvoa (2007, p.45) existe uma relação tensa entre o saber da pedagogia e o saber da experiência, mas como aproximar os saberes produzidos pela ciência da educação aos saberes experienciais sem desvalorizar ou depreciar os saberes dos professores?

As atitudes de algumas das entrevistadas mostram-nos a desconfiança que elas sentiram diante da possibilidade de as perguntas irem além do seu “saber prático”. Todas as vezes que respondiam “não sei” ou não conseguiam definir algum conceito ou descrever algum outro saber, ilustravam suas falas apresentando o caderno dos alunos com o material didático organizado por elas, ou diziam: “eu faço, mas não sei falar teoricamente da minha prática”, afirma a professora A, enquanto a professora G diz: “mas pelas atividades das crianças você pode ver que tenho feito” Também diziam o quanto à relação de afeto era relevante no processo de ensino aprendizagem.

Outro aspecto importante no relato das professoras é que ao afirmar não possuírem alguns saberes, elas tentavam argumentar que na prática sabiam que, de alguma forma, o que faziam contemplava determinados saberes. A professora A confirma essa observação quando diz: “eu não sei responder, mas sei que na prática eu faço”.

Ainda no tempo da entrevista, as professoras pareciam refletir sobre o que fazem e buscavam na memória indícios da teoria a fim de que pudessem atrelar aos saberes da sua experiência. Elas diziam já ter ouvido falar de alguns conceitos, mas que não ficaram na memória, pois não precisavam deles no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a professora B diz: “Os professores falavam da Psicogênese, mas eu não uso isso na prática. Só serve para teoria.”

Também disseram que foi a primeira vez que estes conceitos foram solicitados desde que concluíram a graduação; foi a primeira vez que foram instigadas a pensar no que estudaram na universidade e seu uso no espaço do seu trabalho.

Esse distanciamento que as professoras alfabetizadoras relatam existir entre os saberes teóricos e as inquietações que circulam no cotidiano da sala de aula faz com que elas separem completamente os saberes construídos no espaço da universidade dos saberes produzidos na prática pedagógica. Elas fazem essa distinção de forma tão enfática que não recorrem à leitura de textos que analisam ou abordam novas práticas, a não ser que esses textos tragam modelos de atividades práticas, assim afirmam as professoras A, D, F e G.

Contraposto a isso, Guimarães afirma que

alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um *lócus* privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar, de inserção na profissão e de desenvolvimento de uma identidade profissional: é um processo coletivo de formação e de início de carreira, em

que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais, além de dificuldades profissionais dos alunos, que demandam “soluções urgentes”, entre outros. Contudo é necessário que ela se torne espaço também para a experiência, para insegurança, para os anseios profissionais e as ansiedades, em relação à prática docente, trazidos pelos alunos. (GUIMARÃES, 2004, p.101)

As falas das professoras remetem-nos a ideia de que o tempo da Universidade deveria ser lembrado no espaço da profissão como um tempo que foi útil na potencialização e na valorização dos diversos saberes que fundamentam o ser professor. Mas o conteúdo relatado por elas coloca o espaço da universidade como um *status* necessário apenas para sua ascensão profissional.

Para Guimarães (2007, p.22), articular a formação científica dos cursos e o desenvolvimento dos saberes da profissão pode ser uma maneira de dar significado a essa identificação do ser docente, potencializando a melhoria da formação e a identidade profissional do professor. O autor afirma que os processos de formação inicial e de desenvolvimento de uma identidade profissional são concomitantes e inseparáveis.

As concepções de letramento apresentadas pelas professoras revelam que uma delas não sabe o que significa; duas não conceituam adequadamente; as outras quatro demonstram uma apropriação teórica do termo. A respeito do conceito de letramento apenas a professora C respondeu que não sabia definir a expressão letramento, enquanto que outra declara com a seguinte fala: “letramento já é diferente, pois não tem a imposição da alfabetização, mesmo que a criança não sabe ler e nem escrever ela sabe fazer alguma coisa”. Assim, entende-se que todas as ações que as crianças conseguem realizar sem uso da leitura e da escrita são reconhecidas como práticas de letramento.

As falas das professoras ilustram os limites e as possibilidades que atravessam a escola e sua prática pedagógica nas turmas de alfabetização e aponta-nos onde a universidade precisa intervir. Sendo assim, é fundamental destacar o pensamento de Chartier. Ela afirma que é relevante que os cursos de formação reconheçam a importância da transmissão do saber fazer profissional, pois

os fazeres ordinários não têm estatuto no discurso de transmissão do saber profissional, sendo largamente ignorado pelas instituições de formação que, ao longo de sua história, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que anunciar as renovações das condutas pedagógicas. (CHARTIER, 2000, p.164)

Nessa direção, Pereira e Silva (2008, p. 15) afirmam que as experiências nos cursos de formação de professores têm nos revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e de letrar. Para as autoras, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção política, que exige dos professores o domínio e o entendimento da complexidade do ato de alfabetizar letrando.

Os profissionais que prontamente colaboraram com a pesquisa deixam muito clara a dificuldade de realizar na prática uma aula que contemple o alfabetizar na perspectiva do letramento. Demonstram conhecer o conceito, mas tornar esse entendimento praticável ainda é um desafio. Há inclusive quem acredite que para trabalhar o letramento é preciso que a criança saiba ler e escrever.

A maneira como as professoras compreendem a alfabetização está dissociada das ideias apresentadas pela psicogênese, com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989, p. 29), o que representa para elas uma dificuldade de compreender a consciência fonológica numa perspectiva diferente da abordagem do método fônico. Sendo assim, o realismo nominal também não tem significado no contexto da alfabetização.

Conclusão

Como se pode ver este estudo nos alerta para a urgência da universidade repensar as práticas realizadas no curso de pedagogia, curso este que forma o professor da educação básica e, portanto, deve ofertar o conhecimento teórico sim, mas lembrando que os saberes da profissão docente precisam ser desvelados com acuidade científica, sem uma contraposição no sentido de separar teoria e prática.

A fala das professoras registra que a formação inicial contribuiu muito mais para adquirir um status e certificação do que para sua prática pedagógica.

No que se refere aos saberes necessários à formação das professoras alfabetizadoras, apesar delas reconhecerem que estudaram tais conhecimentos no curso de graduação da Unimontes, como consciência fonológica, realismo nominal, psicogênese da língua escrita e letramento, também afirmam não compreendê-los teoricamente e ter muitas dificuldades na aplicabilidade dos mesmos.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. *Significados e contradições nos processos de formação de Professores*. TEXTOS SELECIONADOS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO REALIZADO NA UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008.

CHARTIER, Anne Marie. Fazer ordinários na classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, jul/dez. 2000, p. 157-168.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 12, nº 70, jul/ago, 2006. p. 59-67.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996.

AÇÕES DA DIRETORIA DE ENSINO DE SUZANO-SP PELA ALFABETIZAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Claudia Barbosa Santana Mirandola
Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
Diretoria de Ensino da Região de Suzano – São Paulo – Brasil
claudiamirandola@hotmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência do acompanhamento pedagógico realizado pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e Supervisores da Diretoria de Ensino da Região de Suzano, localizada na Grande São Paulo. Em 2012, esta Diretoria recebeu um grande número de alunos não alfabetizados advindos de outras localidades. Por meio deste, compartilharemos as ações que contribuíram para a alfabetização dessas crianças, com ênfase no processo de acompanhamento formativo dos professores.

Palavras-chaves: avaliação diagnóstica - alfabetização – formação de professores

Este trabalho foi desenvolvido pela Diretoria de Ensino da Região de Suzano, que está situada na Zona Leste da Região Metropolitana da Grande São Paulo, sob orientação do Programa Ler e Escrever e dos formadores da EFAP-SP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo).

Atualmente, nossa Diretoria de Ensino atende a 8.000 alunos, pouco menos do que tínhamos em 2012, período em que tivemos grandes desafios em relação à alfabetização, experiência que passamos a relatar.

Em 2012 tínhamos 8.550 alunos matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, distribuídos em 25 unidades escolares. Como todos os anos, iniciamos o ano letivo com a aplicação da sondagem diagnóstica, cujo objetivo é conhecer as hipóteses de escrita dos alunos em relação ao sistema de escrita alfabético. Esta sondagem é um dos recursos utilizados pelo Programa Ler e Escrever¹, como instrumento de gestão muito importante para o professor, ao considerar que:

A realização periódica de sondagens com alunos que ainda não sabem ler e escrever fornece informações preciosas para o planejamento das atividades específicas de aprendizagem do sistema de escrita. E contribui para que você possa definir as parcerias mais eficientes para o trabalho com as duplas e em grupos e propor boas intervenções durante as atividades².

A sondagem configura-se como uma situação de avaliação numa atividade de produção escrita orientada por alguns critérios:

- Envolve a produção de uma lista composta por quatro palavras de um mesmo campo semântico, que devem fazer parte do cotidiano dos alunos e uma frase simples.
- A lista deve contemplar um número variável de letras, devendo o professor iniciar o ditado pelas palavras polissílabas, passando para as trissílabas,

¹ “O Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que busca promover a melhoria do ensino em toda rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até 8 anos de idade (3º ano) e consequentemente garantir, após a aquisição da escrita alfabética, as competências necessárias para que as mesmas possam adequar seu discurso oral e escrito as diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores”. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>

² Orientação para aplicação da sondagem disponível no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor 3º ano – 2ª série. Programa Ler e Escrever disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslka=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

dissílabas e monossílabas, terminando com uma frase simples que contenha uma das palavras anteriormente ditadas;

- Deve-se tomar o cuidado para não utilizar palavras com vogais repetidas, como: laranja, abacaxi, abacate, etc...
- Os alunos não devem consultar fontes escritas, devendo o professor ter o cuidado de verificar se as palavras ditadas não estão expostas em um cartaz ou se não faz parte de um rol de palavras já memorizadas pelos alunos.
- O professor deve orientar o aluno a fazer o registro em letra tipo bastão maiúscula;
- Após o registro, o professor deve pedir ao aluno para justificar a sua escrita, marcando logo em seguida os apontamentos da leitura realizados pela criança³.

A equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) preocupada com os resultados da avaliação, produziu um documento com orientações para a sondagem que traz orientações em detalhes em relação ao último item do parágrafo anterior:

Observe a reação dos alunos enquanto escrevem. Anote aquilo que eles falarem em voz alta sobre a escrita, sobretudo o que eles pronunciarem de forma espontânea (não obrigue ninguém a falar nada). Quando terminarem, peça para que eles leiam aquilo que escreveram. Anote em uma folha à parte como eles fazem essa leitura, se apontam com o dedinho cada uma das letras ou não, se associam aquilo que falam à escrita etc. Faça um registro da relação entre a leitura e a escrita. Por exemplo, o aluno escreveu K B O para PRE SUN TO e associou cada uma das sílabas dessa palavra a uma das letras que escreveu. Registre⁴.

Uma sondagem bem aplicada fornece informações necessárias para os encaminhamentos em sala de aula. Direciona a preparação das atividades com graus de dificuldades adequados a cada aluno e favorece a organização dos alunos para que sejam realizadas boas intervenções. Segundo Ferreiro (2011):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (p. 20).

³ Essa ação permite ao professor observar se a criança estabelece a relação entre o que se escreve e o que se lê em voz alta.

⁴ Excerto retirado do texto Orientações para a Organização dos Trabalhos para início do ano letivo de 2013, disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>

Concordamos com a autora, pois os registros das crianças trazem informações que precisam ser analisadas pelo grupo de professores e equipe gestora, com acompanhamento dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), sendo essa uma das nossas preocupações. A partir dos registros das crianças, preparamos as nossas ações formativas em relação ao sistema de escrita, de forma a orientarmos os professores coordenadores a dar os encaminhamentos que contribuem para o avanço dessas crianças.

Todos os anos, orientamos os professores coordenadores a realizarem a sondagem sempre na primeira semana de aula do ano letivo, dando continuidade nos meses subsequentes, contribuindo assim, para o nosso acompanhamento mensal. Realizada a aplicação, os professores, sob orientação dos professores coordenadores, fazem a análise e sintetizam esses dados em uma planilha que é encaminhada mensalmente à Diretoria de Ensino.

Em 2012, ao finalizarmos a consolidação dos dados com os resultados da primeira sondagem, nos deparamos com informações que nos chamaram a atenção, pois os índices apontavam quedas percentuais de alunos com escrita alfabética, quando comparados aos índices alcançados em 2011. Passamos à análise do Quadro I.

Quadro I – Análise comparativa 2º e 3º ano			
2º ano em 2011		3º ano em 2012	
1.121 alunos	84% com escrita alfabética	1.127 alunos	78% escrita alfabética

Esses dados nos intrigavam, porque a análise comparativa das turmas de 2º ano em 2011 e 3º ano 2012, apontava uma queda de 6% no índice de alunos com escrita alfabética, ao mesmo tempo em que observamos que o número de matrículas mantinha-se praticamente o mesmo, sem grande variação. Esses dados nos conduziram a levantar a hipótese de que os professores dos 3º anos ainda cometiam equívocos na análise ou na aplicação das sondagens.

Dando continuidade aos trabalhos, fizemos a mesma análise comparativa com as turmas dos 3º anos 2011/ 4º ano 2012.

Quadro II – Análise comparativa 3º e 4º ano			
3º ano em 2011		4º ano em 2012	
1194 alunos	93% com escrita alfabética	1824 alunos	88% com escrita alfabética

Novamente os dados nos preocupavam, pois os índices apontavam uma queda de 5% de alunos com escrita alfabética, porém observamos um aumento de 630 novas matrículas. Como visto, no caso dos 3º/4º anos, encontramos outra realidade. Notamos que por um lado houve uma queda no índice, porém por outro lado houve um aumento significativo de matrículas de alunos advindos da Rede Municipal de Ensino.

Finalizando nossa análise comparativa vimos que a situação dos 4º anos de 2011 / 5º anos de 2012 também não era diferente.

Quadro III – Análise comparativa 4º e 5º ano			
4º ano em 2011		5º ano em 2012	
2.338 alunos	96% com escrita alfabética	3.148 alunos	89% com escrita alfabética

Mais uma vez nos deparamos com uma queda de 7% no índice de alunos com escrita alfabética, porém ao comparamos os números de alunos, detectamos um aumento de 810 novas matrículas de alunos também advindos, na grande maioria, do sistema de ensino municipal.

Como visto, em 2012 recebemos uma média de 1.440 alunos matriculados nos 4º e 5º anos. Queremos destacar aqui que o município, não conseguindo absorver a demanda de matrículas, encaminha os alunos excedentes para a Diretoria de Ensino da Região de Suzano. Vale ressaltar que a rede municipal até 2012 não havia aderido à parceria com a Secretaria Estadual de São Paulo, por intermédio do Programa de Integração Estado / Município que visa o desenvolvimento de ações conjuntas, o que também tornava-se um agravante para nós.

Neste sentido os resultados apontavam que em fevereiro a defasagem em relação à aquisição do sistema de escrita em nossa Diretoria de Ensino era de 22 % nos 3º anos e 13% para os 4º anos e para os 5º anos. Em números chegamos a resultados alarmantes.

Quadro IV – Levantamento de alunos com hipótese de escrita não alfabética						
3º ao 5º anos						
Anos	Pré-silábicos	⁵SSVSC	SCVSC	S.A.	Alfabético	Total

⁵ De acordo com a concepção construtivista de Emília Ferreiro, as siglas referem-se às hipóteses de escrita das crianças, sendo: Pré-silábica; SSVSC – Silábica sem valor sonoro convencional; SCVSC – Silábica com valor sonoro convencional; S.A. – Silábica-alfabético e Alfabética.

3º anos	21	53	75	85	891	1.125
4º anos	31	23	60	100	1.609	1.823
5º anos	39	40	97	174	2.794	3.144
Total	91	116	232	359	5294	6.092
Total	798 alunos não alfabetizados					

Como visto, tínhamos aproximadamente 800 alunos com hipótese de escrita não alfabética matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos e foi esse diagnóstico que deu origem à elaboração, pela equipe de supervisores e PCNP, de um Plano de Ação de Recuperação Contínua. Além disso, essa avaliação diagnóstica trouxe como apontamento a necessidade de traçar um plano de formação que envolvesse professores coordenadores, professores regentes, tanto das classes regulares quanto das classes de Recuperação Intensiva e professores auxiliares⁶, de forma a atendê-los em suas necessidades pedagógicas específicas, visando sanar essa defasagem de alfabetização no Ensino Fundamental Anos Iniciais e atingir a meta que é 100% dos alunos alfabetizados até os 8 anos de idade.

Este plano foi organizado com ações de diferentes naturezas e em várias etapas, tendo como objetivo principal alfabetizar todas as crianças a curto prazo, mas para que isso acontecesse precisávamos traçar algumas ações, entre elas destacamos:

- Identificar as fragilidades de cada ano da escolarização em relação à aquisição do sistema de escrita;
- Propor o projeto Jogo da Memória como atividade significativa para acelerar o processo de aquisição da escrita alfabética.
- Apresentar a prática de atividade coletiva como uma boa situação para pensar sobre o sistema de escrita.
- Promover a reflexão sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético pelos alunos dos 3º ao 5º ano e o papel do professor;
- Fazer o acompanhamento em sala de aula detectando as fragilidades, as necessidades de aprendizagem e as boas práticas que pudessem contribuir com a reflexão e avanço do grupo.

⁶ “O Professor Auxiliar, a que se refere o inciso I do artigo anterior, terá como função precípua apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do ensino fundamental e médio, com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar”. (Artigo 4º da Resolução SE 2, de 12.01.2012)

Iniciamos um trabalho de formação contínua junto aos professores regentes dos 3º, 4º e 5 anos (Regular e Recuperação Intensiva), professores auxiliares e professores coordenadores dos Anos Iniciais com eixo temático “Sistema de escrita: práticas de alfabetização” e paralelamente fomos garantindo o acompanhamento em sala de aula.

1 – Ações de acompanhamento

Considerando a análise dos resultados partimos para as ações concretas. Nossa segunda ação foi formar um mutirão (PCNP e Supervisores) com o objetivo de analisar as sondagens diagnósticas das escritas dos alunos junto com os professores coordenadores. Ferreiro (2011, p.65) nos diz que

“A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento)...”

Concordamos com a autora, pois os registros das crianças trouxeram informações valiosíssimas, que mostravam os conhecimentos construídos ou não pelos professores. Olhar para as sondagens junto com os professores coordenadores nos possibilitou pensar no direcionamento que daríamos para os nossos encontros formativos. Ao analisarmos as sondagens, detectamos alguns equívocos cometidos na aplicação das mesmas como:

- Sondagem realizada em letra cursiva, o que torna um dificultador para realização da análise;
- Tamanho da folha oferecida (1/4 de folha de sulfite), o que torna um agravante para as crianças que têm letras grandes;
- Folhas oferecidas com informações contidas como: nome, data, imagens, etc...
- Quantidade de palavras ditadas, lembrando que quatro palavras e uma frase é o suficiente para realizar a análise.
- Ordem do ditado. Encontramos sondagens em que o ditado teve início pelas palavras monossílabas, como por exemplo: “**BIS, DOCE, COXINHA, GUARANÁ. EU GOSTO DE BOLO**”. “*Esse cuidado deve ser tomado porque, se houver crianças que escrevem segundo a hipótese do número de letras, elas poderão recusar-se a escrever, de início, uma palavra monossílaba*”⁷

⁷ Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor - 3º ano. 2010, p. 31

- A repetição de vogais na palavra, como “**GUARANÁ, GOSTO, BOLO**”. Uma criança com hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional nas vogais, pode recusar-se a escrever A A A , ou até colocar outras letras levando a uma análise equivocada;
- Tamanho da frase ditada como “**COMI TORTA DE ATUM NA CASA DA MINHA MADRINHA**”. Bastava “**COMI TORTA DE ATUM**”.
- Escolha do campo semântico como: “*especial, guerreira, mulher, flor. Comprei uma flor para a minha mãe*”. Embora essas palavras tenham sido escolhidas, de acordo com um tema abordado em sala de aula, que no caso é “Dia das Mães”, não faz sentido fazer uma lista com as mesmas. Essas palavras em forma de listas, perdem totalmente o seu significado.

Essa coleta de dados nos trouxe um alerta de que alguns conteúdos precisavam ser revisitados na formação dos professores coordenadores, ainda mais pela alta rotatividade dos mesmos, em nossa Diretoria de Ensino. Das 25 unidades escolares que atendiam ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em 2012, apenas uma não comportava professor coordenador, porém dos 24 professores coordenadores, 10 ingressaram em 2012. A partir disso, nos colocamos as seguintes questões: será que teríamos tempo hábil de retomar essas pautas, ou melhor, iniciar os conteúdos referentes ao sistema de escrita alfabético, aplicação e análise da sondagem diagnóstica, entre outros conteúdos com os professores coordenadores ingressantes para posteriormente formar o grupo de professores da escola nas duas A.T.P.C. (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo)? Diante de tantas outras demandas, as duas A.T.P.C.s destinadas aos estudos dariam conta de formar esses professores para intervirem em caráter emergencial em sala de aula?

Essas perguntas nos conduziram a mais uma ação, que foi a de identificar as classes que tinham alunos com hipótese de escrita não alfabética.

Realizada a identificação dos alunos com escrita não alfabética em todas as classes de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental das unidades escolares, convidamos esses professores (3º, 4º e 5º anos) a participarem de um encontro formativo com a equipe de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e Supervisor responsável pelo Programa Ler e Escrever. Esses encontros foram realizados fora do horário de trabalho do professor. Neste sentido, as formações foram realizadas em seis encontros e tivemos uma média de participação de 50% dos professores. Tendo em vista que os demais tinham acúmulo de cargo legal, consideramos o resultado bastante positivo. Nestes encontros, além de retomarmos as

orientações para a sondagem contidas no próprio material do Programa Ler e Escrever, realizamos a análise de escritas de alunos e finalizamos com o referencial teórico de Délia Lerner “La Encuesta”⁸, tematizando a prática com o vídeo “Pé-de-moleque, canjica e outras receitas”, que enfoca o conteúdo do tipo de pergunta feita aos alunos (qual é qual e onde está). Como tarefa demos uma ficha para o mapeamento nominal dos alunos com hipótese de escrita não alfabética⁹ para encaminhamento a Diretoria de Ensino. Também orientamos sobre a importância da recuperação contínua.

MAPEAMENTO DOS ALUNOS COM HIPÓTESES DE ESCRITA NÃO ALFABÉTICA

ESCOLA: _____

Professor (a): _____ Série _____

Total de alunos da classe:

Total de alunos com hipótese de escrita não alfabética _____¹⁰

Nome ¹¹	Hipótese de escrita						Observações
	fev	abr	jun	ago	out	dez	
Ana	SSVS						
Kawê	PS						
Silmara	SCVS						
Wander	SCVS						
Ricardo	SCVS						

Esse mapeamento nos ajudou muito. Ao chegarmos às escolas já tínhamos o nome das crianças com a identificação da hipótese de escrita, o que nos permitia ter um olhar para a organização da sala de aula para atendimento a esses alunos. Também as crianças com necessidades educacionais especiais eram identificadas no campo “Observação”.

Como visto, as ações foram contínuas, o que nos fortalecia era saber que paralelamente tínhamos o acompanhamento dos formadores do CEFAI. Durante uma visita a

⁸ Texto original “Práticas del lenguaje. Leer Y escribir em El primer ciclo. La encuesta disponível em http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev_doc/pdf/aportespracticaslenguajei.pdf

⁹ Esse quadro foi resultado de troca de experiências realizadas entre os PCNPs nos encontros de formação. Trata-se de um modelo fornecido pela Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes em um encontro realizado em 2010.

¹⁰ PS – pré-silábica / S.S.V.S.C. - Silábico Sem Valor Sonoro Convencional / S.C.V.S.C. – Silábico Com Valor Sonoro Convencional / S.A. – Silábico-alfabético / A - Alfabético

¹¹ Ficha meramente ilustrativa

nossa Diretoria de Ensino, a formadora do Programa Ler e Escrever, professora Marly Barbosa validou as nossas ações dando novos encaminhamentos, entre eles orientou-nos a envolver os professores auxiliares no processo de formação.

Desde o início sabíamos que não estávamos sozinhas, nos nossos encontros formativo oferecidos pela equipe central, sempre tivemos a oportunidade de trocar experiências e de refletirmos sobre as formações e foi em um desses encontros que formadora Marly sugeriu um investimento formativo voltado para a prática da escrita coletiva na sala de aula, propondo o desenvolvimento do projeto Jogo da Memória.

Assim, diante de toda orientação, iniciamos o 2º semestre com formação para os professores auxiliares, com o objetivo de propor o desenvolvimento do projeto Jogo da Memória. Segundo Lerner (2002), ao tratar sobre a modalidade organizativa do tempo didático através de projeto:

“...a organização por projetos permite resolver outras dificuldades: favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre portas da classe para uma nova relação com o tempo e com o saber”. (p.22)

Nesta ação, conseguimos atingir 100% dos professores auxiliares. Neste encontro, além da apresentação do projeto Jogo da Memória, tematizamos a prática por meio do vídeo Bichodário. TEBEROSKY (1992, p. 09) afirma

“Sem dúvida, os professores conhecem o assunto que devem ensinar, porém o processo de ensino e aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também crença sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos”.

Os professores precisavam acreditar na capacidade das crianças aprenderem. Precisavam resgatar a confiança da própria criança, principalmente daquelas matriculadas nos 4º e 5º anos e nós, enquanto formadoras, por um lado, precisávamos garantir o acompanhamento em sala de aula, por outro lado sabíamos que não daríamos conta de irmos em todas as classes. Diante dessa dificuldade, solicitamos aos professores e professores coordenadores, o encaminhamento de materiais que servissem para a tematização da prática, como vídeos, fotos, relatos de experiências dos professores e professores coordenadores, registros de alunos, etc..., enfim, tudo que ilustrasse a realização do trabalho em sala de aula, uma vez que o nosso tempo para acompanhamento em sala de aula tornava-se escasso.

A ideia que tínhamos era a de que esses materiais nos dariam pistas de como estavam sendo realizados os encaminhamentos da escrita coletiva em sala de aula. Encerramos o

encontro com otimismo, pois percebemos que a proposta foi muito bem aceita pelos professores. O projeto teria como produto final a confecção de um jogo da memória que seria destinado a uma das classes dos anos iniciais. As escolas que não tinham os anos iniciais deveriam propor o encaminhamento do jogo à escola mais próxima que tivesse 1º ou 2º ano. Cada par de cartas do jogo confeccionado seria representado por uma carta com a foto ou desenho do animal e a outra com o nome escrito. Assim, o desafio estava em escrever os nomes dos animais, justificando seus registros, enquanto que o desafio para quem recebesse o jogo seria o de fazer a leitura com ajustes. Concordamos com CAGLIARI (2005, p.100) quando diz que “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente”.

E assim vimos que a proposta de confeccionar o jogo foi muito bem aceita, por professores e crianças, inclusive pelos alunos dos 4º e 5º anos, uma vez que a ideia de doar o jogo a uma classe de 1º ou 2º ano tornou a atividade significativa, o que podemos conferir nos três depoimentos a seguir, sendo o primeiro de uma de nossas professoras coordenadoras e na sequência de professores auxiliares.

“Partindo do pressuposto que este projeto foi uma sugestão para resgatarmos os alunos que estão nos 3º, 4º e 5º anos e que ainda apresentam defasagem no sistema de escrita, as atividades que estão sendo desenvolvidas são lúdicas, dinâmicas e desafiadoras, pois permitem que cada aluno demonstre o conhecimento que tem sobre o sistema¹²”.

As atividades foram desenvolvidas prazerosamente com a participação de todos os alunos envolvidos na recuperação contínua. Não houve nenhuma dificuldade, os alunos foram beneficiados com a maneira diferenciada de aprendizagem. As atividades desenvolvidas foram: leitura de texto informativo sobre animais, escrita coletiva, formação de frases, auto ditado, caça palavras, cruzadinhas, atividades com alfabeto móvel. Estas atividades ajudaram no processo de alfabetização¹³.

Como visto, o recebimento dos relatos dos professores e dos materiais nos davam pistas para as nossas intervenções enquanto formadoras. Pois a partir das imagens, dos materiais e dos relatos sabíamos o que deveria ser priorizado em nossas visitas de acompanhamento, o que podemos conferir no relato anterior onde a professora cita “**formação de frases**”, “**caça-palavras**”, mostrando as fragilidades ainda existentes. Neste sentido, concordamos com Weisz (2009), quando diz que

¹² Relato da professora coordenadora da E.E. Dr. Morato de Oliveira

¹³ Relato de uma professora auxiliar da E.E. Vereador Antonio Garcia

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (p.55)

A hipótese que levantamos é que a professora parte de um modelo de aprendizagem empirista, aquela em que a aprendizagem se dá por etapas, trabalha-se primeiro palavras, (caça-palavras), depois frases e assim, sucessivamente. Essas informações vão dando pistas sobre os equívocos ainda cometidos pelos professores, direcionando as nossas ações formativas. Passemos a mais um relato.

“O projeto Jogo da Memória está auxiliando bastante os alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebi que os alunos já obtiveram avanços nas questões da escrita. É uma maneira interativa e lúdica, de se aprender. As aulas estão acontecendo de forma interessante e os alunos estão se empenhando e a todo o momento solicitam ajuda. Mesmo assim, temos alunos que não avançaram na escrita¹⁴”.

Os relatos também revelam as angústias dos professores, como podemos perceber no relato anterior em que a professora diz “*Mesmo assim, temos alunos que não avançaram na escrita*”. Essa professora assumiu a turma de recuperação contínua em uma das escolas que recebeu 231 novas matrículas para o 5º ano em 2012. Em fevereiro, os resultados da sondagem apontavam que 39 alunos desta escola não tinham atingido a escrita alfabética. Em setembro observamos que apenas 09 alunos não estavam alfabetizados, porém haviam avançado em suas hipóteses, sendo que dois desses alunos com necessidades educacionais especiais. E assim, foram dados novos encaminhamentos, pois havia a preocupação de alfabetizar todos os alunos. Observamos que ainda havia muito a fazer, por outro lado, observamos avanços significativos nessa escola.

Com base nos resultados apresentados por todas as escolas e dando continuidade às ações formativas dos professores coordenadores, no mês de setembro, realizamos um encontro com professores coordenadores com a tematização da prática por meio de materiais fornecido pelos próprios professores e ao término do momento de reflexão, traçamos novas metas e novos encaminhamentos foram dados, dando continuidade ao trabalho com a escrita coletiva.

Propor o trabalho com a escrita coletiva na sala de aula, por meio do desenvolvimento do projeto Jogo da Memória, foi uma forma de convencer os professores de que o ensino do

¹⁴ Relato de uma professora auxiliar da E.E. Antonio José Campos de Menezes

sistema alfabético pode ser prazeroso. De que devemos ser capazes de resgatar com esses alunos a vontade de aprender.

Quando os alunos souberam que as produções resultariam em um produto final real (Jogo da Memória que seria doado aos alunos dos 1º ou 2º anos), ficaram entusiasmados porque a proposta trouxe um significado real para o desenvolvimento da atividade, rompendo com todas as resistências dos alunos, principalmente daqueles matriculados nos 4º e 5º anos.

Além disso, as orientações para desenvolvimento do projeto deram um direcionamento para a preparação das aulas dos professores auxiliares que até então, estavam um pouco perdidos quanto ao seu papel. No decorrer do desenvolvimento do projeto, fomos fazendo algumas observações que foram direcionando nosso trabalho formativo. Víamos ainda muitos equívocos, como crianças trabalhando isoladamente, ou nome de animais que não propunham desafios na escrita como: **PATA, PATO, TATU, GALO**.

Novas orientações favoreceram mudanças na organização da sala de aula e na revisão das palavras que poderiam oferecer desafios para esses alunos. Momento em que oferecemos uma lista com nomes de animais que poderiam trazer desafios para a escrita das crianças. Durante as discussões da escrita coletiva, sugerimos nomes de outros animais como: **TARTARUGA, SALAMANDRA, ALBATROZ, CROCODILO, MICO-LEÃO-DOURADO**, etc... Momento em que demos também como sugestão que os alunos pudessem, além de elaborar o jogo da memória, garantir a apresentação das características dos animais às crianças do 1º ano através de legenda.

E assim o trabalho foi sendo desenvolvido, com acompanhamento das Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico e Supervisores.

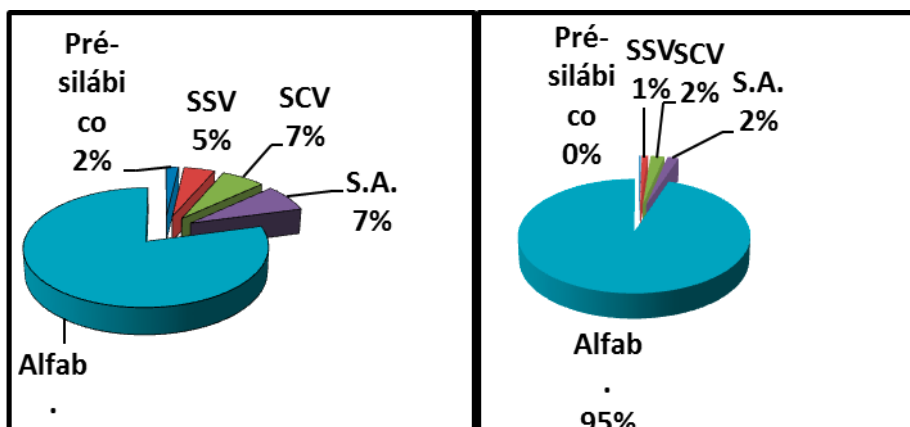
Por fim, as professoras chegaram ao produto final do projeto. Neste momento, propuseram que as crianças escrevessem um texto falando sobre a doação do jogo da memória para a turma do 1º ano.

Enfim, esse trabalho de acompanhamento formativo dos professores, das observações em sala de aula, da análise contínua das escritas das crianças e das orientações de intervenções, nos levaram aos seguintes resultados no final do ano letivo:

Fevereiro/2012

3º ano

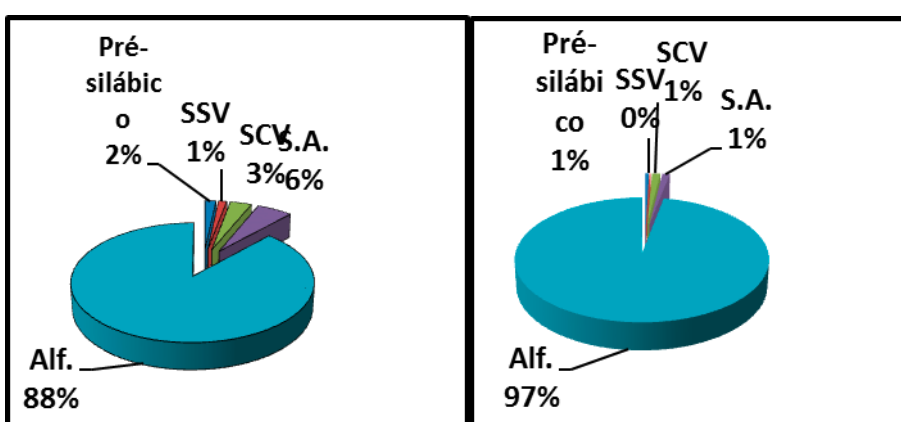
novembro/2012



Fevereiro/ 2012

4º ano

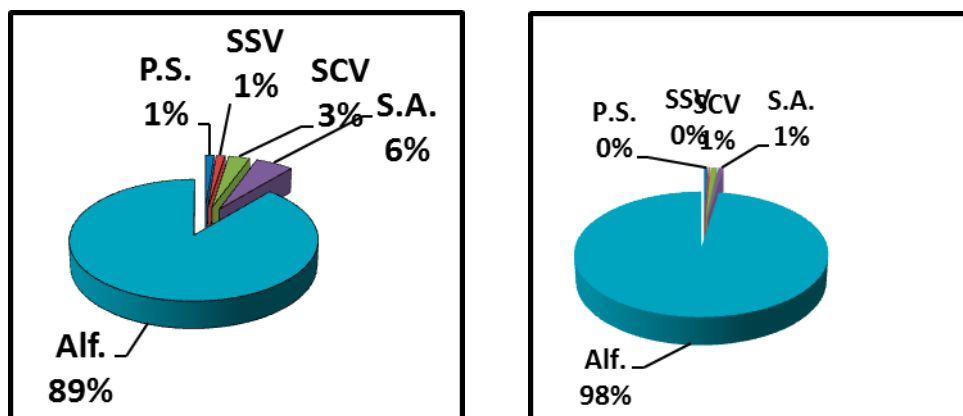
novembro/2012



Fevereiro/2012

5º ano

novembro/2012



Sabemos que ainda temos muito a fazer, mas vale ressaltar que além dos 1.440 alunos que recebemos no início de 2012 nos 4º e 5º anos, chegaram para nossa Diretoria de Ensino mais 322 matrículas suplementares neste mesmo ano. São alunos advindos também de outras localidades, devido ao crescimento populacional do município, resultado da construção de novos conjuntos habitacionais populares, o que podemos conferir na ficha de

acompanhamento abaixo, a qual ilustra a matrícula suplementar de um aluno no mês de agosto com a escrita silábica-alfabética.

Nome	Hipótese de escrita						Observações
	fev	abr	jun	ago	out	dez	
Isaque M. Felipe	-	-	-	S.A			m.s. em 01/08

Essa grande rotatividade impediu-nos de atingirmos os 100% de alunos alfabetizados, porém as atividades de recuperação continuam de forma intensiva em 2013.

Hoje, podemos concluir que o Programa Ler e Escrever, implementado em 2008, tem nos proporcionado momentos de estudos e reflexão sobre o sistema de escrita e com isso temos alcançado bons resultados, mesmo considerando a chegada contínua de alunos que não dominam os sistema alfabético.

Encerramos esse relato cientes de que sempre teremos novos desafios, mas na certeza de que a cada ano avançamos mais nas questões da alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2005.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª edição. São Paulo, Cortez, 2011.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- _____. **Práticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta.** Aportes para El desarrollo curricular 2001, disponível em http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev_doc/pdf/aportespracticaslenguajei.pdf
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o ensino**. 4ª edição. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Guia Planejamento e Orientações Didáticas; professor – 3º ano (2ª série)**. 4ª edição. São Paulo: FDE, 2010 v.1 disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkslkA=301&manudjsns=2&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>
- _____. Resolução SE 2, de 12/01/2012. **Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual**.
- TEBEROSKY, A & colaboradores. **Construção da escrita através da interação grupal**. Trabalho apresentado no IMIPAE Barcelona, Espanha.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Editoria Ática, 1992.
- WEISZ, T. & SANCHEZ. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Editora Ática, 2006.
- WEISZ, T. **Combinação perfeita. Saiba como articular as práticas de leitura e de produção de texto à reflexão sobre a escrita durante os projetos e as sequências didáticas**. Revista Nova Escola, nº 251; abril 2012.

EU LEIO, TU LÊS... ELES NÃO LEEM?!
REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE O TRABALHO COM A
LINGUAGEM: APROXIMAÇÕES MEDIADAS PELAS DISCUSSÕES EM ATPCS

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Metodista de Piracicaba - São Paulo - Brasil
Financiamento CNPq/CAPES
cbometto@yahoo.com.br

Eixo temático: Alfabetização e formação de professores.

Resumo

Objetivando compreender a formação de leitores e escritores na escola básica e as práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos participamos, como pesquisadora, de ATPCs em uma escola da rede pública estadual paulista, as quais foram audiogravadas entre agosto de 2012 e abril de 2013. Neste texto apresentamos análises, na perspectiva enunciativo-discursiva, de indícios das elaborações dos professores sobre as práticas com textos vividas nas relações de ensino.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, formação de professores.

Abstract

In order to understand the formation of readers and writers in the elementary school and the practices of reading and writing possible by teachers to students participated as researcher in ATPCs in a public school in São Paulo state, which were audio recorded between August 2012 and April , 2013. In this paper we present analysis, the perspective discursive enunciation elaborations of evidence about the practices of teachers with texts experienced in teaching relationships.

Keywords: initial reading instruction, literacy, teacher training.

Introdução

A discussão apresentada no texto é parte da problematização produzida com base na vivência e nos dados de um projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPCs e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica, bem como às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II. Esta pesquisa teve seu início em agosto de 2012 e, o projeto enviado ao CNPq/CAPES, foi aprovado com financiamento para o período de 2013-2014.

O trabalho vem sendo desenvolvido em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola, localizada em um bairro distante 6 km do Centro, atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu a partir da solicitação dos professores, coordenação e direção, após um levantamento de dados com alunos ingressantes no 6º ano do ensino fundamental. Segundo dados da coordenação pedagógica atualmente a escola enfrenta a problemática dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental sem ainda estarem alfabetizados e/ou com graves problemas na leitura e na escrita. Em levantamento realizado no início do ano de 2012, 17% dos alunos não estariam alfabetizados e 36% teriam sérios problemas no desenvolvimento das atividades de leitura e de escrita relacionados às práticas de letramento. Cabe esclarecer que o levantamento foi realizado pela equipe escolar e os dados nos chegaram já definidos, portanto, como não participamos dos procedimentos de avaliação desses alunos e desconhecemos os referenciais que ancoraram tais avaliações, a pesquisa procura compreender, também, as concepções de alfabetização e de letramento que ancoram as práticas escolares - dos diversos professores - com leitura e escrita.

Os professores de Língua Portuguesa, que cursaram licenciatura em Letras, reconhecem desconhecer práticas de linguagem que favoreçam o processo de consolidação da

alfabetização desses alunos, neste sentido, questionam-se acerca de quem vai se responsabilizar por essas orientações na escola. O corpo docente, por sua vez, reconhece que os alunos até compreendem alguns aspectos relacionados aos textos, porém não são capazes de lê-los. Como organizar um trabalho no sentido de sanar tais dificuldades?

Dois pressupostos fundamentais orientam o encaminhamento da pesquisa: 1. com relação à problemática enfrentada pelos professores - o de que os ATPCs são espaços de formação, a partir de discussões, reflexões e problematizações sobre o próprio trabalho docente, bem como espaço de produção de materiais no que diz respeito, especificamente, às mediações do/no processo de ensino; e 2. com relação à problemática enfrentada pelos alunos - o de que *ao focalizar, documentar e analisar* - nas relações de ensino materializadas na sala de aula - *as atividades de leitura e de escrita envolvidas na articulação que se processa entre as escolhas relativas aos modos de organização e de circulação dessas práticas* - pelos professores, com as réplicas ativas produzidas pelos alunos - *poderemos vislumbrar possibilidades de práticas diferenciadas que os insiram na cultura escrita.*

Do conjunto de reflexões e dados produzidos no percurso vivido até o momento, sistematizamos algumas análises que buscam explicitar a dinâmica estabelecida nas ATPCs entre professores e pesquisadora durante o segundo semestre do ano de 2012 e o primeiro trimestre de 2013 buscando indícios das elaborações dos professores sobre as práticas de leitura, escrita e letramento vividas por eles em sala de aula, junto aos seus alunos, na tentativa de compreender suas concepções sobre alfabetização, leitura, escrita e letramento. As contribuições desses encontros para a organização coletiva do trabalho pedagógico com a linguagem e para o desenvolvimento profissional docente serão também tematizadas.

Nossos pressupostos sobre os conceitos de alfabetização e letramento

Estudos de Cagliari (1999), Possenti (2002) e outros linguístas esclarecem-nos os princípios do nosso sistema de escrita, ou seja, historicamente os sinais gráficos passaram de uma escrita ideográfica na qual prevaleciam desenhos para uma escrita fonográfica, na qual são representados os sons da fala pelas letras do alfabeto, criadas pelo homem. Essa escrita materializa-se em textos que se produziram a partir das mais diversas ações e atividades humanas.

No que diz respeito aos textos que se produziram nas mais diversas ações e atividades humanas, recorreremos a Bakhtin (2003), que explana sobre os gêneros do discurso. Segundo o autor os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se

produzem e se estabilizam nas condições específicas e nas finalidades das diferentes esferas de utilização da língua.

Os gêneros do discurso são, pois, formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, das quais nos apropriamos nas relações sociais. Falamos e lemos sempre por meio de gêneros.

Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p.283).

Ainda segundo Bakhtin (2002), são os gêneros escolhidos que nos sugerem os tipos e seus vínculos composicionais. Não lemos todos os textos da mesma maneira, visto que podemos ter maior afinidade com um ou outro gênero, o que nos facilitaria sua compreensão ou não. Tomando como base tal pressuposto, Koch (2006, p. 102) defende a ideia de que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”.

Considerar o uso da escrita em uma diversidade de práticas sociais nos remete ao conceito de letramento, uma vez que os processos de elaboração de sentidos são possibilitados pelos usos efetivos da linguagem, em condições sociais. Entre tantos discursos e enunciados formam-se o discurso social e o discurso individual, visto que é na interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro que nossa experiência verbal toma forma e evolui (BAKHTIN, 2002).

Diante do exposto, podemos afirmar que o processo de letramento não se dá espontaneamente, por descobertas isoladas, mas de forma contextualizada. Segundo Mortatti (2004, p.47) o termo letramento distingue três sentidos principais: 1. "remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar"; 2. "designa os usos sociais da escrita: trata-se de aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos"; 3. "é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da *orality*". Segundo a autora o termo remete a uma ampla "noção de cultura escrita e a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam à escrita".

Assim colocado, fazer uso da linguagem de modo a atender as demandas de uma sociedade que prestigia a escrita é considerar que os ingressantes no mundo dos letrados

fazem “um uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação” (KATO, 1990, p.40). Essa consideração nos permite afirmar que é função da escola formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua (MORTATTI, 2004).

Estar envolvido com/nas práticas de leitura e escrita mediadas pelo código da língua nos remete ao conceito de alfabetização como uma prática escolar de letramento, uma vez que ao adentrar a escola, pela mediação do professor, a criança passa a viver um processo de letramento específico, o processo de alfabetização (KLEIMAN, 2005). Entendido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (MORTATTI, 2004, p.109) o conceito de letramento passa a ser de fundamental importância para o entendimento do que vem a ser a escrita enquanto tecnologia.

Kleiman (2005) esclarece-nos a relação existente entre os conceitos de letramento e de alfabetização ao explicitar que o letramento "envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra [...] também podem ser considerados práticas de letramento escolar" (KLEIMAN, 2005, p.10). Neste sentido, podemos afirmar com a autora que o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. Segundo a autora a alfabetização – em qualquer de seus sentidos – é inseparável do letramento. A alfabetização é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, ainda que não seja suficiente (KLEIMAN, 2005).

Estudos pautados em diferentes princípios epistemológicos abordam questões relacionadas a esse processo específico. Ferreiro (2001) e seus colaboradores consideram que a escrita é uma representação, um objeto de conhecimento, e baseia-se em uma construção mental da criança, que cria suas próprias regras. Esse processo de elaboração individual é vivido pela criança de modo evolutivo sem a ajuda ou orientação de outra pessoa; o papel do professor é apenas o de possibilitar o desenvolvimento da escrita na criança criando condições estimuladoras para que entre em conflitos cognitivos e testem suas hipóteses (FERREIRO, 2001). Nas palavras da autora, "são construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita". (FERREIRO, 2001, p. 46-60).

Essa concepção, amplamente difundida no âmbito da Pedagogia, nos parece, tem conduzido o olhar dos professores quando se colocam a observar a prática no cotidiano da sala de aula. Comumente atribuem ao próprio aluno ou a falta de estrutura de sua família a responsabilidade pelo fracasso escolar. Smolka (1989) ao tratar do trabalho pedagógico na diversidade/adversidade traz para a discussão Leontiev (1978), que levanta questões sobre os diagnósticos e as condições de desenvolvimento das crianças, considerando o desenvolvimento mental como processo de apropriação da experiência humana, processo este que se baseia em desconsiderar a existência de uma determinação genética das ações humanas, admitindo a existência de uma contingência biológica e também de uma contingência sócio-cultural. É dentro deste contexto que a criança se desenvolve e aprende agir e diríamos - aprende a ler e escrever - em interação com os outros.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, em direção oposta à psicogênese, encontramos os princípios de Vigotski e Luria (2001) que consideram fundamental a participação do outro no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança, destacando e diferenciando o papel do professor. Nessa perspectiva na escola a escrita se intensifica de forma sistematizada, ou seja,

no processo de alfabetização, a criança, interagindo com os usos e formatos da língua escrita, pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional da escrita, tenta utilizar as letras para ler e produzir textos. Ela imita o adulto nos atos de ler e escrever e segue suas instruções. Ela confronta suas técnicas primitivas de escrita com as regras da escrita convencional. Assim, ela vai se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada. O domínio do sistema de escrita convencional vai substituindo, então, suas técnicas primitivas de escrita (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 205).

Acreditamos com Vigotski e Luria (2001) que aprender a ler e a escrever é viver um processo de simbolismo que pressupõe a possibilidade de utilização de alguma forma de insinuação (por exemplo, manchas, linhas, pontos) como signos auxiliares e que a escrita é uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos, uma vez que como objeto cultural atua como recurso que muda a atividade psicológica humana. Assim, o processo de mediação é fundamentalmente constitutivo da aprendizagem e o papel do professor destaca-se, uma vez que este processo é vivido na relação com o outro mais experiente, culturalmente, por mediação.

Para Smolka (1995), há que se trabalhar, na escola, priorizando a questão da produção de significação da linguagem, pois é este movimento de produção de significação, incluindo seu aspecto instrumental, que possibilita a transcendência. Portanto, a linguagem

não pode ser considerada como mero instrumento ou objeto, mas sim como signo cultural, uma vez que "a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. Desse ponto de vista a escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma" (SMOLKA, 1993, p.38).

Alfabetizar letrando passa a ser o desafio de educadores comprometidos, pois alfabetizar é instrumentalizar os educandos com o código alfabético para que estejam aptos ao seu uso em práticas sociais, culturais, de leitura, oralidade e escrita.

Alfabetização e letramento são conceitos comumente confundidos, às vezes sobrepostos, outras vezes excludentes, portanto, é fundamental distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los. A diferenciação é necessária para que o conceito de letramento não tome prevalência sobre a especificidade do processo de alfabetização. Por sua vez, a aproximação é necessária, visto que o processo de alfabetização, apesar de apresentar suas características específicas, também se altera na articulação do conceito de letramento (OMETTO, 2010).

No que diz respeito ao processo de alfabetização de alunos com história de fracasso escolar, Soares (1985) chama a atenção para uma abordagem sociolinguística da alfabetização, vista como um processo estritamente pertinente aos usos sociais da língua e poderia ser utilizada com o objetivo de confrontar o problema, principalmente se privilegiássemos a questão das diferenças dialetais.

Isto posto, há que se considerar que a escola ainda é um dos lugares privilegiados de acesso à leitura e a escrita em nossa sociedade e a prevalência de práticas de letramento desde os anos iniciais de escolarização, cumpre perguntar como ensinar aos alunos outras possibilidades de ler e escrever na escola e como abordar a mediação do professor nesse processo de ensino. Essa preocupação remete-nos à exigência da valorização das práticas da cultura escrita bem como da valorização do professor como agente de letramento, o que implica considerá-lo em sua relação às diferentes experiências que os alunos têm com a escrita como condição para o planejamento escolar, aproximando sua prática “do velho axioma que diz que o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe” (KLEIMAN, 2005, p.53).

Primeiras reflexões sobre o trabalho com a linguagem na escola

As ATPCs são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No caso deste projeto as ATPCs de 2012 reuniram professores dos dois ciclos e foram conduzidas pela pesquisadora, nem sempre acompanhada pela PC. Naquele

segundo semestre as reuniões foram quinzenais e a média de participação era de 12 a 15 professores - das diversas disciplinas - por encontro. Nos primeiros encontros estabeleceu-se que nossas discussões para aquele semestre seriam pautadas nos registros das atividades com leitura e escrita vivenciadas em sala de aula, em uma espécie de tematização da prática. O intuito maior era o de compartilhar as práticas dos professores,

Na reunião de avaliação dos encontros, ao final de 2012, ao serem questionados sobre a pertinência das discussões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, alguns deles destacaram questões relevantes ao processo vivido apontando caminhos para a continuidade dos encontros no ano seguinte.

Valdo (Geografia): A gente tá fazendo, do que todos nós discutimos, nosso problema não vai se resolver da noite pro dia. É a longo prazo. Só o fato de estarmos estudando, a gente tá fazendo. Nós estamos procurando alternativas. Tem por exemplo a questão dos alunos hoje que são totalmente diferentes do nosso contexto. Isso não vai mudar agora e talvez a gente nem veja mudar. A questão é o processo... A gente tá procurando conhecimento! A gente tá fazendo uma parte importantíssima do nosso trabalho que é a busca [ênfatizando] pela melhora. Se tá tendo resultado agora [tom de questionamento] pode ser que a gente saia da escola e não veja o resultado, mas nós estamos fazendo... O estudo chega muito mais rápido, mas o resultado prático do trabalho sempre demora muito mais pra chegar!

Tânia (Ciências): Só o fato de a gente ter começado já é algo que nos tira do lugar da lamentação e do comodismo. A gente tem que pensar neles no global. Quantos alunos eu vejo que melhoraram! Se a gente atingir um já é um avanço... Pro ano que vem a gente poderia pensar em atacar, no bom sentido, os alunos dos sextos e sétimos anos pra não deixar que vá com dificuldades pros anos posteriores, ai sim, nosso problema poderia ser quase que metade resolvido... [o grupo todo concordou].

E assim foi feito, no primeiro trimestre de 2013, alterada a equipe de professores da escola temos participado de dois grupos de ATPCs apenas com professores do ensino fundamental II, quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Cabe ressaltar que raramente o grupo se encontra completo e alguns deles participam dos dois grupos apenas em parte do horário estipulado.

No primeiro encontro do ano a diretora Renata (os nomes são fictícios, respeitando o sigilo combinado, exceto o nome da pesquisadora) expressa a seguinte inquietude acerca do trabalho com a linguagem na escola:

A gente fala muito pessoal, nós falamos muito da questão da alfabetização do aluno e eu tenho certeza que isso remete a um angustia enorme, uma angustia sem fim, mas a gente tem um diagnostico muito maior da escola, não só da nossa escola, que é do letramento mesmo. A meninada não está conseguindo ler, não estão conseguindo entender o que aquela situação esta pedindo deles para eles resolverem. Ah, mas eles sabem fazer a conta, sabem fazer operação, eles não sabem analisar a situação problema, por quê?

Seu enunciado revela uma preocupação relacionada muito mais às práticas de leitura e de escrita do que especificamente ao processo de alfabetização dos alunos. Renata também explicita que este não é um problema exclusivo *da nossa escola*. Como afirma Cortella (2001), na atualidade educacional o fracasso deve ser analisado para se evitar o que o autor denomina de pedagogicídio. Segundo ele, o pedagogicídio se produz à medida que o professor utiliza os manuais didáticos de forma não reflexiva e acrítica, seleciona conteúdos abstratamente e sem integração entre os diversos conteúdos culminando na culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

A preocupação de Renata produz em Tomás, professor de Educação Física, a réplica que se segue:

Uma coisa que eu desconfio. Eu não tenho certeza pra comprovar. É que tem muitos alunos aqui que leem e escrevem de forma rudimentar, é claro, mas melhor do que a gente imagina. Sabe por quê? Eu passo pra eles, é eu sugiro pra eles uma produção de texto [...] eles relatam o que eles fazem, enfim eles organizam. Mas eu percebo que alunos, nossa que eu achei que não fossem fazer nada, eles acabam construindo texto nos limites deles, é claro, mas eles constroem. Então o que a gente tira disso? Tem aluno que a gente já tá rotulando de não ler e escrever, e talvez ele não tenha estímulo pra trabalhar nos limites dele. [...] A gente está rotulando muitos alunos aqui, eu já rotulei muitos e já vi professores falar: “Esse aí não sabe”, aí você pega um jogo de cartas com ele, que ele vai ter que ler pra fazer uma mímica e ele lê aquela palavra. É claro, ele não consegue ler uma frase, mas ele está lendo. Mais do que a gente imagina que lesse.

Ainda que em sua reflexão o professor possa desconhecer que a cultura escolar é também condição de produção da significação, por docentes e discentes, seu enunciado revela que por um lado ao *rotularem* os alunos de não saberem ler e escrever, por outro, deixam de *estimulá-los* para a realização dessas práticas. Tomás indicia um modo de olhar para a produção escolar dos alunos e para os modos de ensinar, próprios de uma dada cultura que naturaliza o fracasso do aluno.

De acordo com Patto (1996, p. 346), a ação pedagógica ineficaz tem sido constantemente justificada por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres que, por isso, já trazem consigo deficiências que naturalmente impedem o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças, dispensando assim, reflexões sobre a prática pedagógica e quão agressiva ela pode ser sem que se faça essa reflexão. É o preconceito que parece permear a relação entre professor e aluno.

Segundo Julia (2001, p. 10-11) a cultura escolar pode ser entendida como

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores.

Em outras palavras, a cultura escolar tal qual colocada é mediadora dos processos de significação dos sentido em circulação pelos sujeitos que participam de dada comunidade discursiva. Se o processo de significação é ativo e responsivo, o que os alunos estão "respondendo" aos professores que não acreditam que eles sejam capazes de ler e escrever?

Precisando responder às demandas imediatas do trabalho escolar, cabe-nos perguntar: como os alunos estão inscrevendo seus interlocutores privilegiados - os professores - em suas produções, uma vez que indiretamente é a imagem do interlocutor que comanda as decisões daqueles que as produzem?

Considerando que a função comunicativa da linguagem, segundo Vigotski (2003) é elaborada pelo sujeito no momento da produção do discurso, ajustando-o às necessidades características do leitor e dos propósitos da interação, o que nos revelam nossos alunos ao não lerem e/ou não escreverem/produzirem textos, se entendemos que a função comunicativa enfatiza a importância do outro na produção do discurso? Tomás levanta algumas suspeitas: a de que a maioria dos alunos considerados analfabetos ou semi-alfabetizados - no dizer dos professores - são sim alfabetizados, no entanto, "tem aluno que a gente já tá rotulando de não ler e escrever".

As reflexões de Renata e de Tomás explicitam as necessidades de formação dos professores para o trabalho com a linguagem uma vez que tanto a experiência de formação nas ATPCs, quanto às práticas ali discutidas tem indiciado que suas concepções de linguagem, de escrita e de seus usos sociais, não estão ancoradas em uma perspectiva interacional, intersubjetiva e de letramento.

Essa suspeita se confirma no relato de Emília, professora de Matemática:

Então, estou com um livro da escola, me refiro ao *Diabo dos Números*. Eles veem a matemática como o próprio Diabo (pelo menos a maioria), então, como fiquei de ministrar aulas para a 6ª B, pensei que se pedisse para que eles lessem a obra *Diabo dos Números*, **sabia que não daria certo** (quem ministra aulas para essa turma sabe do que estou falando), e como tenho seis aulas por semana com eles, pensei em ler, todos os dias, um *pouquinho* do *Diabo dos Números* para eles e, no final, dei folhas

para todos, solicitando que desenhassem ou algo assim, sobre o que entenderam do que li. **Porque não posso pedir que escrevam...** (Grifos meus).

De modo geral, como destaca Emília, os professores das mais diversas disciplinas não consideram a possibilidade de realização de um trabalho com leitura e produção de textos como processo de interação, um processo discursivo, dialógico, mediador do acesso ao conhecimento e de sua elaboração. “Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (SMOLKA, 1993, p. 76), e eu diria, delegando a um único professor essa responsabilidade, ao professor de Língua Portuguesa.

Essa postura, longe de ser *exclusiva* dos professores dessa escola parece já estar naturalizada entre a comunidade escolar. Na tentativa de sistematizar pesquisas acadêmicas sobre práticas escolares relativas ao trabalho com alfabetização, sistematização da escrita e letramento com alunos ingressantes no ensino fundamental II no contexto do trabalho coletivo, bem como sobre as necessidades formativas dos professores desse segmento, elaboramos, ainda em 2012, um projeto de Iniciação Científica cujo objetivo fora, por meio de revisão bibliográfica, realizar um levantamento das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre 2000 e 2011, que tivessem como foco as práticas pedagógicas com alfabetização, sistematização da escrita e letramento, situadas nos sextos anos (antiga quinta série) do ensino fundamental, no âmbito do trabalho coletivo dos professores, por acreditar que os trabalhos poderiam contribuir tanto para o campo da formação de professores quanto para a formação de leitores e escritores na escola básica.

Os dados do levantamento bibliográfico já finalizado evidenciaram que não há pesquisas relacionadas às experiências de trabalho com alfabetização, leitura, escrita e letramento **no contexto de ingresso dos alunos na segunda etapa do ensino fundamental, no âmbito do trabalho coletivo dos professores**. Essa constatação permite afirmar que estamos diante de um problema que precisa ser enfrentado tanto no campo da formação de professores quanto no campo dos estudos da linguagem, mais especificamente, no que diz respeito ao trabalho com leitura e escrita junto aos alunos da escola pública.

Pensar no trabalho coletivo requer um trabalho articulado entre as diversas disciplinas escolares, no entanto, o sentido veiculado pela palavra disciplina carrega consigo a ideia de ordem, de controle de um conjunto de conceitos, leis etc. Esse conjunto de conceitos por sua vez não é neutro, há forças e interesses sociais em jogo na história das disciplinas

(PESSANHA et al., 2004, p.58). No encontro e no confronto dos sentidos demarcados pelo jogo de interesses os sujeitos que vivenciam a escola - diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, funcionários - conferem sentidos às práticas escolares demarcadas pelas especificidades das diferentes disciplinas. Nestas relações os sujeitos apropriam-se do conhecimento, dos saberes da cultura na qual estão imersos bem como das formas de se relacionarem com esses conhecimentos.

O diálogo entre Tânia, professora de Ciências, e Maria, coordenadora, indicia a forma como os alunos elaboram os modos e procedimentos vividos no cotidiano escolar, significando-os e constituindo-se neste processo:

Tânia: E eu tenho uma experiência, que vai além disso: a leitura para os alunos só vale na matéria de português. Esses dias, levei até a sala de aula um carrinho repleto de livros que temos aqui na escola. Expliquei que a professora de português havia faltado e a aula seria de leitura livre. Eles não me deram nenhum problema e todos leram. Ora, no dia seguinte, na mesma sala, apliquei uma prova e levei o mesmo carrinho. Disse para os alunos que haviam terminado a prova, para que lessem como no dia anterior e, dessa forma, não atrapalhassem os colegas que ainda não haviam terminado a atividade avaliativa. E os alunos me respondiam: Ah, não, professora. Como não é aula de leitura, não irei ler.

Maria: Sobre essa questão que você mencionou, eles não aceitaram. Acredito que eles tomam essa decisão, porque nós também tomamos essa decisão! Não é verdade?

Essa reflexão provoca em Simone, professora de Português, a questão que se segue, replicada por Pâmela, professora de Matemática:

Simone: Vocês, professoras de matemática, por exemplo, consideram que se gastassem oito minutos, não toda aula, mas oito a dez minutos apenas, eventualmente, em uma aula na semana, lendo uma crônica, um conto... Vocês confiam que isso iria ajudar os alunos de vocês a aperfeiçoarem suas habilidades mentais, capacidades de raciocínio etc.? Vocês confiam nisso ou acreditam que seria, entre aspas, *perda de tempo*, no caso de vocês?

Pâmela: Eu não considero perda de tempo. Inclusive, todas as vezes que a escola promove um evento de levar os alunos ao teatro, eu vou junto. Vou e na volta, comenta-se dentro da sala sobre o que foi assistido, quem não foi deseja saber, e eles me escutam.

Essas interlocuções explicitam que ao colocarmos foco na atividade de linguagem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico, mediador do acesso aos conhecimentos e de sua elaboração poderemos vislumbrar práticas que modifiquem a cultura instalada com a finalidade de atender a novas necessidades, saindo do lugar da reprodução como se nossas práticas fossem neutras e independentes das forças e interesses sociais em jogo (PESSANHA et al., 2004, p.58). Foi o que Karen, professora de Inglês, fez ao assumir as aulas como professora auxiliar.

Na aula passada eu peguei uns livrinhos de alfabetização da primeira série que tem tudo escrito com letra de forma e letra de mão e coloquei pra ele [um aluno do 6º ano que não conseguia escrever] assim, do nada, ele começou a olhar e não identificava. Dai ele olhou pra mim e disse: Dona, você pode colocar isso sempre pra mim? Dai ele fez a tarefa e pediu: Você pode tirar xérox disso aqui pra mim? Veja, era aluno da 6ª D. Eu achei muito legal isso. Eu fiz e apoiei na mesa dele. Depois ele começou a fazer o G, o H com letra de mão [cursiva]. Ele não sabia fazer a relação da letra de forma com a letra de mão, por isso que ele não escrevia.

Essas constatações e reflexões possibilitaram pequenos deslocamentos entre os professores dos grupos que passaram a questionar se realmente os alunos são ou não alfabetizados. Tais indagações direcionaram a tomada de decisão para o próximo trimestre - maio, junho, agosto de 2013 - vamos estudar alguns textos teóricos sobre alfabetização e letramento na tentativa de compreender a especificidade de cada um dos conceitos em questão a fim de que, "falando a mesma língua", o grupo possa realizar um diagnóstico na tentativa de identificar os alunos que "realmente" precisem de um trabalho específico de alfabetização. Para tal, solicitaram que eu, do lugar de pesquisadora, selecionasse os textos.

Considerando a diversidade do grupo fiz a opção por iniciar os estudos a partir da leitura de textos teórico-didáticos. Dois textos foram selecionados na tentativa de discuti-los em articulação às práticas que continuarão sendo registradas pelos professores. Iniciaremos pelo texto "Letramento em texto didático", de Magda Soares (1998). Na sequência, realizaremos a leitura do texto "Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?" de Ângela Kleiman (2005).

O que nos desvela o processo vivido até o momento?

Do exposto até o momento nossa defesa é para que os professores dos diversos componentes curriculares passem a considerar o trabalho com a linguagem em funcionamento, olhando com outros olhos, por outra ótica, tal como Karen, a fim de considerar o estudo da língua como forma de linguagem mais ampla do que apenas o código, o sistema. Passando a conceber a linguagem como signo, prevalecendo às relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, os professores possibilitarão a circulação de sentidos em sala de aula. Sentidos que ao serem cotejados possibilitarão aproximações ou refutamentos relacionados aos processos de compreensão dos conteúdos, inclusive acerca do próprio sistema de organização da língua.

Não estamos aqui defendendo que um trabalho coletivo na perspectiva do letramento seja suficiente para alfabetizar aqueles que efetivamente ingressaram no sexto ano do ensino

fundamental sem que ainda tenham se apropriado dos códigos da língua, ao contrário, um trabalho específico a ser feito com alfabetização requer que nos voltemos para aspectos específicos da língua, de forma sistematizada, uma vez que esta não é uma aprendizagem espontânea e depende de técnicas específicas. No entanto, ao possibilitar um trabalho coletivo na perspectiva do letramento estaremos realizando uma aproximação necessária ao processo de alfabetização desses alunos, tal como explanado anteriormente.

Essa compreensão nos remete a um processo educacional no qual devemos considerar as singularidades dos sujeitos que, segundo Geraldi (1993, p. 5-6), se constituem sob “[...] a precariedade da própria temporalidade que o momento implica”. Considerar a “interação verbal como lugar de produção da linguagem e dos sujeitos, que se constituem pela linguagem” (idem, p. 6-7), nos leva a admitir, neste processo, a relação dialética existente nessa relação - língua, sujeitos, interações -, pois é o que se produz na relação que abre a possibilidade de transformação, é nas condições e dimensões da produção dos sentidos que os conhecimentos se elaboram. A alfabetização, segundo Smolka (1993, p. 29) "implica leitura e escritura como momentos discursivos. Porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação".

A compreensão dessa dimensão da linguagem como trabalho especificamente humano, material e simbólico, atividade prática e cognitiva nos remete a uma pluralidade de práticas com a língua entendida como linguagem mais do que unicamente como código. Essa é a possibilidade de trabalho *da linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem* colocando-nos o desafio: nossos alunos não estão mesmo alfabetizados? Ou apenas não são praticantes da leitura e da escrita com desenvoltura e autonomia?

Seguindo esse princípio poderemos organizar um trabalho pedagógico - com a linguagem - a ser desenvolvido em todas as disciplinas curriculares, uma vez que “o trabalho escolar deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 54), o que pressupõe uma participação diferenciada no trabalho coletivo, uma vez que as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas e envolvem pessoas de saberes diversos, com trajetórias de leitura e de produção textual distinta.

Aproximar as práticas de leitura e de escrita vividas na escola às dinâmicas das práticas sociais de leitura e de escrita, partindo daquilo que os alunos já sabem e mobilizando recursos para lidar com as mais diferentes experiências já consolidadas por eles será,

efetivamente, considerar o professor como agente de letramento, contribuindo tanto com sua formação quanto para com a formação de leitores e escritores na escola básica.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GERALDI, J. W. A constituição do sujeito leitor. In: Módulo I **Fundamentos de estudos da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 12-15.
- JULIA, D. **A cultura escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, 2001. p. 9-43
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC/Cefiel. 2005.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999.
- MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- OMETTO, C. B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento Foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia**. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TA Queiroz, Reimpressão, 1996.
- PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2004, n.27, p. 57-69. ISSN 1413-2478.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 8ª ed. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SMOLKA, A. L. B. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, nº 2, 1995.

SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. In: **Cadernos Cedes** 23, Educação Especial. São Paulo: Cortez, 1989.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** – A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Ed. Cortez e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: PRÓ-LETRAMENTO

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Janaína Silva Costa Antunes

Eixo: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este texto integra uma pesquisa inicial que problematiza as bases pedagógicas e conceituais do programa de formação de Professores em Alfabetização e Linguagem dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – o Pró-letramento. Acorado em pesquisas realizadas por estudiosos da formação de professores como Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009) o texto busca embasamento teórico para compreensão do contexto da formação em nosso País. Além disso, as reflexões trazem estudiosos como Soares (2001), Ferreiro e Teberosky (1989), Saussure (2006) e Geraldi (2011) com a finalidade de traçar um panorama das concepções que cercam o ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade. Conclui que a simplificação do processo educativo nos anos/séries iniciais do ensino fundamental do ensino de Língua Portuguesa e Matemática contribui para o esvaziamento dos currículos e que a redução dos conhecimentos da alfabetização e linguagem à leitura, contraria o direito de expressão das crianças pequenas e não promove o desenvolvimento da qualidade da educação nacional.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Formação de professores.

Abstract

This paper integrates a initial research that questions the basis of the conceptual and pedagogical training program in Literacy and Language Teachers of Years / early grades of elementary school - Pro-literacy. Based on research conducted by scholars of teacher education as Gatti (2008), Gatti and Barreto (2009), the text search for theoretical understanding of the context of education in our country. Also, the reflections bring scholars and Soares (2001), Ferreiro and Teberosky (1989), Saussure (2006) and Geraldi (2011) in order to give an overview of the concepts surrounding language teaching in the early years of schooling. It concludes that the simplification of the educational process in the years/grades of elementary school teaching of Portuguese Language and Mathematics contributes to the depletion of the curriculum and that the reduction of literacy and language skills only to reading, contradicts the right of expression of small children and do not promotes the development of the quality of national education.

Keywords: Literacy. Reading. Training for teachers.

Considerações iniciais

Em meados dos anos 2000, começam a ser implementadas reformas educacionais que atingem, principalmente, os anos iniciais do ensino fundamental, conseqüentemente, a alfabetização. No bojo dessas reformas, no ano de 2005, o Ministério da Educação, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, “[...] integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores, no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica” (MEC, 2004, p. 3). O programa Pró-letramento faz parte, no âmbito da formação de professores em serviço, desse sistema. Segundo o Projeto Básico, o Pró-letramento (MEC, [2004], p.1), é um “[...] orientador de ações conjuntas da união, estados, municípios e sociedade civil”.

Baseado em resultados das avaliações nacionais, o documento assinala a incapacidade das escolas “[...] em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens”. Para isso, toma os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sobre o desempenho em língua portuguesa e matemática dos alunos que frequentam a 4ª série do ensino fundamental. Com relação ao desempenho em língua portuguesa, conclui que:

A média de desempenho dos estudantes de 4ª série foi de 169 pontos. O resultado foi melhor em relação a 2001, o que indica reversão da tendência de queda manifestada no período de 1995 a 2001, mas os dados mostram que a habilidade de leitura e interpretação de textos é insuficiente na educação básica do país. A média mínima satisfatória para quatro anos de escolarização é de 200 pontos, patamar que compreende a leitura de textos de diferentes gêneros, como histórias em quadrinhos, narrativas simples, textos informativos e textos poéticos (MEC, [2004], p. 2).

O texto do projeto aponta que a situação daqueles que vivem no meio rural é mais crítica, assim como os que residem nas Regiões Norte e Nordeste do País. Diante do fracasso escolar, em termos de habilidades de leitura e interpretação de textos, demonstrado nos dados do Saeb (2003), o texto conclui que a formação dos professores é um dos fatores que incide diretamente no desempenho dos alunos:

Quando o profissional que está em sala de aula possui formação superior, a média do desempenho dos estudantes no SAEB é de 172, caindo para 157 pontos quando a formação docente é apenas de nível médio. A diferença na escala de desempenho, nesse aspecto, explicita a importância da formação docente no aprendizado de crianças e jovens (MEC, [2004], p. 4).

O fracasso escolar é um problema antigo. Podemos dizer que antiga também é a tendência daqueles que determinam os rumos da educação no Brasil em atribuir à escola e à formação dos professores, a responsabilidade por esse fracasso. Mesmo apontando que os problemas são mais críticos nas regiões onde estão, predominantemente, as parcelas mais

empobrecidas da população e, portanto, onde as desigualdades sociais são mais fortes, a interferência desse fator nos níveis de desempenho dos estudantes brasileiros não é levada em conta. Talvez porque considerá-lo implicaria a necessidade de propor mudanças que atingem a estrutura social e econômica da sociedade brasileira. Assim, a responsabilidade recai exclusivamente na escola e, conseqüentemente, na incapacidade de os professores atenderem às necessidades básicas de aprendizagens dos educandos.

Gatti e Barreto (2009), em estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, assinalam, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2006) que:

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto, são os que recebiam menores salários (média de R\$ 661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média os maiores salários (R\$ 1.390,00). O grande grupo dos professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$ 873,00 (mas, nota-se, com mediana bem mais baixa no valor de R\$ 700,00) (Gatti; Barreto, 2009, p. 242).

Existem vários fatores que, concomitantemente, produzem o fracasso escolar. Porém, quando se avalia a responsabilidade do professor e da escola na produção do fracasso escolar, sem levar em conta as condições em que se desenvolve o seu trabalho nas escolas brasileiras e, também, a formação dos professores, corre-se o risco de criar uma visão distorcida do problema. Como mostram os dados apresentados, a média salarial do professorado brasileiro da educação básica é baixa, o que produz a necessidade de duplicar ou triplicar a jornada de trabalho. Por outro lado, a docência se torna uma profissão pouco atrativa para os jovens no momento da escolha de suas profissões, afastando possíveis bons profissionais das salas.

Assim, reiteramos que não só a baixa remuneração, mas outros fatores precisam ser considerados quando se busca elaborar programas para o aumento dos índices de desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros e para a melhoria da qualidade da educação. Com relação à formação, o que percebemos, ao longo da história, é a constituição de sistemas de certificação de docentes por meio de cursos aligeirados, realizados, muitas vezes, por instituições particulares, e de cursos a distância, ofertados por instituições públicas e privadas. Nesse contexto, o discurso da centralidade da educação não parece se concretizar em ações que contribuam para a melhoria da sua qualidade, pois, para isso, seria necessário que a educação se tornasse verdadeira prioridade e articuladora de outras ações no âmbito do Governo Federal. Entretanto, um dos pilares sob o qual deveria se assentar o propósito de melhoria da educação básica e da alfabetização – a formação – como veremos, tem ficado a

cargo do professor. Assim, este artigo objetiva problematizar as bases pedagógicas e conceituais do Pró-letramento - a partir da análise do material disponibilizado pelo MEC.

Bases pedagógicas que sustentam o Programa Pró-letramento

Como mencionado, com o objetivo de provocar mudanças nos índices de desempenho em leitura e interpretação de textos entre os estudantes brasileiros, o Projeto Básico (MEC, [2004]) integrou o sistema nacional de formação de professores ao Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica. Dentre os tipos de formação privilegiados, estão os cursos de formação continuada, que visam à qualificação permanente dos professores, nos quais se insere o Pró-letramento.

No *Guia geral* do Pró-letramento (2012), o MEC justifica o uso da modalidade de formação continuada, apontando que esse tipo de formação é uma exigência da sociedade atual e, portanto, não deve ser pensado para suprir carências da formação inicial dos professores. “Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado” (MEC, 2012, p. 1).

O caráter reflexivo da formação é explicado considerando que os professores são *sujeitos da ação*, possuidores de conhecimentos elaborados ao longo de sua história profissional que serão ressignificados no curso da formação. No entanto, a explicação para a escolha da formação continuada agrega, também, a ideia de esta não perder de vista a “[...] articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores” (MEC, 2012, p. 7). Considerando esses propósitos da formação continuada promovida pelo MEC e pela Secretaria da Educação Básica, questionamos as possibilidades de os objetivos serem alcançados tendo em vista que o programa trabalha com o sistema de adesão e de tutoria.

Segundo Gatti (2008), no final do século XX, tornou-se corrente, nos mais diferentes meios profissionais, a ideia da necessidade de formação continuada como requisito fundamental para o exercício profissional em função de mudanças constantes nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Nessa direção, de acordo com a

autora, “[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. Tal imperativo também se colocou no campo educacional, o que requereu o desenvolvimento de políticas públicas de formação de docentes. Podemos dizer, então, que o Pró-letramento é criado para atender às demandas de formação do profissional da educação. Porém, podemos acrescentar que ele é forjado no interior de políticas que visam a melhorar a qualidade da educação e, também, da alfabetização, tendo em vista os baixos níveis de desempenho em leitura e escrita dos estudantes brasileiros.

Conforme sublinha Gatti (2008), muitas propostas de formação continuada adotadas no campo educacional assumiram caráter compensatório, pois objetivam suprir deficiências da formação inicial. Com relação ao Pró-letramento, acreditamos que ele almeja complementar a formação dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito aos supostos avanços, renovações e inovações na área de alfabetização, porque, a partir de 2003, o Ministério da Educação, como veremos posteriormente, passa a adotar novos conceitos para ancorar as políticas e as propostas de alfabetização no Brasil.

Assim, o Pró-letramento responde a duas necessidades: atualização dos professores em um mundo de constantes mudanças nos conhecimentos e divulgação da proposta oficial de alfabetização orquestrada pelo Governo Federal. Desse modo, para que as “novas” propostas oficiais sejam assimiladas pelos profissionais que atuam nas escolas, a formação continuada se torna um elemento essencial nas políticas de governo e não apenas uma resposta às demandas do campo educacional.

Porém, no caso do Pró-letramento, para que venha a ser uma experiência bem-sucedida e atinja as necessidades dos professores e do Ministério da Educação, em primeiro lugar, é indispensável a adesão dos Estados e municípios e da articulação destes com as universidades responsáveis pela coordenação do programa. Com relação ao que podemos chamar de primeira etapa da adesão (dos municípios e dos Estados), o fato de o MEC incluir o Pró-letramento no Guia de programas (2007) do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, certamente, contribuiu para ampliar o apoio ao programa. Assim, é importante lembrar que esse plano, que “[...] é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, Plano de Metas Todos pela Educação, 2007), é composto 28 diretrizes que deverão ser seguidas pelos sistemas municipais e

estaduais que aderirem a ele, dentre as quais, destacamos: “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil, Plano de Metas Todos pela Educação, 2007). Nesse sentido, a integração do Pró-letramento ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* estimula a adesão dos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Os professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, não recebem estímulos para participar do programa de formação continuada ou para aderir a ele. Isso é contraditório, tendo em vista que a formação se torna uma estratégia importante de implementação da proposta oriunda da nova perspectiva de alfabetização adotada pelo Ministério da Educação. Porém, ela se torna compreensível no interior de uma lógica que defende a melhoria da educação, mas a custos baixos para os cofres públicos e pela trilha de responsabilização dos professores. Sabemos que o uso do sistema de adesão desobriga os órgãos responsáveis pelo programa de criar incentivos financeiros à participação dos docentes, deixando a cargo do professorado a decisão de realizar ou não a formação tão necessária à melhoria da qualidade da educação. Lembramos que a Lei de 15 de outubro de 1827, ao definir o método oficial a ser utilizado nas escolas de 1^{as} letras (o método mútuo), estabeleceu, também, que os professores deveriam ser preparados para utilizar o método, mas que a formação deveria ser feita às custas do próprio professor. De certo modo, essa visão permanece no sistema de adesão, porque, mesmo que os professores tenham materiais fornecidos pelo MEC, eles precisam arcar, por exemplo, com os custos de transporte, alimentação e também conseguir tempo para participar do programa, o que é difícil, se considerarmos a média salarial dos professores e, a consequente dupla ou tripla jornada de trabalho que têm que realizar para garantir condições mínimas de sobrevivência.

Assim, mesmo que todos os professores não venham a aderir ao programa de formação, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, responde às demandas de formação docente na atualidade. Quanto à necessidade de implementação de novas propostas e de melhoria da qualidade da alfabetização, diante da impossibilidade de esta ser realizada por meio da formação, são construídos outros programas ou estratégias que impõem aos professores a adesão às novas propostas de alfabetização por meio da mensuração dos resultados do seu trabalho. Nesse caso, a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização assume lugar estratégico nas políticas de alfabetização no País, pois proporciona a adesão

forçosa à nova perspectiva adotada em âmbito nacional.

Atualmente, o Pró-letramento não difere muito do que foi projetado no início. É um programa de formação voltado para os docentes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental e tem por objetivo a melhoria dos níveis de desempenho em leitura, escrita e matemática. O programa é coordenado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, em parceria com universidades formadoras. A definição, em 2012, da ideia de universidades formadoras, ao invés de trabalhar com as universidades que compõem a rede de formação continuada¹, ajudou a ampliar o número de instituições universitárias participantes – passou de 5, em 2010, para 21, em 2012.

Conforme informações contidas no portal do MEC, as universidades que compõem a rede de formação continuada, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática, “[...] são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais instrucionais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (Acesso em: 22 set. 2012). Além de utilizar o sistema de adesão, o programa trabalha também com o de tutoria, ou seja, profissionais com nível superior ou médio recebem formação e materiais para trabalhar junto com os colegas professores que realizam o programa como cursistas. A escolha dos tutores, denominados, atualmente, de orientadores de estudos, que antes era feita mediante concurso público realizado pela universidade conveniada, no ano de 2012, passou a ser por indicação da Secretaria de Educação, que deverá pautar sua indicação na experiência profissional e formação acadêmica dos professores.

A formação dos orientadores de estudos tem duração de 180 horas distribuídas em formação inicial (40 horas) obrigatória, na forma de seminário, realizado em cinco dias de encontro, que os habilitam a iniciar a formação dos cursistas nos municípios; seminários de acompanhamento, cuja finalidade é o “[...] acompanhamento do trabalho realizado pelos orientadores pelas universidades, esclarecimentos de dúvidas quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores” (MEC, 2012, p. 4); e seminário

¹ As 21 universidades formadoras são: UECE (Universidade Estadual do Ceará), UEM(Universidade Estadual de Maringá), UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), UEPG(Universidade Estadual de Ponta Grossa), UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UNESP (Universidade Estadual Paulista), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), UFPA (Universidade Federal do Pará), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), UFU (Universidade Federal de Uberlândia), UFMG (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri), UNB (Universidade de Brasília) e UNIFAP (Universidade Federal do Amapá).

de avaliação final, no qual os orientadores de estudos apresentam os trabalhos realizados e entregam os relatórios finais dos cursos ministrados.

A remuneração dos orientadores de estudo é por meio de bolsas. No ano de 2009, o sistema de concessão e pagamento de bolsas, no âmbito do Pró-letramento, foi regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 33, de 26 de junho de 2009. No ano de 2010, essa deliberação foi revogada pela Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, que manteve o sistema de bolsas e definiu os seus valores.

Além da forma de escolha, remuneração e formação dos tutores, a estrutura organizacional do programa, certamente, é passível de críticas, principalmente, no que se refere à adoção do sistema de tutoria que se alinha ao sistema de monitoria idealizado por Andrew Bell e Joseph Lancaster² para as escolas de ensino mútuo no final do século XIX. A adoção desse tipo de sistema pode ser vista como mais uma medida econômica, pois torna os programas de formação mais baratos para os cofres públicos. Em termos práticos, ele possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade à formação e, portanto, permitem a difusão rápida de ideários e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente. Além disso, o programa de formação possibilita a utilização de tecnologias de informação e comunicação a distância, conferindo-lhe um caráter de modernidade. No contexto do Pró-letramento, podemos verificar que a sua criação contribuiu para a difusão entre os professores da nova perspectiva – do letramento – adotada pelo MEC. Assim, na próxima seção, analisaremos os conceitos de alfabetização e de letramento veiculados no programa de formação que, de certo modo, constituirão as bases para a construção da matriz de referência de avaliação da alfabetização e do letramento inicial.

Conceitos de alfabetização e de letramento que embasam o programa

Os conceitos de alfabetização e de letramento que orientam a formação dos professores são tratados no Fascículo 1 do *manual*³ intitulado *Pró-letramento: Programa de*

² Segundo Manacorda (1995, p. 257), “[...] a sistematização didática rigorosa e a difusão em vista de um plano nacional de instrução popular [do ensino mútuo ou monitorial] começou (discute-se quanto à procedência) por obra do pastor anglicano Anderw Bell (1753-1832), que, a partir de 1789, dirigiu em Madras uma escola instituída pela ‘Companhia da Índias Orientais’ para os filhos de seus soldados europeus, e por obra do quaker Joseph Lancaster (1778-1838) que em 1798 abriu em Londres uma escola para crianças pobres”.

³ Denominamos *manual* o suporte que comporta os fascículos, porque se trata de um livro que contém orientações específicas acerca da alfabetização e do letramento e, portanto, sobre o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais das escolas de ensino fundamental.

Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (2008). O primeiro fascículo é de autoria de Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Saleti Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro, todos da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição que compõe a rede de formação continuada. Com relação à alfabetização, os autores sublinham que:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da ‘tecnologia da escrita’, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em ‘sons’, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (Batista et al., 2010, p. 10).

Assim, o conceito de alfabetização é identificado com o processo de ensino aprendizagem da leitura, compreendida como decodificação, e da escrita, entendida como codificação. Segundo os autores, a partir da década de 1980, com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, esse conceito se amplia. Na perspectiva dessas últimas autoras, a aprendizagem do sistema de escrita não se reduziria ao domínio das relações entre fonemas/grafemas e grafemas/fonemas (codificação e decodificação), pois as crianças constroem, no curso do aprendizado da leitura e da escrita, hipóteses sobre “[...] a natureza e o funcionamento da língua escrita compreendida como sistema de representação” (Batista et al., 2010, p. 10).

Desse modo, os autores do fascículo inicial do manual procuram tratar historicamente o conceito de alfabetização. Com esse propósito, apontam um primeiro conceito que prevalece até a década de 1980, quando ele é ampliado pelas contribuições do construtivismo de Ferreiro e Teberosky. Se a nossa compreensão estiver correta, segundo os autores, não há modificação do primeiro conceito, ele se amplia no sentido de agregar outros aspectos ligados à capacidade de as crianças construírem hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. A partir da ideia de ampliação do conceito, podemos inferir que o ensino aprendido da codificação e decodificação continua sendo essencial, mas o modo como a língua escrita é aprendida passa a agregar aspectos ligados à ação das crianças sobre o objeto de conhecimento – escrita.

Ferreiro (1990, 2001) assinala que as bases psicológicas e linguísticas que fundamentam a psicogênese da língua escrita são incompatíveis com as bases teóricas que

sustentam o conceito de alfabetização como processo de codificação e decodificação. Os fundamentos psicológicos que norteiam os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) foram buscados nas formulações de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência. As autoras se valem, principalmente, da ideia de criança como ser ativo, capaz de elaborar hipóteses sobre as informações que circulam à sua volta. Coerentes com essa perspectiva, elas apontam ainda que as bases linguísticas das suas teorizações estão assentadas na psicolinguística moderna, particularmente, nos estudos de Noam Chomsky. Com relação às pesquisas desse autor, é importante assinalar que ele também postula que a criança é um ser criativo, capaz, portanto, a partir de um conjunto de enunciados simples adquiridos com a experiência, de construir um número ilimitado de outros enunciados.

Podemos dizer, ainda, com relação aos fundamentos linguísticos dos estudos da autora, que eles se apoiam na noção de signo linguístico, elaborada por Ferdinand de Saussure (2006). O signo linguístico, na perspectiva desse autor, é uma unidade de dupla face que comporta, ao mesmo tempo, significado e significante. Partindo desse conceito, Ferreiro (1990) distingue sistema de codificação e sistema de representação. Para ela, a escrita é um sistema de representação e não um sistema de codificação de unidades sonoras. Assim, segundo a autora: “Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)” (Ferreiro, 1990, p. 14). Além disso, conforme apontado por ela, a ênfase no significante produz a destruição do signo linguístico.

Concebida a escrita como sistema de representação, a aprendizagem da língua escrita é pensada por Ferreiro (1990, p. 15) “[...] como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes” daqueles colocados por aqueles que concebem o escrever como processo de codificação, ou seja, como processo de associação mecânica entre sons e letras. Nesse sentido, a autora aponta que, se a escrita é vista dessa maneira, isto é, como um sistema de codificação, o que está em jogo é a aprendizagem de uma técnica e, se a escrita é vista como sistema de representação, a questão central diz respeito à “[...] apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, de uma aprendizagem conceitual” (Ferreiro, 1990, p. 16), que envolve a participação ativa das crianças por meio da construção de hipótese sobre como a escrita representa a linguagem oral.

Obviamente, a adoção de um ou de outro conceito tem implicações pedagógicas distintas, principalmente no modo como deve ser conduzido o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os textos de Ferreiro e Teberosky (1989), Ferreiro (1990) e outros polemizam abertamente com as bases psicológicas e linguísticas que sustentam o conceito de alfabetização como codificação e decodificação, mas a polêmica é substituída no texto que será estudado pelos professores pela ideia de complementaridade, ampliação, o que produz a falsa ideia de consenso entre os defensores de diferentes conceitos e posições teóricas. Da mesma maneira, o conceito de letramento é apresentado no fascículo aos professores. De acordo com os autores, “progressivamente”, o termo alfabetização passa a:

[...] designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento** (Batista et al., 2010, p. 10, grifos dos autores).

Além de abranger os processos de ensino aprendizagem da codificação, da decodificação e os aspectos conceituais envolvidos na aprendizagem da língua escrita, a alfabetização passa, então, a designar os processos ligados aos usos sociais da leitura e da escrita. Os autores do fascículo também assinalam que a exigência de uso das habilidades de ler e escrever (entendidas como capacidade de decodificar e codificar) em práticas sociais proporciona, em primeiro lugar, o surgimento do termo *alfabetização funcional* e, posteriormente, da palavra *letramento* que está diretamente ligada ao primeiro.

Sobre o surgimento do termo alfabetização, segundo o Relatório da Unesco (2006), entre 1960 e 1970, a maioria dos organismos internacionais deixa de apoiar as campanhas de alfabetização em massa e passa a adotar modelos de educação fundados na teoria do capital humano. Nesse contexto, a alfabetização passa a ser vista como um requisito para o desenvolvimento econômico e, desse modo, o conceito de *alfabetização funcional* ganha relevo, porque a alfabetização não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas deve preparar as pessoas para desempenhar um papel social, cívico e econômico. Assim, tal conceito rompe com a ideia de que a alfabetização se reduz ao ensino da leitura e da escrita, porque, com base na teoria do capital humano, agrega à alfabetização valores econômicos.

No Brasil, o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Essa tradução foi questionada por Ferreiro (2002), onde afirma que o imperialismo linguístico que se manifesta no terreno computacional também se expressa no campo da alfabetização

O imperialismo linguístico expressa-se por certo também em outras frentes: adotam-se novas palavras por assimilação, mesmo quando existem termos perfeitamente estabelecidos na língua [...]. O imperialismo vai além do terreno computacional. O inglês *literacy* deu lugar a aberrações tais como *literacie* (francês) ou letramento (português) (Ferreiro, 2002, p. 55).

Apesar de não concordarmos com as posições da autora referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, pensamos que ela tem razão em criticar a tradução e o uso do termo letramento, porque sabemos que há, na língua nacional, palavra que significa aquilo que o termo traduzido pretende designar. Assim, o emprego do termo letramento se dá por assimilação, ou seja, ele é incorporado ao vocabulário nacional sem reflexões ou consideração à nossa realidade.

No Brasil, vários argumentos são construídos com a finalidade de explicar a necessidade de uso do termo letramento ou de esse termo ampliar os conceitos de alfabetização existentes. Como apontado, o mais utilizado diz respeito ao fato de que a escola deixou de ensinar as habilidades de ler e escrever ou os conhecimentos específicos da alfabetização e, por isso, seria necessário ter um termo que distinguisse os processos de aquisição das habilidades de ler e escrever dos aspectos ligados aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, isto é, seria necessário separar os aspectos individuais dos sociais envolvidos na aprendizagem da língua escrita. Batista et al. (2010, p. 10), ao explicarem a tradução do termo *literacy*, sublinham que a palavra surge no discurso das ciências linguísticas e da educação, no final da década de 1980:

[...] como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários (Brasil, 2010, p.11).

Então, a ideia de ampliação do conceito de alfabetização prevalece e, segundo os autores, com ele se quer chamar a atenção para os usos das habilidades de ler e escrever em práticas sociais. Com o surgimento de vários outros termos (letramento, alfabetização ou alfabetismo funcional), muitos pesquisadores passaram a distinguir alfabetização e

letramento. O termo alfabetização passa a ser concebido em sentido restrito, e o letramento, ou alfabetismo funcional, serve “[...] para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita” (Batista et al., 2010, p. 10).

Sendo assim, podemos inferir que o termo letramento está relacionado com o conceito de alfabetização funcional, que surgiu na década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, apoiado na teoria do capital humano, que continua, no século XXI, a dar sustentação às políticas nacionais de alfabetização de crianças. Segundo os autores, estão subjacentes ao conceito de letramento os benefícios sociais, individuais, econômicos, cognitivos, políticos etc., para o grupo social ou para o indivíduo, que advêm da aprendizagem da escrita. O termo letramento é concebido como:

[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (Batista et al., 2010, p. 11).

As ideias escritas no trecho acima foram desenvolvidas por Soares (2001). Assim, letramento é: a) “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever” – portanto, resultado da alfabetização; b) “resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais” – portanto, resultado do uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais; c) “estado ou condição que um grupo social ou indivíduo adquire como consequência de ter-se apropriado da língua escrita [...]”. Os três elementos que compõem o conceito do termo remetem a resultados do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. A própria formação da palavra letramento exige que ela seja pensada em termos de resultados da ação de algo, porque o sufixo - *mento* tem esse significado. Como resultado de duas ações simultâneas, há a produção de um estado, ou seja, de um modo de os indivíduos ou grupos estarem na sociedade – letrados. Uma pergunta importante seria: que modo de estar ou que condição os seres humanos adquirem como consequência de terem aprendido a ler e a escrever ou de fazer uso da leitura e da escrita? Uma resposta possível é: funcionalmente letrado, ou seja, capaz de responder às demandas sociais e profissionais em uma sociedade em constante transformação tecnológica. Porém, considerando que o Pró-letramento pretende formar os professores das séries iniciais para atuar com apenas duas disciplinas – língua portuguesa e matemática –, quais são as possibilidades de essa formação restrita ajudar a

melhorar a qualidade da educação na perspectiva de formar pessoas capazes de se inserir, no futuro, no mundo do trabalho e de continuar a aprender na escola?

Nessa direção, podemos assinalar que, dificilmente, a formação somente em matemática, alfabetização e linguagem para os professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental ajudará a elevar o nível cultural das crianças brasileiras e dos professores em exercício da docência. Em relação à alfabetização e linguagem, apesar de a primeira lição contida no manual do Pró-letramento indicar para uma ampliação do conceito de alfabetização ao longo da história, a análise das matrizes de referência da Provinha Brasil evidencia que os aspectos ligados à decodificação são privilegiados no programa de avaliação. A leitura, dimensão ligada ao letramento inicial, por sua vez, se reduz à identificação de elementos que se mostram na superfície dos pequenos textos utilizados nos testes. Se a avaliação da alfabetização se restringe a esses aspectos, podemos dizer que a Provinha Brasil contribui para atestar uma qualidade pelo rebaixamento das exigências educacionais, ou seja, pela via do empobrecimento da experiência alfabetizadora.

Considerações finais

Nas últimas três décadas, verificamos a implementação paulatina de reformas educacionais que, atendendo aos interesses privados e de mercado, não apresentam soluções importantes para fortalecer os currículos escolares. Ao invés de referenciais curriculares solidamente fundamentados nas ciências, nas artes, na história, na geografia etc., convivemos, no ensino fundamental, particularmente nos anos iniciais dessa etapa da educação básica, com matrizes de referência que visam a medir apenas habilidades de leitura e matemática. Considerando os propósitos da escola primária do final XIX e início do século XX, de ensinar as crianças a *ler, escrever e contar*, podemos dizer que, hoje, ela se restringe a ensinar a *ler e a contar*. Contraditoriamente, são os testes que têm servido, ao mesmo tempo, para impor esses limites, para definir o que ensinar na escola (não importa como) e, também, para medir a qualidade da educação nacional e não os currículos solidamente fundamentados em conhecimentos produzidos ao longo da história social e dos quais as crianças têm direito de se apropriar, de tornar seus.

Parafraseando Geraldi (2011), podemos dizer que o programa de formação de professores e, particularmente, a avaliação da alfabetização e do letramento inicial - não permitem que se promovam um autêntico ingresso das crianças no mundo da escrita. “Apenas

dele se aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola, suficientemente ideologizada, têm com a escrita uma relação mí(s)tica. Escrever é coisa para gênios” (Gerald, 2011, p. 146). Pensamos que é hora de defender o direito de expressão, o direito de escrever mesmo quando se é pequeno. Aprender a escrever talvez se constitua em um problema maior para os conservadores que temem a difusão da escrita para todos, pois “[...] isso implicaria uma reviravolta nos sistemas de produção de informações e sua circulação na sociedade” (p. 146) e na escola. Dessa forma, para além dos problemas técnicos na produção e correção da escrita, há questões ideológicas e políticas envolvidas em reduzir a avaliação da alfabetização ao eixo leitura, esta entendida como processo de reconhecimento do já dito. Contraditoriamente, quando o desenvolvimento tecnológico abre para a necessidade da expressão, mais que isso, para o direito à expressão, conforme preconizado na Constituição Nacional, as nossas avaliações se abrem para o reconhecimento do já dito, para o silenciamento de vozes. Além de aprender as habilidades básicas descritas nas matrizes, aprender a debater e questionar o dito é essencial nos processos de formação infantil.

Pensamos que o Poder Público deve prestar contas dos investimentos públicos educacionais, criando políticas que elevem a qualidade da educação nacional, mas questionamos o significado da qualidade pretendida. A formação continuada de professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental e os testes fazem perder de vista o propósito central da escola pública: propiciar a democratização dos conhecimentos elaborados pelos seres humanos. A formação serve para ensinar ou mesmo *treinar* os professores sobre o que eles devem ensinar e o teste para medir o que eles conseguiram ensinar. Caso as crianças não atinjam os escores desejados ou estabelecidos, a culpa será sempre do professor (ou da criança), pois a eles foram oferecidos cursos de formação.

Finalmente, nesse contexto, acreditamos que cabe aos pesquisadores do campo da alfabetização posicionarem-se em relação à formação de professores estabelecida em nosso País. Entendemos que essa lógica promove uma formação voltada para produção de alunos capazes de atender às demandas sociais emergentes, sem que sejam concebidos como seres sociais e produtores de cultura, repletos de contrapalavras, muito mais significativas que os índices percentuais.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Pressupostos da aprendizagem e do ensino da língua. In: BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editoria e Editora Autores Associados, 1990.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. P. Alegre: Artes Médicas, 1989.

GATTI, Bernadete Angelina. (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Ed Autores Associados, v. 13, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos (SP): Ed Pedro & João, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Básico**: Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento, s. d. Disponível em: <www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id.> 29 maio 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de jul. De 2012. Seção 1, n.º 129.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia Pró-Letramento 2012**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>. Acesso em: 29 ago 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. B. Horizonte: Autêntica, 2001.

UNESCO. **La alfabetización, un factor vital**: educación para todos, Informe de Seguimiento de La EPY en el mundo. França: Edições Unesco, 2006. Disponível em:

<<http://www.Unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>>. Acesso em: 29 maio 2011.

I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

"Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?"

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Daniela Amaral Silva Freitas
FaE/UEMG – MG/Brasil
danielaasfreitas@gmail.com

Patrícia Gonçalves Nery
FaE/UEMG – MG/Brasil
pgnery@terra.com.br

Eixo Temático: 5 - Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar quatro projetos interdisciplinares de leitura e escrita voltados para a formação do/a professor/a alfabetizador/a – *Colcha de Retalhos*; *Livro Paradidático*; *Curtas-metragens na sala de aula* e *Recriação literária em vídeos de animação* –, desenvolvidos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, a partir da integração entre a disciplina de Língua Portuguesa e as disciplinas de Artes, Geografia/História e Tecnologia e Educação.

Palavras-chaves: leitura; escrita; interdisciplinaridade.

Abstract

This study aims to present four interdisciplinary projects of reading and writing focused on the formation of the literacy teachers – *Patchwork*; *Paradicdatic's Book*; *Short films in the classrooms* and *Recreation literary in animated films* – developed in the Education School of Minas Gerais State University, from the integration between the discipline of Portuguese Language and the disciplines of Art, Geography/History and Technology and Education.

Key-words: reading, writing, interdisciplinary

Introdução

A proposta curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tem como foco a formação de professores/as para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os princípios estabelecidos nessa proposta, estão a “sólida formação teórica e interdisciplinar” e o “trabalho coletivo e interdisciplinar”. A interdisciplinaridade “busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (THIESEN, 2008, p.545). Nesse sentido, seguindo a Resolução CNE/CP 01/2006, a proposta curricular da instituição prevê que o/a pedagogo/a esteja apto/a para “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”¹.

Assim, diferentes propostas de interdisciplinaridade, cujo movimento “pode transformar profundamente a qualidade da educação escolar por intermédio de seus processos de ensino” (THIESEN, 2008, p.597), têm sido implementadas nos oito núcleos formativos que constituem o currículo formal do curso de Pedagogia da FaE/UEMG. Entre essas propostas, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de como foram elaborados e vivenciados quatro projetos desenvolvidos, em uma perspectiva interdisciplinar, entre as disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa e as disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Artes, de Geografia e História e de Tecnologia e Educação. Todos os projetos – *Colcha de Retalhos*; *Livro Paradidático*; *Curtas-metragens na sala de aula e Recriação literária em vídeos de animação* – foram organizados com o objetivo de estimular a realização de diferentes práticas de leitura e escrita por parte dos/as alunos/as de Pedagogia, assim como a reflexão sobre como as experiências de leitura e a escrita têm efeitos na formação do/a professor/a alfabetizador/a. Isso porque concordamos com Kramer (1999, p.135) quando afirma que a “leitura não pode ser reduzida a práticas extra ou intra-escolares, mas precisa ser encarada como importante no interior de um amplo projeto de política cultural que percebe a urgência de formar professores leitores e produtores de escrita”. Passamos agora a apresentar os quatro projetos.

Colcha de Retalhos

¹ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

*Um por um vou cozendo, na memória,
os retalhos que a vida vai deixando
nessa nesga fugaz e transitória
que a gente vai, aos poucos, remendando...*
Adilza Laydner de Castro

A colcha de retalhos, também conhecida como *patchwork*, é uma atividade presente em diferentes culturas. Trata-se de um “trabalho que consiste na reunião de peças de tecido de várias cores, padrões e formas, costuradas entre si, formando desenhos geométricos” (HOUAISS, 2009). Essa colcha pode ser realizada por uma só pessoa ou por um grupo de pessoas, como mostra o filme *How to Make na American Quilt*². Ao propormos o projeto interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Artes – *Colcha de Retalhos* – o objetivo era tentar reproduzir, em um semestre letivo, em encontros semanais, um processo de composição de uma colcha de retalhos. Mas não de qualquer retalho e sim dos “retalhos que a vida vai deixando”, e que vamos “cozendo, na memória” como diz a poeta gaúcha na epígrafe desta seção.

Sendo assim, o projeto foi planejado com o objetivo de resgatar as memórias de leitura e escrita do/a professor/a em formação e refletir sobre como elas perpassam, repercutem e influenciam tanto suas práticas de leitura e escrita na atualidade, quanto seu fazer pedagógico³, mesmo porque, conforme afirma Nóvoa (1992a, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Para isso, cada aluno/a deveria, ao longo do semestre, confeccionar e apresentar seu retalho, sua memória de leitura e escrita, tanto de forma simbólica, quanto material. Isso vai ao encontro do que Kramer (1999, p.134) afirma: “ao contar as histórias de leitura/escrita, o professor vai se lembrando da sua vida, dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática”.

O projeto foi dividido em cinco etapas. Na primeira delas, os/as alunos/as participaram de uma atividade denominada “Circuito Literário”. Nesse circuito ficaram dispostos vários textos que falam das primeiras experiências de leitura e escrita de diferentes autores/as da literatura brasileira. Entre contos, crônicas, poesias e trechos de livros disponibilizados, estavam: “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector; capítulos do livro *Infância*, de Graciliano Ramos; “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos de Queirós; “A

² Informações mais detalhadas sobre o filme encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/colcha-de-retalhos/id/8850>>. Acesso em 06 mai. 2013.

³ Quando este projeto foi desenvolvido, no VI núcleo formativo, a maior parte dos/as alunos/as ou já trabalhava ou havia tido experiência como professor/a ou estagiário/a da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

primeira cartilha”, de Moacyr Scliar; “Biblioteca Verde”, de Carlos Drummond de Andrade; entre outros. Após percorrer o circuito e ler todos os textos, os/as alunos/as foram convidados/as a escreverem as próprias memórias de leitura e escrita: algum episódio marcante na infância; alguma cena que se passou na escola; alguma lembrança sobre histórias ou livros preferidos, sobre as primeiras lições etc. A escrita desse texto, nesse contexto, é compreendida de uma forma mais ampla, uma vez que se relaciona “à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual” (KRAMER, 1999, p.131).

A segunda etapa consistiu em traduzir os sentimentos e lembranças escritas em desenhos, colagens, pinturas etc. Para isso, foram oferecidos aos/às alunos/as uma série de materiais como lápis, canetinhas, tintas, papéis, pincéis, cola, tecido etc. A terceira etapa consistiu na apresentação tanto do texto escrito quanto da representação artística dele para toda a turma. As histórias e as imagens falavam das mais diferentes experiências: de como se deu a descoberta de que se sabe ler; da preferência por livros com figura; da cartilha com a qual foi alfabetizado/a; do primeiro livro que ganhou de presente; da professora que levava a lição na casa do/a aluno/a quando este/a estava doente; da professora ríspida que não acreditava que o/a aluno/a seria alfabetizado/a... Essas duas etapas se configuraram como um momento importante no projeto, pois propiciou uma “intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber” (THIESEN, 2008, p.548), no caso, Língua Portuguesa e Artes.

Na quarta etapa, recorreremos a artefatos que discutissem de forma explícita o processo de composição da colcha de retalhos. Foram trabalhados, portanto, o filme *How to Make na American Quilt* e o livro de literatura infantil *A Colcha de Retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e de Nye Ribeiro Silva. No filme, as personagens femininas se reúnem para, juntas, fazerem uma colcha de retalhos. À medida que a narrativa acontece, observa-se o passo a passo da feitura da colcha, cujo tema é: onde mora o amor. Resgata-se, assim a história de amor de cada uma delas, expressa no retalho que confecciona para compor a colcha. O livro, por sua vez, mostra o neto observando sua avó compor uma colcha de retalhos. Cada retalho remete a uma lembrança: um pijama que avó fez para o neto quando este passou férias no sítio; a camisa xadrez que o menino deu para seu pai de aniversário; o vestido que a mãe usou em um casamento, entre outras. A partir de uma reflexão sobre como foram compostas as colchas de retalhos, tanto no filme quanto no livro, foi proposto para os/as alunos/as a confecção de uma colcha da turma, a partir do tema: memórias de leitura e escrita.

A última etapa consistiu, então, na materialização de todo o processo por meio da confecção da colcha. Cada aluno/a confeccionou um retalho que representasse alguma emoção ou algum fato significativo das memórias sobre a leitura e a escrita compartilhadas em sala de aula. Utilizaram para isso as mais diferentes técnicas: *decoupage*, pintura, bordado, colagem, entre outras. Por fim, se deu a organização dos retalhos e a montagem efetiva da colcha.

Em suma, o projeto interdisciplinar *Colcha de Retalhos* articulou habilidades de leitura e escrita com habilidades artísticas, trabalhadas em duas disciplinas diferentes, com o objetivo de formar os/as alunos/as de Pedagogia. Para isso, pretendeu se configurar como uma “rede de (auto)formação participada” (NÓVOA, 1992b, p.14), na qual, por meio de troca de experiências, vivências e saberes se consolidou um espaço de formação coletivo em que todos participaram de forma ativa para construção do conhecimento sobre leitura e escrita.

Livro Paradidático

O livro paradidático é um recurso bastante utilizado por professores/as de diferentes disciplinas. “Com visual e temas adequados, esses livros procuram despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, objetivando complementar informações de maneira leve e ágil” (LAGUNA, 2001, p.48). Ele se diferencia tanto do livro didático quanto do livro literário. Isto é, não cabe ao livro paradidático dar suporte ao ensino e à aprendizagem de um determinado conteúdo, nem é inseparável de um uso criativo da linguagem, de um compromisso com a estética. Todavia, esses livros, “que se multiplicaram nas últimas décadas, vêm oferecer aos professores uma valiosa alternativa, entre as muitas e várias outras de que eles dispõem, para que não se limitem ao livro didático, exerçam sua autonomia e liberdade para ir além dele, enriquecê-lo e ampliá-lo” (SOARES, 2003, p.8).

Foi levando em consideração essas particularidades desse artefato que foi desenvolvido o projeto interdisciplinar *Livro Paradidático*, fruto de uma parceria entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia/História. Como o paradidático “tem por objetivo aprofundar ou ampliar um determinado tópico ou tema do conteúdo de uma ou mais disciplinas” (SOARES, 2003, p.8), os conteúdos escolhidos foram os de Geografia e de História. Foram, portanto, formados grupos de quatro a cinco alunos/as. Cada grupo ficou responsável pela criação, confecção e apresentação de um livro paradidático.

Primeiramente, foi solicitado aos/às alunos/as que pesquisassem sobre algum conteúdo curricular de Geografia ou de História. Após a definição de qual conteúdo seria trabalhado por meio do livro paradidático, foi solicitado que cada grupo escrevesse uma história ficcional na qual esse conteúdo fosse trabalhado de forma criativa e consistente. Para essa tarefa, foram trabalhados diferentes saberes durante o semestre letivo, tais como: elementos da narrativa (narrador, personagem, tempo, espaço, enredo...); características da linguagem literária (figuras de linguagem, conotação, intertextualidade, relação palavra/imagem...); elementos perigráficos do livro (capa, contracapa, orelha, prefácio, índice...), entre outros. Foram também lidos variados livros que tinham uma proposta paradidática semelhante.

Durante todo o processo, houve orientação das professoras de Língua Portuguesa e de Geografia e História, intercâmbio de experiências e informações entre todos/as os/as participantes do projeto, inúmeras revisões (referentes à adequação ao público-leitor; à abordagem do conteúdo de Geografia ou de História; às ilustrações...) e reescritas do texto a partir do qual se estruturaria o livro paradidático. Isso porque acreditamos que as “múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas” (THIESEN, 2008, p.551), assim como os saberes.

Após essas etapas, os/as alunos/as confeccionaram o livro paradidático e o apresentaram para toda turma. Foi solicitado que os grupos enviassem por e-mail o livro produzido em formato eletrônico para que futuramente cada um tivesse disponível, para trabalhar em suas práticas pedagógicas como docentes, os diferentes conteúdos contemplados no projeto.

Em geral, os objetivos desse projeto interdisciplinar, que consideramos alcançados, foram: pensar e vivenciar vários processos envolvidos na confecção de um livro, como a experiência de autoria, de ilustração e de edição de um livro; promover o conhecimento e a leitura desse material tão presente no cotidiano do/a professor/a; refletir sobre suas possibilidades de uso, tais como apresentar e trabalhar determinado conteúdo, “introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas”, “ajudar professores e enriquecer a vida do aluno”, “despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, objetivando complementar informações de maneira leve e ágil” (LAGUNA, 2001, p.48).

Curtas-metragens na sala de aula

Curtas-metragens na sala de aula, trata-se de um projeto realizado de forma integrada com estudos de Geografia e História, que buscou desenvolver atividades de apreciação, análise e reflexão de narrativas audiovisuais ou fílmicas que compõem o universo infantil. Acreditamos que o trabalho com as linguagens audiovisuais na sala de aula seja bastante produtivo, pois possibilita que os/as alunos/as: conheçam as particularidades de cada uma delas e tenham uma leitura crítica dos diferentes artefatos que as utilizam, identificando “implicações sociais que podem estar ocultas nas mensagens veiculadas pelas mídias” (ROESLER, 2005, p. 30). Além disso, o trabalho com essas linguagens se configura como uma importante estratégia de ensino, uma vez que “permite atuar em prol da criatividade, da imaginação, das produções individuais e coletivas, da interpretação das mensagens e posicionamento crítico perante as informações oriundas das diferentes linguagens” (ROESLER, 2005, p. 30).

A abordagem de narrativas audiovisuais por meio do trabalho com curtas-metragens, no curso de formação de professores/as, nos permitiu refletir sobre as possibilidades escolares de mediação nas experiências das crianças com a mídia, neste caso, o cinema, buscando ampliar o olhar ao identificar elementos que dão significado à obra cinematográfica e que contribuem para a formação (ou conformação) de uma prática cultural, estética, social e educativa.

O cinema utiliza-se de movimentos imagéticos de expressão artística, cuja linguagem se estrutura através da câmara, da iluminação, do som, da montagem, da edição, da captura de imagens, entre outros efeitos, que, combinados ou separados, permitem expressar e reproduzir determinada história, além de possibilitar dirigir o olhar e a atenção à continuidade no tempo e no espaço, à significação de valores e padrões culturais e à memória das imagens (ROESLER, 2005).

As narrativas fílmicas conduzem o espectador a um processo de identificação com a realidade construída. “A identificação consiste na assimilação pelo sujeito de um aspecto, de uma propriedade do outro e a adesão total ou parcial do modelo desse outro” (ROESLER, 2005, p.26). Para que ocorra essa identificação do espectador com a obra, a própria narrativa oferece elementos para essa confluência, sejam eles culturais, sociais, estéticos, tecnológicos ou ideológicos. “O espectador, ao se deparar com a imagem na sala escura do cinema, está participando de um mundo imaginal, tanto daquele que produziu o filme, como do seu próprio imaginário” (ROESLER, 2005, p.29.).

Portanto, desenvolver um trabalho de apreciação, análise e reflexão de narrativas fílmicas requer considerar o cinema como uma linguagem, ou seja, como conteúdo curricular amplo, denso e diversificado que envolve um planejamento específico e não como mero recurso tecnológico ou didático para se ensinar conteúdos das diferentes áreas curriculares. Isso não significa que esses conteúdos não estejam presentes na obra cinematográfica, estão numa perspectiva transdisciplinar na qual os conteúdos se fazem presentes não só em seus enredos, mas também na significação da obra que ocorre por meio de uma experiência histórica, social e cultura do espectador.

Dessa forma, no início do segundo semestre de 2012 propusemos às alunas do curso de Pedagogia um trabalho integrado, que envolvesse as disciplinas Língua Portuguesa e História e Geografia, para estudar de forma interdisciplinar o cinema de animação infantil. Essa análise teria como objetivo geral compreender a importância e a abrangência do trabalho com as narrativas fílmicas na sala de aula e construir possibilidades escolares para o trabalho com essa linguagem.

Após a adesão do grupo à proposta de trabalho, foram realizadas as primeiras leituras de autores/as no campo dos estudos culturais sobre as narrativas fílmicas, o que suscitou questões inquietantes para o grupo de leitores/as sobre a relação cultura, significação, identidade e poder. A partir dessas leituras, buscamos identificar quais eram os filmes presentes nas salas de cinema que envolviam o público infantil em ações de entretenimento, consumo e subjetivação.

Foi constatado que há uma predominância de filmes produzidos por pelo menos quatro diferentes indústrias cinematográficas americanas, atuando de forma hegemônica no campo do cinema direcionado ao público infantil, no Brasil: *Disney, DreamWorks, Fox e Warner Bros.* Esses filmes também estão presentes nas escolas e, muitas vezes, ocupam espaços e tempos ociosos do cotidiano escolar: o tempo do professor ausente, o intervalo para refeições, a reunião de professores. Mesmo assim, não deixam de cumprir uma função pedagógica que define o lugar e o valor dessa linguagem na escola. Todavia, optamos por abordar, em um estudo mais verticalizado, os curtas-metragens por serem narrativas fílmicas que nos oferecem diferentes elementos de produção, estruturas narrativas e temáticas. Ademais, a presença de curtas durante as aulas também é uma proposta que possibilita planejar uma sequência de atividades mais dinâmica e frequente. Para selecionar os curtas, os/as alunos/as não se detiveram às narrativas de motivação infantil, direcionadas às crianças ou produzidas

especificamente para escolas, buscaram enredos mais universais com foco em aspectos que eles/as próprios/as gostariam de analisar.

Os grupos de aproximadamente quatro alunas/os foram formados. Cada grupo selecionou um curta e apresentou para a turma, buscando primeiramente instituir um espaço polissêmico, de apreciação estética. Os curtas selecionados pelas/os alunas/os para esse trabalho foram: a) *A Ilha* de Alê Camargo; b) *A Ilha das Flores* de Jorge Furtado; c) *Cores e botas*, Preta Portê Filmes; d) *Traz outro amigo também* de Junior Heyder; e) *As coisas que moram nas coisas* de Sandro Serpa e Bel Bechara; f) *Vida Maria* de Márcio Ramos; g) *A rua da Tulipas* de Alê Camargo; h) *Zero* de Nicholas McKay. Depois da exibição e apreciação dos curtas, foram identificadas as particularidades e os consensos nas falas dos/as colegas na construção de significados para cada curta.

Os elementos observados ampliaram o campo de significação construído coletivamente. Em seguida, os/as alunos/as apresentaram os elementos da produção do curta (onde, quem, como, por que e para quem produziram) e foram, por meio de perguntas e respostas, analisando-o com riqueza de detalhes e reconstruindo-o junto com a turma. Esse exercício permitiu à turma ampliar a percepção, ler os diferentes elementos que compõem uma narrativa fílmica e aprofundar a temática proposta pelo curta também na perspectiva dos estudos da História e da Geografia. Por fim, cada grupo propôs uma discussão coletiva sobre a relação educação e cinema.

Esse foi um dos trabalhos mais reconhecidos pelos/as alunos/as em sua importância durante o curso. Primeiro porque conheceram vários curtas e vislumbraram diferentes possibilidades de trabalho pedagógico por meio da apreciação, reflexão e da criação (esse último não foi trabalhado nessa proposta) e, em segundo, pelos diálogos promovidos pelas disciplinas que ampliaram a percepção dos elementos contidos nas narrativas e os conhecimentos de cada área.

Recriação literária em vídeos de animação

Recriação literária em vídeos de animação foi desenvolvido de forma integrada com a disciplina Tecnologia e Educação. Esse projeto buscou desenvolver atividades nas quais o leitor pudesse reconstruir uma narrativa literária por meio de outras linguagens, ressignificando a obra lida, incluindo, substituindo ou apagando determinados elementos da obra ou produzindo nova obra de forma intertextual.

Não há dúvida de que hoje a literatura direcionada à criança é reconhecidamente importante nos processos escolares de uma maneira específica e em práticas sociais e culturais de uma maneira geral. A produção literária infantil contemporânea, no entanto, se aproxima cada vez mais dos produtos culturais midiáticos da nova era tecnológica e globalizada, apresentando, pois, questões fulcrais ligadas à própria produção literária, política e ideológica. Nesse contexto, percebe-se “um deslocamento dos textos escritos para outros que privilegiam os aspectos visuais e sonoros, ou combinam esses elementos com formas verbais” (SILVA, 2000, p. 109) em complexas linguagens. Esses produtos estão sendo gestados num espaço-tempo de cultura participativa, intertextual e comunitária.

Percebemos hoje uma grande preocupação, nos espaços escolares, com relação ao lugar que a leitura de livros literários vem ocupando no cotidiano das crianças e o reconhecimento da sua importância dada pelos próprios sujeitos leitores. É comum observar também a defesa do espaço incólume e exclusivo da leitura literária. Qualquer outra ação que não seja a leitura de livros é concorrente dessa: “hoje as crianças preferem os filmes aos livros, os desenhos aos livros...”.

As narrativas literárias em formas verbais eram as versões privilegiadas de comunicação com o leitor. Hoje, percebemos um deslocamento ou uma articulação dos textos escritos/orais com outros em variados formatos: imagético, auditivo, animado. Ou seja, os mais variados bens culturais disponíveis hoje na vida cotidiana são também portadores de histórias, de ficções, de formas narrativas.

Para participar desses novos contextos, o mercado editorial busca aliar qualidade de texto aos formatos mais interativos de livro impresso, com dobraduras, óculos 3D, fantoches presos a capas duras dos livros, bolsas ou envelopes com objetos ilustrativos e apresentações mais atraentes com papéis de qualidade, lisos e brilhosos, além dos formatos animados e digitalizados. A necessidade de renovação dos velhos contos é imposta pelo surgimento de novos leitores e novas formas de ler em contextos de valorização da cultura visual, dos avanços tecnológicos e da globalização. O trabalho *Recriação literária em vídeos de animação* buscou, portanto, articular leitura literária, apreciação e criação literária com recursos tecnológicos audiovisuais.

Após a adesão da turma ao trabalho interdisciplinar proposto, os grupos formados por aproximadamente cinco alunos/as escolheram uma obra literária para a recriarem em vídeo animação. Os/as alunos/as explicitaram os critérios utilizados para a escolha da obra e a proposta de recriação, elaborando também um *storyboard* antes de iniciar o trabalho de

construção do cenário e de personagens com o uso de massinha, retalhos de papéis coloridos, tecidos e sucatas. O trabalho artesanal foi realizado em sala de aula durante três módulos de uma hora e quarenta minutos. Após a construção do cenário e personagens, as/os alunas/os fotografaram várias cenas movimentadas detalhadamente por elas/eles para compor o vídeo. A fase seguinte desse trabalho foi desenvolvida em laboratório de tecnologias com recurso do *Windows Movie Maker*. Esse, portanto, foi o momento da produção final da animação em vídeo. A última fase envolveu toda a turma no seminário final para apresentação dos trabalhos e avaliação.

Segundo Hernández (2000), a cultura visual, como campo de saberes, permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (videoclipes, publicidade, ciberespaço, etc.) para dentro da escola, com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo. A leitura literária por si só é completa em sua proposição estética, cultural e textual. No entanto, o trabalho aqui proposto buscou refletir sobre outras possibilidades de leitura que envolvem a produção e a criação literária por meio de diferentes linguagens, aproximando os leitores aos novos contextos de mídia, leitura e educação. Os alunos/as, ao avaliarem o trabalho, apontaram o alto grau de potencialização das habilidades e competências de leitura e produção textual, artística e tecnológica que essa atividade integrada conseguiu promover.

Considerações finais

O trabalho interdisciplinar na prática pedagógica é sempre um grande desafio, uma vez que “implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido” (THIESEN, 2008, p.550). Quando realizamos os quatro projetos, tentamos fugir da proposta de trabalhar os conteúdos de leitura e escrita de forma fragmentada e tentamos contextualizá-los em diferentes práticas sociais nas quais a leitura e a escrita acontecem na sociedade. Procuramos construir, assim, no curso de formação de professoras/as, conhecimentos que envolvem os saberes docentes por meio de um constante diálogo permeado por práticas interativas que buscam romper com uma abordagem disciplinar ou multidisciplinar no estudo das linguagens.

Ao selecionarmos os quatro eixos – memórias de leitura e escrita, livros paradidáticos, curtas-metragens e obras literárias – procuramos tanto trabalhar a Língua Portuguesa de forma interdisciplinar com Artes, Geografia e História e Tecnologia e Educação, quanto trabalhar

diferentes linguagens. Procuramos, por exemplo, realizar o estudo das linguagens oral e escrita articulando-o com o estudo das linguagens midiáticas e audiovisuais e, conseqüentemente, buscando compreender de forma globalizada como ocorrem as articulações intertextuais e de suportes assim como compreender como os sujeitos participam de práticas sociais nas quais texto e imagem se fazem presentes de forma dinâmica, fluida e intensa. Por fim, ressaltamos que acreditamos que esse enfoque interdisciplinar trabalhado nos quatro projetos, “aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável” (THIESEN, 2008, p.551).

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 mai. 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, v. 1.0, 1 CD-ROM.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mai. 2013.

LAGUNA, Alzira Guimar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. In: *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*. n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81/95>. Acesso em 06 mai. 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 06 mai. 2013.

ROESLER, Jucimara. *Narrativa Fílmica, imaginário e educação*. Famecos/PUCRS, Porto Alegre, n. 13, setembro, 2005.

SILVA, Salette Therezinha de Almeida. Desenho animado e educação. In: CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. Livro didático: contra ou a favor? In: *Revista Nós da Escola*. Ano 1, n. 12, 2003. Disponível em:

<<http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/area.asp?box=Publica%E7%F5es+Impressas&area=Revista+N%F3s+da+Escola&ano=2003#2003>>. Acesso em 06 mai. 2013.

PROJETOS DIDÁTICOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal
Mestrado – Linha de pesquisa: Linguagem e educação
FEUSP – Universidade de São Paulo, SP- Brasil
elaineclrgvidal@gmail.com

Eixo temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Com a necessidade de se articular propósitos didáticos a propósitos comunicativos da linguagem escrita na escola, Lerner (2002) propõe a divisão do tempo em modalidades organizativas, entre as quais figura o chamado *projeto didático*. Muitos professores afirmam trabalhar com projetos didáticos. Percebe-se, porém, que nem sempre se referem ao mesmo conceito. Este trabalho investiga como se dá a compreensão de professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental acerca deste tema.

Palavras-chave: alfabetização; modalidades organizativas; projetos didáticos.

Abstract

With the need to articulate didactic purposes and communicative purpose of written language in school, Lerner (2002) proposes the division of time into organizational modalities, which include the so-called didactic project. Many teachers say they work with educational projects. It is clear, however, that does not always refer to the same concept. This work investigates how is the understanding of teachers from 1st to 3rd grade of elementary school about this theme.

Keywords: literacy; organizational modalities; educational projects.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo geral

Investigar que concepções influenciam a prática dos professores, quando estes trabalham com projetos didáticos em sala de aula.

1.2 Objetivos específicos

- Investigar o que origina a decisão docente de trabalhar com projetos didáticos;
- Verificar a concepção teórica que os educadores possuem acerca dos projetos didáticos;
- Identificar a influência de outros referenciais teóricos na representação que os professores alfabetizadores têm acerca dos projetos didáticos.

2. JUSTIFICATIVA E REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Optar por um projeto didático como forma de organização das situações de ensino pressupõe um tempo de leitura e escrita que se configure como uma alternativa à usual fragmentação dos saberes a serem ensinados. A sustentação de um projeto durante certo tempo é garantida não só pelo que o professor precisa ensinar aos alunos (propósitos didáticos), mas também por uma tarefa que constitui um desafio a ser resolvido no curto prazo para os pequenos (propósitos comunicativos). (SIRO, A. e FERREIRO, E., 2010, p. 125.)

Ensinar a ler e escrever é uma das funções básicas da escola, uma das primeiras expectativas que a sociedade deposita nessa instituição. Historicamente, porém, a escola nem sempre atendeu a essa expectativa. A exclusão de boa parte da população dos bancos escolares, seja pela dificuldade de acesso ou de permanência (originada pelos altos índices de evasão e repetência), gerou um baixo grau de letramento na sociedade, com índices de analfabetismo assustadores.

Entretanto, percebe-se, mesmo entre a população escolarizada, uma dificuldade no uso da leitura e da escrita em suas funções sociais. Não são poucas as pessoas que

apresentam, cotidianamente, dificuldades tanto na interpretação de textos escritos como na produção de textos escritos próprios.

Esse problema tem acarretado muitas pesquisas e vasta produção bibliográfica acerca do assunto, buscando alternativas para a escola superar esse desafio e cumprir sua função de formar leitores e escritores proficientes.

Com a ampliação do número de vagas na escola pública e com as políticas de correção de fluxo e progressão continuada, parte dos problemas de acesso e permanência foi superada. O desafio posto atualmente é muito mais concernente à qualidade do ensino e da aprendizagem que são produzidos na escola.

Um professor disposto a ter sucesso em sua ação educativa ou, em outras palavras, assumir o desafio da qualidade no ensino, deve buscar conhecer a fundo as três vertentes que o compõem o processo educativo: o sujeito (o aluno e seus processos de aprendizagem), o objeto de ensino (no caso da alfabetização, a linguagem escrita) e a didática específica dessa área do conhecimento.

Esse trabalho investiga uma das nuances da didática da linguagem escrita no processo de alfabetização. Estuda, pois, uma das três vertentes citadas. Para melhor compreendê-la, é importante definir o referencial teórico utilizado para a análise das outras duas (sujeito e objeto de ensino), pois são três elementos indissociáveis na ação educativa, e a concepção de cada um deles impacta diretamente na compreensão dos outros dois.

Acerca do sujeito e seus processos de aprendizagem, toma-se neste trabalho como referência a concepção construtivista de aprendizagem. Segundo Piaget (MACEDO, 1994), o indivíduo não nasce predeterminado ao sucesso ou ao fracasso na aquisição de novos saberes, nem tampouco é uma *tabula rasa* na qual se depositam os conhecimentos, cumulativamente. Os conhecimentos prévios, resultados de vivências diversas, é que constituem estruturas sobre as quais novos conhecimentos se apoiam, passando por processos de assimilação e acomodação.

Ao assumir essa concepção, a escola precisa reconhecer, com urgência, que toda criança traz conhecimentos de sua vivência cotidiana, e que eles devem ser reconhecidos como a estrutura sobre a qual se apoiará a construção dos conhecimentos novos, realizada na escola.

Cada concepção de aprendizagem produz sua própria linha de investigações. É ela que determina as pesquisas que se fazem e o ponto de vista do cientista que vai se preocupar com as

questões estudadas. Na concepção de aprendizagem que se tem chamado de construtivista – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. Assim sendo, é inerente à própria concepção de aprendizagem que se vá buscar o conhecimento prévio que o aprendiz tem sobre qualquer conteúdo (WEISZ, 2003, p.24).

Com relação ao objeto de ensino, deve-se definir, primeiramente, a concepção de linguagem assumida em um sentido mais amplo: toma-se aqui como referência a concepção de linguagem como interação:

A linguagem escrita é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 2001, p.43).

Ao tomar-se como referência a linguagem como interação, deve-se refletir também, no caso específico da alfabetização, sobre a concepção que se tem da linguagem escrita, especificamente:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (...) A diferença essencial é a seguinte: no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados. (...) A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação (FERREIRO, 1995, p. 11-12).

Conceber a escrita como um sistema de representação da linguagem, e não como código de transcrição da oralidade, implica uma mudança radical no objeto de ensino das

aulas de língua: esse objeto passa por uma reconceitualização, deixa de se constituir exclusivamente nos aspectos normativos da língua escrita e passa a incorporar os usos sociais que se faz da mesma.

O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida (CAGLIARI, 2009, p. 24).

A renovação na concepção de aprendizagem (que deixa de ser inatista ou empirista e passa a ser construtivista) e a reconceitualização do objeto de ensino (que passa a ser mais focado na interação entre aquele que escreve e aquele que lê, ou seja, nos comportamentos leitores e escritores) acarretam uma mudança paradigmática na didática da alfabetização.

Compreender o que se ensina e por que se ensina é vital para delinear o como se ensina. Assim, se a língua escrita é concebida como um exercício de produção linguística e de constituição do sujeito (Bakhtin, 1981, 2003; Geraldi, 1993), se a aprendizagem da leitura é entendida como o esforço de ampliar estratégias de construção de significados, pressupondo o envolvimento ativo de alguém que hipotetiza, antecipa, adere, rejeita, questiona, interpreta e busca respostas (Boruchovitch, 2001; Koch, 2005, 2006; Solé, 1998), se o uso da escrita é uma possibilidade construída cognitiva, afetiva e socialmente (Arantes, Leite e Colello, 2010; Soares, 2003; Bettelheim e Zelan, 1984), não há como negar a necessidade de rever as práticas de ensino centradas no código e na suposta rigidez da língua (COLELLO, 2011, p. 72).

A reconceitualização do objeto de ensino leva, portanto, a novas práticas pedagógicas. O inverso, porém, também é verdadeiro: a forma como cada conteúdo é ensinado e a opção metodológica feita pelo professor podem alterar o próprio objeto de ensino, como se vê no excerto a seguir:

Como se sustenta na investigação etnográfica, as formas comunicam conteúdos: ao se variar as formas de apresentação do conteúdo – através da situação – o próprio conteúdo muda. Tal afirmação autoriza sustentar que se pode assinalar a importância de se comunicar certos conhecimentos “novos” às

crianças, porém, se, para isto empregam-se matrizes anteriores de comunicação, é possível que o saber não resulte em algo novo; pode-se aprender “uma maneira de se resolver a tarefa”, porém não necessariamente o sentido do novo conteúdo. É possível que o conhecimento comunicado se transforme em outro, mas não exatamente naquele que se teve a intenção de comunicar. Além disso, se as formas de comunicação são as que asseguram, ou deveriam assegurar, a comunicação do conhecimento, elas ao mesmo tempo são as responsáveis pela não-comunicação, total ou parcial. Referimo-nos às situações nas quais todas ou algumas crianças não conseguem reconstruir o saber que se pretende comunicar. Tratar-se-ia de um problema de comunicação, isto é, um problema didático por definição, e não, como é comum de se conceber, um problema de aprendizagem dos alunos (CASTEDO & MOLINARI, 2001, p. 16).

Partindo dos referenciais teóricos aqui explicitados (aprendizagem como construção, linguagem como interação e necessidade da criação de novas matrizes de comunicação dos conhecimentos), Lerner (2002) propõe a divisão do tempo didático das aulas de língua em *modalidades organizativas*, a saber: atividades permanentes, sequências de atividades, projetos didáticos e atividades de sistematização.

Os projetos didáticos, em particular, são uma alternativa para se conciliar, na escola, os propósitos didáticos e comunicativos, e resolver, assim, um dos paradoxos enfrentados pela instituição escolar.

Como a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas. Na escola, não são “naturais” os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante. (LERNER, 2002, p. 19-20).

Para solucionar essa situação paradoxal com que a escola se depara, Lerner propõe, na mesma obra, uma solução:

Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (...) No caso da leitura (e da escrita), os projetos de interpretação-produção organizados para cumprir uma finalidade específica – vinculada em geral à elaboração de um produto tangível –, projetos que já são clássicos em didática da língua escrita, parecem cumprir com as condições necessárias para dar sentido à leitura (LERNER, 2002, p. 80).

Assim, a proposta dos projetos didáticos surge da necessidade de se conciliarem os propósitos didáticos e comunicativos da linguagem escrita; em outras palavras, surge da reconceitualização do objeto de ensino. Um projeto didático que não nascesse, portanto, da necessidade de resolver este paradoxo com que a escola se depara, não poderia ser caracterizado como tal.

Com a divulgação da obra de Lerner e outros pesquisadores que têm contribuído para a construção de uma didática da alfabetização, os projetos didáticos multiplicam-se nas aulas de língua de todas as séries, inclusive na alfabetização inicial. Entretanto, a transposição didática constitui um desafio considerável para os docentes. Não é fácil transformar o objeto de conhecimento da ciência em objeto de ensino. O fato dos projetos didáticos estarem presentes nas salas de aula não significa, portanto, que os professores tenham se apropriado dos conceitos que os originaram. Além da realização deles poder estar condicionada a outros fatores que não a compreensão clara dos conceitos que os subsidiam, o fato da palavra *projeto* estar presente também em outras propostas de práticas pedagógicas e carregar diferentes concepções em seu bojo favorece a assimilação deformante do conceito, quando de sua concretização.

Com tantas possibilidades de realização de uma mesma proposta, este trabalho tem por objetivo investigar como se dão, efetivamente, os projetos didáticos nas classes de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, fase em que supostamente ocorre a chamada *alfabetização inicial*, significada como a apropriação do sistema de escrita.

Esta pesquisa se qualifica como qualitativa. A pesquisa qualitativa abarca a dimensão social da pesquisa e do pesquisador e tem como premissa básica saber quem fala, de onde fala

e por que fala. Trata-se de uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais. Ressalte-se ainda a importância dos significados em pesquisas qualitativas, uma vez que, nessa abordagem, as percepções pessoais, as dos sujeitos pesquisados, constituir-se-ão em dados que realmente interessam, pelo seu próprio teor qualitativo.

São sujeitos da pesquisa 21 professores do chamado *ciclo de alfabetização* de uma rede municipal de educação, uma amostragem de 10% do total de professores deste grupo. A seleção dos professores foi feita pela equipe técnica da Secretaria de Educação que, a pedido da pesquisadora, utilizou o seguinte critério: professores que afirmassem trabalhar com projetos didáticos, e que fossem considerados, por esta mesma equipe técnica, como *bons professores*.

O trabalho se dá, paralelamente, em duas vertentes: i) revisão bibliográfica acerca da temática deste estudo; ii) pesquisa de campo.

Na revisão bibliográfica, traçamos um breve panorama histórico do uso do termo *projeto* na educação, caracterizando cada uma das concepções nas quais ele é utilizado. Já na pesquisa de campo, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas.

CONCLUSÃO - RESULTADOS PARCIAIS

As entrevistas foram realizadas no período entre outubro e dezembro de 2012.

Por uma opção metodológica, dividimos as respostas em partes para a análise. Desta forma, abordamos os seguintes assuntos: referenciais teóricos conscientes dos sujeitos pesquisados; motivos que os levam a realizar projetos didáticos em sala de aula; planejamento e registro dos projetos didáticos; coordenação entre as diferentes áreas do conhecimento; objetivos dos professores e dos alunos nos projetos didáticos; papel desempenhado por docentes e discentes; avaliação dos projetos didáticos; inserção dos mesmos na rotina da sala de aula; a culminância dos projetos, ou a natureza do *produto final*.

Sobre os referenciais teóricos conscientes, os entrevistados citam mais referenciais ligados às didáticas específicas de cada área, ou ao conteúdo temático, do que obras sobre projetos didáticos em si. Afirmam buscar como fonte de pesquisa, prioritariamente, a internet e veículos especializados. Também citam materiais de cursos realizados, especialmente do curso “Letra e Vida”.

Com relação aos motivos por que trabalham com projetos didáticos, surgiram respostas ligadas à necessidade que sentiam de melhorar a própria aula, a busca por um resultado melhor por parte dos alunos e orientações externas (dadas por escolas ou secretarias de educação).

Já o planejamento dos projetos didáticos é elaborado por 18 dos 21 professores entrevistados, embora apenas 10 elaborem um documento mais formal. Os itens que mais aparecem nestes documentos são justificativa e objetivos do projeto didático.

A interdisciplinaridade é uma questão que aparece fortemente nas entrevistas: 8 professores afirmam trabalhar todas as áreas em seus projetos didáticos, e aqueles que detêm um foco maior em uma ou mais disciplinas justificam-se por não serem “mais interdisciplinares”.

Quanto ao papel que desempenham, os professores veem a si próprios como mediadores dos alunos, mas os sentidos atribuídos a este termo são os mais variados.

A avaliação dos projetos didáticos é feita, na maior parte dos casos, pelo próprio professor. A segunda categoria com mais resposta é a dos professores que compartilham a avaliação com os alunos, e a terceira, daqueles que a fazem junto à coordenação.

Além dos projetos didáticos, outras modalidades organizativas também surgem na rotina dos entrevistados, como atividades permanentes e sequências didáticas.

Com relação à obrigatoriedade do produto final nos projetos didáticos, as respostas dividiram-se quase meio a meio: 11 professores afirmaram que sim, que o produto final é um item obrigatório dos projetos que desenvolvem, enquanto 10 afirmaram que não (entre estes 10, há os que não contemplam produtos finais em seus projetos didáticos, e também aqueles que tentam fazer, mas não o enxergam como um item obrigatório). Ainda sobre este assunto, os professores responderam se, quando desenvolviam projetos em que sabiam que haveria um produto final, compartilhavam esta informação com as crianças desde o início, ou não. Parece-nos evidente que, se a intenção é criar um contexto de produção relevante, torna-se imprescindível explicitar o produto final desde o início, afinal, os alunos precisam saber o que vão produzir, para quem, com que finalidade, de qual lugar social falam, qual a circulação de seu texto etc. As entrevistas demonstram, porém, que isso não está claro para todos os professores: entre os 14 professores que desenvolvem produtos finais em seus projetos didáticos (sendo que, destes 14, somente 11 o consideram um item obrigatório) 8 o compartilham com os alunos desde o início, enquanto os outros 6 preferem não fazê-lo.

Analisando as respostas obtidas nas entrevistas, foi possível identificar a influência de diversas outras concepções de *projeto*, anteriores à formulação de projetos didáticos proposta por Lerner. Entre elas, as mais recorrentes foram as características ligadas aos centros de interesse, de Ovide Decroly, e dos projetos de trabalho, de Fernando Hernández.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin – Conceitos Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTEDO, M. & MOLINARI, C. Ler e escrever por projetos. **Projeto – Revista de Educação**, v. 4. Porto Alegre: Projeto, 2001.

COLELLO, S. M. G. (org.) **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emília – A trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**.

_____. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. & SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças**. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Assoeste, 1985.

HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

VOZES REVELADAS E REVELADORAS NAS NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PIBID

Eliane Greice Davanço Nogueira
UEMS-Mato Grosso do Sul-Brasil
Bolsa CAPES
eg.nogueira@uol.com.br

Ana Paula Gaspar Melim
UCDB; UEMS-Mato Grosso do Sul-Brasil
Bolsa CAPES
anamelin@terra.com.br

Eixo Temático: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

O presente trabalho investiga os percursos vivenciados no subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, inserido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O objetivo do projeto é contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente dos futuros professores, construindo práticas alfabetizadoras eficazes e mais significativas para todos os participantes deste trabalho. O referido subprojeto aborda o processo de alfabetização no interior de sua totalidade social, bem como os elementos da didática necessários ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita das crianças. Participam do projeto dez acadêmicos bolsistas que acompanham professores dos primeiros anos do Ensino fundamental (1^{os}. e 2^{os}. anos), em uma escola da rede pública cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB indicou um baixo desempenho. A partir do acompanhamento em sala de aula, os bolsistas acadêmicos planejam e desenvolvem práticas de alfabetização diferenciadas no contra turno, atendendo as crianças com dificuldade de compreensão no processo alfabetizador, além disso, participam periodicamente de reuniões com a coordenação do projeto para capacitação na área da alfabetização, na perspectiva do letramento e produzem relatórios mensais acerca das questões que emergem nos contextos que atuam, refletindo sobre seus processos de formação e sua construção enquanto pessoa e profissional. O objetivo do trabalho é refletir, a partir das narrativas dos bolsistas, buscando compreender os sentidos atribuídos às práticas alfabetizadoras e aos impactos que a participação no PIBID promove na sua formação acadêmica. Constatamos que os acadêmicos bolsistas, por se encontrarem realizando a formação inicial, também se beneficiam do processo formativo realizado no subprojeto, o que lhes permite viverem processos diferenciados de formação. Além disso, a participação no PIBID corrobora com a integração do acadêmico bolsista na escola e nas questões pertinentes ao espaço escolar.

Palavras-chave: PIBID. Alfabetização. Narrativas Autobiográficas

Abstract

This article investigates the paths experienced in subproject developed at the Faculty of Education (Pedagogy Course) at the State University of Mato Grosso do Sul - UEMS, training workshops for literacy teachers: building effective practices, set in the context of the Institutional Program Initiation Scholarship for Teaching - PIBID. The project objective is to

contribute to the improvement of the teaching practice of future teachers, building effective literacy practices and more meaningful to all participants of this study. That subproject addresses the literacy process within their social totality, as well as the elements necessary for the development of teaching speaking, reading and writing of children. The project involves ten academic fellows accompanying teachers of the early years of Elementary school (1st., and 2 nd. school years), in a public school whose index Basic Education Development - IDEB indicated a poor performance. From the accompanying classroom, Fellows plan and develop academic literacy practices in differentiated against shift, serving children with difficulty in understanding the process literacy also participate regularly in meetings with project coordination for training in the area literacy from the perspective of literacy and produce monthly reports on the issues that emerge in contexts that work, reflecting on their formation processes and its construction as a person and professional. The objective is to reflect, through the narratives of scholars seeking to understand the meanings attributed to literacy practices and the impact that participation in PIBID promotes in their academic. We found that the academic scholarship, because they are performing the initial training, also benefit from the training process performed in subproject, which allows them to live in different processes of formation. Furthermore, participation in PIBID corroborates the integration of academic scholarship in school and in matters pertaining to the school.

Keywords: PIBID; Literacy; Autobiographical Narratives.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, um postulado central tem norteado as pesquisas sobre formação de professores, que os considera como sujeitos que possuem determinados conhecimentos, mobilizados e produzidos no contexto de seu trabalho cotidiano. Isto implica considerar o professor enquanto um sujeito que assume sua prática e sua formação a partir do que seja significativo para ele, portanto, um sujeito que possui repertório proveniente de sua própria atividade profissional e dos conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo formativo.

Partindo deste pressuposto, a formação inicial docente se revela frágil, diante desse processo mais autônomo de produção e mobilização de práticas significativas no contexto escolar, vividos pelo professor. O que gera a necessidade de investimento em políticas de formação em prol de práticas e ações pedagógicas que realmente viabilizem um ensino que desenvolva saberes plurais e polivalentes (IMBERNÓN,2005) enriquecendo o repertório do professor, sabendo que este enriquecimento passa também pela formação inicial do profissional docente.

Neste cenário surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo,

fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Educação Superior, aumentando a convivência dos graduandos com o cotidiano da função docente, em condições criativas e diversificadas, estimulando suas permanências na docência e o desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para ajustar as ofertas às demandas da rede pública, minimizando a carência de professores da educação básica.(2010)

Assim, inicialmente, 108 bolsas de iniciação à docência foram concedidas à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, distribuídas nos cursos de licenciatura em 14 subprojetos.

O texto que se apresenta, investiga os percursos vivenciados pelos acadêmicos bolsistas participantes do subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, intitulado *Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes*.

O subprojeto visa desenvolver nos acadêmicos bolsistas a compreensão do processo de alfabetização no interior de sua totalidade social, bem como os elementos da didática necessários ao ensino da oralidade, leitura e escrita às crianças, entendendo como Soares (2003), que a alfabetização envolve um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade e engloba um amplo leque de conhecimentos, de habilidades, de técnicas e valores, de usos sociais e de funções que variam histórica e espacialmente.

A ideia central desse subprojeto é contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente dos futuros professores, construindo práticas alfabetizadoras eficazes e mais significativas para todos os envolvidos nesse trabalho.

Destacamos que, além de ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresentá-los com elementos e subsídios saídos do cotidiano daquele que aprende; o que, por si só, já é um estímulo no processo de aprendizagem do aluno.

Para a realização do subprojeto, participam dez acadêmicos bolsistas que acompanham professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1ºs. e 2ºs. anos), em uma escola da rede pública cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB indicou um baixo desempenho nas salas de alfabetização. A partir desse acompanhamento em sala de aula, os

bolsistas planejam e desenvolvem práticas de alfabetização diferenciadas no contra turno, atendendo aos alunos com dificuldade de compreensão no processo alfabetizador.

Os bolsistas participam ainda de reuniões com a coordenação do subprojeto (que promove discussões e aprofundamento teórico na área da alfabetização na perspectiva do letramento, estabelecendo acompanhamento e supervisão permanentes na organização das práticas propostas, visando à melhoria e/ou aperfeiçoamento em torno dos conhecimentos específicos sobre a alfabetização) e escrevem relatórios mensais acerca das questões que emergem nos contextos que atuam, refletindo sobre seus processos de formação e sua construção enquanto pessoa e profissional.

A intenção desse trabalho é refletir, a partir das narrativas dos bolsistas, os sentidos atribuídos às práticas alfabetizadoras e aos impactos que a participação no PIBID promove na sua formação acadêmica, considerando inclusive a participação em atividades, oficinas, cursos, discussões que apontam para uma aproximação e apropriação da docência.

A investigação dos processos formativos de futuros alfabetizadores a partir de seus registros pessoais, de suas memórias e de seus saberes, insere-se no campo das pesquisas autobiográficas. Assim, a utilização das narrativas converte-se em uma ferramenta que pode contribuir para a formação profissional, por meio da autorreflexão, pois ao repensar seu percurso de formação é possível perceber outras formas de qualificar sua prática pedagógica. Em outras palavras,

[...] a crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

A narrativa autobiográfica e/ou registro dos bolsistas oportunizam uma ampla reflexão e uma maior apropriação da realidade vivida, considerando tanto a prática pedagógica quanto o processo formativo.

O entendimento dessa construção docente possibilita analisar a expressão escrita do que marcou cada sujeito compreendendo os sentidos atribuídos às realidades. A fim de obter uma análise dos percursos formativos dos acadêmicos bolsistas, resgatamos alguns excertos

presentes nos relatórios, importantes para o conhecimento das concepções de alfabetização, da constituição da identidade docente do professor alfabetizador e dos impactos que a participação no subprojeto do PIBID tem causado na formação do futuro docente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O delineamento da proposta formativa dos bolsistas do PIBID nesse projeto baseia-se no princípio de que não basta somente alfabetizar, mas que é preciso oportunizar aos alunos o contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita e, nessa perspectiva, recorremos a Ferreiro (2001), destacando a mudança de postura do alfabetizador, considerando a alfabetização como um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística.

A história da alfabetização no Brasil apresenta uma dura realidade quando reconhece que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Além disso, destacamos que os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas, apontando alguns consensos, como a garantia do direito de alfabetização plena às crianças.

Esse direito deve se converter em crianças alfabetizadas sendo capazes de ler e escrever em diferentes situações sociais, cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem para que possam, então, inserirem-se e participarem ativamente de um mundo letrado.

Soares (1998) destaca que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.” (p. 46)

Desta forma, a ideia da importância da alfabetização somente enquanto domínio do código foi questionada, e a elaboração de uma nova concepção de alfabetização, que respondesse às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente com relação às habilidades de leitura e escrita, tornou-se necessária, não compreendidas como aquisição de uma técnica e/ou domínio do código, mas como um processo interno e individual de apropriação do sistema da escrita, mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Desse modo, tomamos como um dos aspectos importantes, a formação dos professores alfabetizadores, capazes de reconhecer a importância do processo de alfabetização como um fator relacionado à compreensão do sistema de escrita e as condições de desenvolvimento das capacidades de articulação e produção de textos orais e escritos. Sendo assim, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação.

Nos últimos anos, pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores têm crescido e assumido espaço privilegiado nos contextos acadêmicos, evidenciando convergências e divergências em torno dos “modelos” propostos para a formação, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de se repensar sobre o lugar que ocupam os professores, seus saberes e fazeres.

A atual discussão sobre a formação tem evidenciado a importância da realização constante de processo formativo junto aos professores e futuros professores, assumindo um papel que vai além do ensino, que pretenda, não apenas, uma mera atualização científica, pedagógica e didática, mas transforme-se na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão, que possibilitem aos professores realizarem novas aprendizagens e transformarem o seu fazer diário considerando o processo de alfabetização, propiciando aos alunos o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna.

Nesta perspectiva, a alfabetização não deve ser entendida como a apropriação de um código de forma mecânica, mas como um processo que envolve o letramento, considerado na dimensão sociocultural da língua escrita e do aprendizado. Segundo Tfouni (1995, p. 20), “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

Segundo Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado. Concordantes que somos, é possível afirmar que a alfabetização é um processo complexo que exige do professor uma boa formação teórica que o oriente para a compreensão da construção do conhecimento da língua.

Contribuindo para essa reflexão, Kleiman (2004) afirma:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de

sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. [...] Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 17, 18 e 19).

Dentro dessa perspectiva, o conhecimento pedagógico do professor alfabetizador é uma construção contingente aproximativa de uma realidade complexa, conflitiva e mutante que se elabora a partir das concepções de alfabetização, ao longo da sua vivência formativa e profissional, no ambiente escolar como uma realidade complexa, imprevisível, peculiar, que sofre a influência da cultura a qual, por vezes, caracteriza-se pela não crítica e ausência de respostas provocativas, que exige desse profissional a capacidade de entendê-la para poder organizar seu trabalho.

Para tanto, é necessário compreender que o trabalho de alfabetização deve estar adequado às necessidades de aprendizagem das crianças, acreditando que todos são capazes de aprender, utilizando o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização – especialmente sobre a psicogênese da língua escrita, as hipóteses e as estratégias de leitura – para planejar as atividades didáticas de alfabetização e letramento.

Portanto, o conhecimento e o reconhecimento da importância do conceito de letramento, das histórias de leitura dos professores, de suas histórias de vida escolares – que permitem conhecer suas representações sobre a escola e a docência – é essencial para a formação do professor alfabetizador. Por esse motivo, passaremos à discussão das narrativas autobiográficas que, além de estar a serviço da formação de professores, como forma de evidenciar percursos e maneiras de ser e estar no cotidiano escolar por meio da reflexão e da autoformação, constitui-se também em instrumento de recolha de dados para pesquisas que consideram a complexidade da constituição docente.

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. (...) o professor é a pessoa. E, uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p.25)

O PIBID pretende configurar-se como um espaço que possibilita a autoformação participada, já que ao longo do desenvolvimento dos subprojetos oportuniza aos acadêmicos bolsistas tanto a reflexão por meio das escritas narrativas, quanto à discussão, investigação interação e troca entre os participantes, privilegiando os aspectos pessoais, profissionais e formativos no âmbito coletivo.

Considerar as narrativas autobiográficas na formação e na pesquisa docente tem ampliado o debate em torno da complexidade que envolve as discussões sobre as práticas educativas e a formação docente, sendo que esse tipo de enfoque vem crescendo nas comunidades formadoras de professores.

Nessa direção, destacamos que os momentos vivenciados durante os encontros do subprojeto *Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes*, caracterizam, na concepção de seus participantes, momentos enriquecedores e esclarecedores de uma conceitualização teórico-prática para a formação que envolve a discussão da e sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

A narrativa autobiográfica converte-se em um importante instrumento de reflexão, segundo Cunha (1998, p. 39-40):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

As narrativas autobiográficas possibilitam aos futuros professores mudanças advindas da reflexão e apropriação da realidade vivida, tanto no que concerne à prática pedagógica alfabetizadora quanto ao processo formativo. Destacamos, inicialmente

fragmentos dessas narrativas com o propósito de revelar os impactos formativos desse subprojeto junto aos acadêmicos bolsistas.

O tempo de participação no PIBID foi curto, apenas 06 meses, mas as mudanças na minha vida acadêmica foram grandes. A área na qual atuo no PIBID é a alfabetização e como estou indo para o 3º ano do curso de Pedagogia, ainda não tive essa matéria na minha graduação. Desta forma, com a capacitação oferecida pelo projeto isso me deu uma vantagem enorme nas outras matérias. Além disso, com o projeto, tenho aumentado minhas leituras, minhas participações em palestras e etc. AB 1 (Grifos nossos)

O PIBID trouxe para minha formação acadêmica um desenvolvimento progressivo que me proporciona um diferencial em relação aos demais acadêmicos de minha sala que não estão em contato com o meio escolar. O aperfeiçoamento teórico que recebo nas reuniões e nas palestras me concede uma visão de estratégias que me possibilitam uma prática docente diferenciada com aparatos teóricos que auxiliam na execução das aulas ministradas, pois quando estiver formada não terei o choque com o cotidiano de uma sala. AB 2 (Grifos nossos)

Como a docência é a profissão das incertezas, dos altos e baixos, comigo não poderia ser diferente. Ultimamente venho discutindo com as meninas sobre o caminho que cada uma pretende seguir e sempre deixando claro que o meu lugar é a sala de aula, é a escola, como eu amo, como fico fascinada de estar à frente de uma turma, é encantador, é maravilhoso e o reconhecimento que tenho tido das crianças tem sido ainda maior, tem compensado todo o meu esforço e sei que compensará sempre todo o esforço que a profissão requer. AB 3 (Grifos nossos)

Enfim eu termino dizendo que este foi um mês que pareceu mais um ano, pois aprendi muito, tanto no que se deve fazer como aquilo que não se deve fazer e sei que está apenas começando que vou aprender muito mais daqui por diante. AB 5 (Grifos nossos)

Mediante as narrativas dos acadêmicos bolsistas entendemos preliminarmente a singularidade e/ou regularidade de suas vivências e de suas impressões a partir do ingresso no PIBID e, posteriormente, podemos relacioná-las com o processo de construção do saber profissional, bem como sua relação com o aprender e o ensinar. Nos relatos, encontramos marcas regulares do quanto a participação no grupo confere ao coletivo e a cada acadêmico bolsista a apropriação de seu processo de aprender a ensinar com uma escuta de si e do outro e de uma produção que lhe confere uma consciência de sua formação inicial e dos desafios impostos pelo exercício da profissão de professor alfabetizador.

Apoiados nas produções dos relatórios mensais dos acadêmicos bolsistas, evidenciamos o percurso percorrido e a apropriação do conceito de alfabetização entendendo-o como um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística,

bem como um processo que envolve a dimensão sociocultural da língua escrita e do aprendizado.

A formação, teórico - prática experienciada no subprojeto, somada ao processo de reflexão individual e coletiva e a escrita das narrativas apontam para a aprendizagem/investigação dos acadêmicos bolsistas sobre os conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização.

Destacamos agora os excertos que narram entre outras às observações que as acadêmicas bolsistas conseguiram registrar sobre as propostas desenvolvidas nas salas de alfabetização, entre elas as concepções de alfabetização, como se observa:

As atividades da professora são tradicionais, aliás, uma rotina tradicional, cabeçalho passado na lousa, que eles demoram muito tempo para copiar, atividades também passadas na lousa onde ela explica e as crianças mais avançadas sempre dão as respostas e ela então dá um tempo para que todos façam as atividades. Notei que muitos alunos copiam as respostas que foram ditas pelos colegas ou as respostas dos exercícios já resolvidos que a própria professora faz depois de certo tempo e que essas determinadas crianças ainda não deram conta de copiar. AB 5

O excerto acima sinaliza para o entendimento que a acadêmica bolsista já adquiriu sobre o fato que, ainda existem práticas em sala de aula, segundo Ferreiro (2001), que desconsideram o lugar da escrita no mundo urbano, desconsiderando inclusive que o professor desenvolve a leitura e a escrita, frequentemente, no seu dia a dia, de forma capaz e criativa, porém menos na sala de aula. Porque lá as atividades propostas são meras repetições que não oportunizam o contato real com a leitura e a escrita, por isso, consideradas tradicionais e merecedoras de crítica.

Numa outra perspectiva, a acadêmica bolsista expressa sua concepção e destaca atividades que julga garantir aos alunos a reflexão para a construção da base alfabética, isso quando

a criança [...] estabelece a correspondência letra/som, tem pela frente um longo caminho para dominar as convenções ortográficas. Durante muito tempo, pensou-se que só havia uma direção a seguir para aprender ortografia: memorizando palavras. Hoje podemos propor situações de aprendizagem interessantes. AB 4 (Grifos nossos)

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e de aprendizagem que revela sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia que deve ser utilizada, enfim, da função social da escola, dos conteúdos a serem trabalhados e da direção que se quer seguir.

Outra acadêmica bolsista deixa muito claro sua concepção de ensino e aprendizagem, ressaltando que o estabelecimento do gosto e apreciação da leitura por meio do incentivo e do uso do espaço da biblioteca pelos alunos.

[...] as aulas na biblioteca se mostraram muito mais produtivas que eu poderia imaginar, acredito que pelo próprio ambiente que o lugar traz, um ambiente de calma, de silêncio, de leitura. AB 6

De acordo com Zabala (1998) não se prescreve formas determinadas de ensino, ao que acrescentaríamos, nem lugares, mas se oferece elementos para análise e reflexão sobre a prática, de modo que seja favorável uma maior compreensão dos processos que nela intervêm e a consequente avaliação sobre sua pertinência educativa. Sendo assim, o que não parecia ser o ambiente mais adequado, surpreende, à medida que se esteja aberto para a reflexão e o reconhecimento das possibilidades do inesperado.

Outra acadêmica bolsista ressalta o trabalho com a diversidade textual, garantindo a compreensão da construção do conhecimento da língua.

Para levar à escola algo mais consistente, condizente com a prática social, a proposta que apresentei para os alunos, foram panfletos de supermercados, mostrando a necessidade da leitura, para identificar produtos que não conheciam, falamos sobre a organização das mercadorias, destacando que higiene e alimentos não se misturam. Destacamos também que a folha do panfleto é bastante fina, porque o prazo de validade das promoções é curto, quase de um único dia, parecido com uma notícia de jornal. AB 7

Para Tolchinsky (1997) o processo vivido na alfabetização deve ser muito mais que o domínio do alfabeto, já que estar alfabetizado é dominar a linguagem escrita para resolver questões práticas, utilizá-la como um meio para adquirir novos conhecimentos e novas formas de compreensão, sendo que, segundo a autora, o uso da escrita em variadas situações não só nos torna mais poderosos socialmente, como também intelectualmente.

Os acadêmicos bolsistas, em suas narrativas, nos revela a ampliação de seus olhares sobre o contexto da alfabetização, levando-os, por vezes, a optarem pela superação de práticas

educativas nas salas de alfabetização observadas, desconstruindo e reinventando novas formas de diálogo com a docência, mais especificamente com o processo da alfabetização.

Ao ler as narrativas dos acadêmicos bolsistas e fazer uma aproximação com os conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que envolve a alfabetização, foi possível reiterar o poder revelador da narrativa, no sentido de contribuir para a tomada de consciência dos conhecimentos adquiridos e na possibilidade de utilizá-los como um fio condutor que norteia não só as ações pedagógicas, mas também as ações formativas/investigativas, tendo em vista os avanços descritos pelos futuros professores quanto à autonomia e atitudes emancipatórias relacionadas às suas trajetórias acadêmicas/profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para caminharmos na direção de considerações provisórias deste texto é preciso reafirmar que como professoras formadoras/pesquisadora, entendemos que esse programa de iniciação à docência (PIBID), reforça a ideia do nosso papel no processo formativo/investigativo da docência, pois muito mais do que estruturar, transmitir, ajudar a adquirir saberes, nosso papel é possibilitar as trocas que ampliam a articulação dos conhecimentos, quer sejam os advindos da trajetória de vida ou do saber da experiência, fruto do diálogo que se estabelece em uma rede de formação, subsidiado pelos estudos de aprofundamentos teóricos, quer sejam os conhecimentos problematizados, desconstruídos e reinventados que atravessam os participantes deste projeto, acionando múltiplas aprendizagens.

Tendo em vista, que por se encontrarem realizando a formação inicial, os acadêmicos bolsistas também se beneficiam do processo formativo/investigativo realizado no subprojeto, o que lhes permite viverem práticas formativas diferenciadas na formação.

Os relatos nos permitem estabelecer uma aproximação com o posicionamento de Nóvoa (2009, p.30) frente à disposição do professor em permanentemente buscar a formação, entendendo-a não como processo natural, mas concebido “[...] numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”.

Compreendemos que a participação no PIBID corrobora com a integração do acadêmico bolsista na escola e, respectivamente, nas questões pertinentes ao espaço escolar. Cada nova experiência se constitui em desafio que avalia a capacidade de sobreviver no

campo da docência, evidenciando suas características pessoais no enfrentamento de tal desafio. Nesse sentido, referendamos Nóvoa (1992, p.15) afirmando que “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor”.

Longe de apontar certezas ou estratégias imutáveis dentro da docência, mais especificamente na alfabetização, o desenvolvimento desse projeto considera os acadêmicos bolsistas como sujeitos ativos e complexos, em permanente busca oscilante por seu desenvolvimento integral e instigante.

No acompanhamento da travessia dos processos formativos dos acadêmicos bolsistas do PIBID, estamos concebendo mais referências sobre formação docente, de uma forma viva e dinâmica que permite um movimento de troca, ressignificação frente às urgências e provocações do cotidiano escolar e das práticas alfabetizadoras.

Portanto, além dos conhecimentos teóricos devidamente ressignificados para a situação de ensino, o trabalho do professor alfabetizador abrange também conhecimentos sobre as condições específicas, as capacidades e interesses de seus alunos, a disponibilidade de materiais. E, nesse sentido, quanto mais o professor alfabetizador reconhecer os saberes necessários para o exercício da profissão, maiores serão as possibilidades de promover situações significativas de aprendizagem.

Um dos aspectos necessários ao processo de formação do professor alfabetizador, que busca desenvolver, cotidianamente, seus saberes para alfabetizar, insere-se na construção das capacidades, tornando-se capaz de alfabetizar na perspectiva da e para a vida.

No percurso dos futuros professores encontramos em suas narrativas autobiográficas um instrumento de conhecimento de si, sobre formação e as contribuições desses conhecimentos para a compreensão da dinâmica da prática docente e do processo educativo.

Nessa perspectiva, o trabalho que vem sendo realizado não perdeu de vista o interesse e necessidades dos sujeitos envolvidos e, os vínculos criados foram estabelecidos mediados pelas trocas, pelo respeito ao conhecimento do grupo, pelas ações recíprocas entre todos os envolvidos, determinantes para o desenvolvimento das ações propostas e novos conhecimentos construídos.

As análises realizadas nos permitiram conhecer os impactos iniciais causados pelo PIBID e sua influência no processo formativo e frente às atuações dos acadêmicos bolsistas

nas salas de alfabetização, possibilitando construir referências para a sua formação pessoal/profissional. Constatamos que os acadêmicos bolsistas, por se encontrarem realizando a formação inicial, também se beneficiam do processo formativo realizado no subprojeto, o que lhes permite viverem processos diferenciados de formação.

Os relatos, ainda, evidenciam o grande interesse pela educação e pela busca de sua profissão exigindo reflexão e diálogo permanentes entre os acadêmicos bolsistas e a comunidade formadora.

As reflexões realizadas apontam concepções relacionadas à profissão docente que nos levam a concordar com a afirmação de Furlanetto (2007, p. 06) “viver é perigoso, já nos dizia Guimarães Rosa e aprender, também, exige ousadia, desapego, coragem de entregar-se aos caminhos”.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM Editora, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FURNALETTO, E. C. **Como nasce um professor?** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2007.

KLEIMAN, A B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização:** aprendizagem, fonológica, ortografia textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

ZABALA , Antoni. **A prática educativa: como ensinar/** Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

 I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

“Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

AS RAÍZES DA ALFABETIZAÇÃO E OS SENTIDOS DOS (NOVOS) DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO

Elizabeth Orofino Lucio
UFRJ/PPGE/LEDUC/SEE-RJ-Brasil
orofinolucio@gmail.com

Joana d'Arc Souza Feitoza Varejão
UFRJ/PPGE/LEDUC/SME-RJ/SECT-ISERJ-RJ-Brasil
jovarejao@hotmail.com
Financiamento: CAPES/OBEDUC

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Esse trabalho examina um momento de formação do Pacto da Alfabetização (MEC) e ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos conceitos de saber docente e feito da experiência, metaformação e dialética da educação, analisando como formadores universitários elaboram suas estratégias formativas e que saberes são mobilizados pelos formadores intermediários com relação as raízes da alfabetização. Conclui-se que há um sincretismo e um ecletismo com relação aos princípios da alfabetização.

Palavras-chave: política governamental, formação continuada, saber docente.

Abstract

This paper examines a moment of formation of *Pacto da Alfabetização* (MEC) and anchored in the Bakhtinian perspective of language and the concepts of teaching knowledge and made the experience, and metaformação dialectic of education, examining how college instructors prepare their training strategies and knowledge is mobilized by trainers intermediaries regarding the roots of literacy. We conclude that there is a syncretism and eclecticism with respect to the principles of literacy.

Keys-word: government policy, continuing education, teacher knowledge

1 Introdução

Este trabalho discute as *raízes* da alfabetização a partir de eventos da primeira semana de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013), planejada e desenvolvida pela equipe de formadores denominada *Baobá*.¹ Tal estudo se circunscreve no programa de formação continuada de professores alfabetizadores que ratificou a proposta do Ministério da Educação Brasileiro de articular a produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior e a melhoria na qualidade da Educação Básica, consolidando a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da Educação Básica.

Dessa ação de formação do PNAIC em conjunto com os Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, da pesquisa-formação² “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, (LEDUC³/FE/PPGE/UFRJ) coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, originam-se nossas pesquisas de tese de Doutorado que são alicerces deste artigo, as quais se intitulam “Os Saberes dos Formadores dos Professores de Língua Escrita no Brasil” (LUCIO, 2012-2016) e “Gêneros Discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: das Competências Linguístico-Discursivas à Responsividade Docente e Discente na Pós-Alfabetização” (VAREJÃO, 2010-2014). Estes estudos alicerçam-se em pressupostos bakhtinianos, abordando os *atos responsivos e responsáveis* da universidade como impulsora da formação continuada docente e de seus diálogos, a partir de uma proposta metodológica processual, construída *no* e a partir de um ‘nós’, articulando a tríade relacional *macro, meso e micro*, respectivamente, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), a perspectiva *meso*, permitir-nos-á “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível *meso* de compreensão”, compreendendo aqui *meso*, como intermediário entre uma abordagem de estudo de

¹ O grupo Baobá é constituído pelas professoras formadoras : Elizabeth Orofino Lucio, Inez Helena Muniz Garcia, Graça Franco Reis, Fábria Ribeiro Santos Lima, Claudia Cristina Andrade Santos, Joana d’Arc Souza Feitoza Varejão e Beatriz Donda. Dedicamos esse artigo ao grupo Baobá e às orientadoras de estudos do PNAIC do Sul/Sudoeste Fluminense por construírem um caminho de autoria em seus atos formativos e por darem ‘vida’ à vida na formação docente de professores de leitura e escrita.

² Esta pesquisa-formação tem previsão de término em 2014. Neste artigo, será referenciada como pesquisa *mater*, pois outros estudos vinculam-se a ela.

³ LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem – Leitura, Escrita e Educação da UFRJ.

focalização ampla e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.

Desse modo, tomamos os desafios da formação docente de uma forma fundante, singular, privilegiando a *dialogia* entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, formadores intermediários por meio de uma proposta de formação, cuja *dinâmica discursiva* considera o docente formador intermediário como sujeito do *ato* formativo.

Nos encontros do PNAIC emergem, por meio dos enunciados dos participantes, diferentes significados para as *raízes* da alfabetização que são apresentados em enunciados e movimentos de *reflexão e refração*.

A exploração das potencialidades do texto literário pelo professor cria condições para que haja o encontro entre aluno e a literatura, propiciando uma busca plena do conhecimento o que, idealmente, encaminharia para a apropriação de sua posição como leitor-autor e para o entendimento da própria sociedade em que está inserido. Como ampliar as referências literárias do professor formador intermediário? Como fazer com que professores promovam a leitura literária de forma viva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Estas são algumas das questões já cristalizadas no campo das pesquisas sobre formação continuada docente na perspectiva do letramento literário (PAULINO, 1999; 2004), em que possibilitar ao professor a experiência literária constitui-se um dos principais objetivos. Reportando-nos a Antonio Candido (1972), a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, assim, se constitui como direito humano, como necessidade universal, pois à medida que humaniza, ela nos organiza e liberta do caos.

As questões principais analisadas ao longo deste trabalho estarão organizadas da seguinte forma: uma contextualização das pesquisas articuladamente com o elo autoria, formação continuada de professores e leitura literária; o recorte empírico das pesquisas de eventos formadores no PNAIC/Polos Resende, seguindo-se algumas análises; e, num último momento, traremos algumas considerações finais que culminarão com a proposição da leitura literária enquanto *ato* na formação de professores.

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as políticas contemporâneas de formação continuada docente

O cenário educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, vem consolidando programas de formação de professores, notadamente no campo da formação de docentes de leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental. A complexidade do debate sobre formação continuada de professores no âmbito da universidade pública apresenta-se como fundamental nesse contexto histórico, tendo como marcos a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, do *Observatório da Educação* e da *Nova Capes*.

A iniciativa do Ministério da Educação instituiu por meio do edital público N° 01/2003 – SEIF/MEC, o desafio de unir pesquisa e extensão, reestabelecendo para as universidades brasileiras o papel de formadora de professores. Dessa forma, a formação continuada docente, sob a responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, estabeleceu-se, instaurando novas competências para as universidades, como a ação de formação de formadores de professores, denominados tutores ou orientadores de estudos, e a produção de material didático destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos anos iniciais em que ocorre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Estabelece-se, assim, por meio dessa proposta, não apenas mais uma iniciativa voltada para a “capacitação” de professores, mas uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades que segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é ‘capacitado’ e transforma-se em ‘capacitador’ de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202). Estabelece-se também a inserção de novos atores sociais na formação docente, os formadores intermediários que possuem seus lócus de trabalho nas instâncias municipais de educação, pois no Brasil grande parte do gerenciamento da educação básica é responsabilidade dos municípios, e uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades.

As ações de formação docente, alicerçadas no modelo semipresencial de EAD, apresentam caráter multiplicador, tendo na figura do tutor/orientador de estudos o sujeito das formações, e centram-se na área de Alfabetização. Sendo assim, os discursos endereçados aos professores passam por ecos significativos dos profissionais envolvidos nos programas de formação continuada, pois *ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas*

do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema (GATTI & BARRETO, 2009).

Observamos que, devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), às reformas educacionais, iniciadas nos anos 90, ao lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação e, simultaneamente, à promulgação do decreto N. 6.094 de 2007, dispondo sobre o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, o decreto nº 5.803 de 2006, instituindo o programa Observatório da Educação e a aprovação da Lei nº 11.502 de 2007, que cria a Nova Capes, engendra-se a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, promovendo uma articulação entre a produção acadêmica e a melhoria na qualidade da educação básica, impulsionando a contribuição das próprias instituições de ensino de educação básica para subsidiar e constituir desafios de formação docente singulares às instituições de ensino superior.

Consolida-se a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da educação básica, tendo como modelo a EAD semipresencial, como no programa de formação de alfabetizadores intitulado PNAIC e formações continuadas presenciais, como o apresentado ao Edital 038/2010/CAPES/INEP do Observatório da Educação, pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação- LEDUC, que propõe a universidade como *locus* da formação continuada docente e inaugura a possibilidade de dialogias entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação em que o docente é o sujeito e autor do ato formativo.

O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto particular, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino da leitura e da escrita, pois a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente é reconhecida como uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de *saberes*.

Ratificam-se os problemas e desafios registrados nas últimas reformas do campo da formação de professores, a articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino, especificamente no caso desse estudo, a área de ensino inicial da leitura e da escrita, e os *saberes* desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana.

Especificamente no quadro nacional, direciona-se um interesse especial nos editais e nas ações do Ministério da Educação, para os estudos e as pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa, confirmando a necessidade de “produção

de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, EDITAL 38/2010).

3. Universidade e ato responsivo: a responsabilidade e a responsividade diante da “forma” ação de formadores

Dependendo da política de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), a visão do formador intermediário e do professor acerca do formador universitário pode abranger distintas perspectivas: ‘defensores’ da política formativa e administrativa do Ministério da Educação; profissionais que podem auxiliar os docentes das redes municipais de ensino e formador de formadores locais, ou seja, formadores de professores profissionais formadores com saberes docentes (TARDIF, 2007) e da realidade das redes de ensino, capazes de implementar atividades formativas em seus municípios (LUCIO, 2013).

Ao considerarmos as necessidades de avanços na formação dos professores, é inevitável se discutir a formação daqueles que são responsáveis – nas redes de ensino – por essa formação: os formadores intermediários de professores de leitura e escrita.

No entanto, ao chegarmos nesse grupo composto por distintos sujeitos de redes municipais fluminenses distintas, várias questões se colocam: se o formador universitário é quem forma os professores formadores intermediários, a universidade é responsável pela formação desse formador? Quais são as competências profissionais docentes exigidas de um formador intermediário? Quais conhecimentos didáticos precisam ter? Quais são os conhecimentos específicos relacionados ao papel de formador?

Alicerçados numa (re)significação do conceito de *homologia de processos* formativos enquanto *ato* na perspectiva bakhtiniana (LUCIO & VAREJÃO, 2013), concebemos que a formação dos formadores é estritamente relacionada à formação dos professores. Por esse motivo, os eventos propostos são vivenciados conjuntamente como estratégias formativas, ou seja, a *metaformação* concretiza vivências que recusam pacotes pedagógicos prontos, fomentando a discussão de abordagens teóricas e práticas à problematização e o comprometimento da alfabetizadora e do alfabetizador com a práxis pedagógica (uma prática participativa e criativa) numa dinâmica inovadora.

Os formadores locais têm a oportunidade de participar de eventos de formação e depois tematizá-los, problematizá-los, refletindo e refratando sua “forma”, distinguindo os

conhecimentos didáticos tratados com os professores e os conhecimentos específicos relacionados ao papel do formador. A formação dos professores formadores intermediários é organizada de forma a ‘dar vida’ aos atos formativos efetivando uma práxis.

O conceito de Marx de *práxis* compreende uma ação transformadora realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial). Nas reverberações freireanas, ratifica-se que ‘quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado’.

Na formação dos formadores, são analisados, tanto pelo foco dos conhecimentos didáticos quanto pelas concepções que embasam o material didático da política proposta, os aspectos: definição dos conteúdos tratados, seleção das estratégias utilizadas em cada proposta, caminhos autorais na confecção dos encontros de formação e as intervenções previstas diante da realidade local e aquelas realizadas nos eventos da *formação*.

Ao longo do processo formativo, o formador intermediário de professores - sujeito da prática de formação -, vai assumindo gradativamente seu papel de formador local, realizando o ‘poder de realizar algo novo’, como diria Hannah Arendt (2000, p. 189) a partir de suas trajetórias experienciais (escolares e não-escolares [pessoais, profissionais]), e de sempre fazê-lo de um modo ao mesmo tempo próprio e compartilhando com os outros, baseados nos conhecimentos e na reflexão crítica sobre a realidade (relação estrutura/conjuntura), fazendo uma *formação* que compreende a alfabetização com base numa perspectiva transformadora e que nega a uniformização dos discursos, diante de um tempo cronológico de poucos letramentos e muitos ‘numeramentos’ que gerenciam a sala de aula e as avaliações epistêmicas.

4 Diálogos Baobá sobre experiências de formação, sentidos e raízes da alfabetização

Os planejamentos das formadoras do Polo Resende são elaborados a partir de eixos. No primeiro dia de formação em 04 de fevereiro de 2013, dentro do eixo “Saberes docentes”, as formadoras elaboraram a seguinte proposta:

A turma deverá ser dividida em grupos para os participantes discutirem, como formadores de professores, as seguintes questões: O que é formação de

professores? Quais atividades/práticas vivenciadas em momentos de formação ou não, foram produtivas/improdutivas? Quais estratégias já vivenciadas de formação foram significativas?

As produções abaixo foram feitas pela turma *Mario Passarinho Quintana*:

Formação é...

Espaço de troca, de experiências, do reconhecer e valorizar o conhecimento que o outro traz.

Aprender a ensinar a aprender, desenvolver a sensibilidade.

Lugar de fortalecimento da categoria e de investimento, comprometimento da gestão pública e do sujeito.

Lugar de sedução, com resgate da autoestima.

Lugar de aprender a ‘assustar’ os outros.

Estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança.

Experiências significativas na formação:

Atividades práticas experimentadas no momento formativo. Exemplo: o lúdico na aprendizagem.

Momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria.

Registro na formação.

Análise de propostas didático-pedagógicas.

Reflexão-ação.

Encontros entre pares.

Interdisciplinaridade facilitada por encontros entre áreas diferentes.

Tomamos como referencial teórico os estudos bakhtinianos, que concebem os sujeitos como seres constitutivamente dialógicos na e pela linguagem, para compreendermos os sentidos dos enunciados docentes a partir das suas marcas discursivas, originadas em diferentes esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2010b, 2010c), a situação não é vista como algo que envolva o enunciado, mas como parte constituinte, não se restringindo ao contexto imediato da enunciação, mas inscrito numa realidade social, historicamente construída. Logo, o professor é um sujeito situado social e historicamente e dotado de excedente de visão, com relação ao outro e ao mundo. O horizonte extraverbal é constituído por três aspectos: o espaço e tempo no qual os enunciados são produzidos, o tema do qual o enunciado trata e a atitude valorativa dos participantes da situação de comunicação.

Analisando a partir dessa perspectiva essas vozes docentes sobre as experiências de formação, não nos surpreende por exemplo, que o lema neoliberal “aprender a ensinar a aprender” tenha sido ecoado nesse espaço discursivo. Contudo, tanto a formadora quanto as orientadoras fomos surpreendidas com o “lugar de aprender a ‘assustar’ os outros”, “lugar de sedução”; e nos regozijamos, de certo modo, com enunciados que se aproximam dos nossos,

como “estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança”.

Quanto às experiências significativas, chamam mais a nossa atenção os enunciados “Atividades práticas experimentadas no momento formativo” e “Reflexão-ação”: o primeiro tem a ver com uma certa resistência de muitos professores ao teórico e também de uma espécie de desejo esperançoso de encontrar na formação técnicas ‘miraculosas’ e *poder aprender a fazer*, participando de oficinas (estratégia formativa que ‘agrada’ bastante os professores). A “reflexão-ação”, citada como experiência significativa, ‘sela’, por assim dizer, o ideário dellorsiano internalizado no campo da educação.

O enunciado “momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria” nos permite considera-lo já cristalizado no campo da formação continuada docente, contado no repertório de enunciados docentes.

No segundo dia de formação, no eixo “Letramento literário”, as formadoras iniciaram o trabalho com a leitura literária “Os cinco sentidos”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Seguindo-se o eixo ‘Formação do leitor e reflexão’, os Orientadores de Estudos foram orientados na seguinte proposta de reflexão:

Quais são os sentidos da alfabetização? Pelas lentes da visão, qual imagem seria a alfabetização? Pelo sentido do olfato, qual cheiro teria a alfabetização? Pelo gosto do paladar, qual sabor possuiria a alfabetização? Pelo toque do tato, qual sensação seria a da alfabetização? Pelos ruídos da audição, quais sons seriam produzidos pela alfabetização?

Distribuídos os sentidos entre cinco grupos, orientadores representaram na cartolina, por meio de um desenho/colagem ou escrita, os sons, cheiros, imagens, sabores e sensações da alfabetização, como podemos ver nas fotografias abaixo:





Acervo pessoal das pesquisadoras - 2013

Ao final, cada participante escreveu sobre as seguintes questões: “Quais são as raízes da alfabetização atualmente?” “Quais são as raízes da alfabetização que almejamos fixar?”

Cultura, processo, construção, metodologia, diversidade, educação tradicional movimento/transformação, autonomia, função social, calor, aprendiz, vida, diálogo, compromisso, sensibilidade, sentido, processo, conhecimento, reflexão, pesquisa, compromisso, exclusão, segurança, motivação para os docentes, liberdade, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, aceitabilidade, interação, literatura, amor, alegria, prazer.

Ao analisarmos as raízes da alfabetização elencadas pelas formadoras Orientadoras de Estudos, visualizamos duas categorias de enunciados:

- *enunciados em que o outro-aluno é trazido mais abstrato-academicizado, menos concreto*: Cultura, diversidade, metodologia, educação tradicional, função social, aprendiz, compromisso, conhecimento, reflexão, pesquisa, exclusão, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, interação, literatura.

- *enunciados mais praticizados, que contêm o outro-aluno concreto do professor formador-orientador de estudos*: processo, construção, movimento/transformação, autonomia, transformação, calor, diálogo, sensibilidade, sentido, segurança, motivação para os docentes, liberdade, aceitabilidade, literatura, amor, alegria, prazer.

Contudo, pareceu-nos mais coerentemente bakhtiniano compreender os enunciados docentes sobre as raízes da alfabetização em suas características sincréticas - quanto às suas origens discursivas - e ecléticas - quanto às suas concepções e intenções, reportando-nos a Tardif (2007) sobre a constituição plural do saber docente, formado a partir de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional e de saberes

disciplinares, curriculares e experienciais. Partindo de uma perspectiva histórico-dialógica, compreendemos esses enunciados docentes *macro, meso e micro* inscritos na cadeia verbal, isto é, resultam de toda uma complexa formação sócio-discursiva, porém, nela o professor não é apenas fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro (SOBRAL, 2007).

A fotografia abaixo foi tirada no último dia da primeira formação do PNAIC em que reuniram-se todas as turmas para a culminância da primeira etapa da formação. Cada turma afixou uma raiz do Baobá e cada formador afixou nos galhos sua produção acerca das raízes da alfabetização que quer afixar.



Acervo pessoal das pesquisadoras – 2013

Considerações Finais: *Para uma filosofia da formação ética e estética*

A realidade socioeconômica de muitos dos alunos e professores de escolas públicas e o caráter impositivo das políticas educacionais de viés substancialmente gerencialista constituem-se como os principais desafios à formação continuada de professores. A adoção de modelos de avaliação e de gestão centrados na performatividade por parte dos governos vão de encontro a uma proposta de uma socialização profissional docente pautada no zelo pelo movimento vivo de interlocução entre os sujeitos para que construamos projetos coletivos emancipatórios.

Consideramos os estudos enunciativo-discursivos como um ‘divisor de águas’, ‘fios condutores’, para consolidarmos a *formação para a discursividade* como um paradigma da formação continuada, lembrando Amorim, quando, apoiada em Foucault, na obra “O que é

um autor?”, de 1992, justifica: “É instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele” (AMORIM, 2004, p. 15).

Pensar os acontecimentos das políticas de formação docente de professores de leitura e escrita dentro das questões do atual contexto histórico vivido, dos acontecimentos *da* vida da formação e *na* formação, é partir de uma nova concepção da Universidade enquanto coresponsável pela formação nas Redes de ensino e responsiva, pois, ao mesmo tempo em que a instituição é coresponsável pela política de formação, seus eventos e atos formativos são respostas a um *módus* de formação que extrapola a racionalidade técnica e a instrumentalização do formador intermediário e do professor por parte da universidade; é pensar o ato formativo dentro de uma estrutura arquetônica, porque é algo que está dentro de uma concretude, mas é dependente do que está à volta, nunca está isolado (BAKHTIN, 2010a, 2010b).

A Universidade diante de sua responsabilidade existencial constata que a formação docente nos últimos anos no Brasil, produziu um *salto* e um *vácuo*, o que segundo Geraldi & Geraldi (2012), só será preenchido à medida que os formadores de professores e professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que precedem, e o acesso certamente perpassa o direito à literatura como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo (...) . A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza , a sociedade , o semelhante (CANDIDO, 1972 , p . 249).

Referências bibliográficas

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Musa. 1ª ed. (2ª reimpressão). 2004.

_____. *Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”*. Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>. Acesso em 23/04/2013.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010c.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos, Duas Cidades: SP, 1995.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina & **BARRETO**, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderley & **GERALDI**, Corinta Maria Grisolia. *A domesticação dos agentes educativos; Há uma luz no fim do túnel*. Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10/01/2013.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUCIO, E. O. Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ.

LUCIO; Elizabeth Orofino; **VAREJÃO**, Joana d’Arc Souza Feitoza. *O conceito de homologia de processos e a perspectiva discursiva da linguagem: (re)significando a formação docente*. No prelo. 2013.

LUCIO; Elizabeth Orofino. *Saberes dos professores de língua escrita no Brasil*. Projeto de doutorado. No prelo. 2013.

LÜDKE, Menga; **BOING**, Luiz Alberto. *Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 30/04/2011.

NÓVOA, Antonio (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.

PAULINO, Graça. *Pra que serve a literatura*, v. 5, n. 25, p. 51–57, jan./fev. 1999.

_____. *Saberes literários como saberes docentes*. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.10, n° 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

_____. *O trágico na Literatura*. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. *Julia presente: contos para leitura literária de educadores de crianças*. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009.

SOBRAL, A. *Ato/atividade e evento*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. SP: Contexto, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.

VAREJÃO, J. D. S. F. *Gêneros discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsividade docente e discente na pós-alfabetização*. Tese de Doutorado. No prelo. 2010-2014.

_____. *A produção de gêneros discursivos a partir do dialogismo entre crianças alfabetizadas e docentes em formação*. VI SIGET. Natal: UFRN, 2011a.

_____. *O ensino da língua materna e os processos interdiscursivos entre crianças e professores na pós-alfabetização*. In: 34ª Reunião Anual da Assoc. Nac. de Pós-Graduação em Educação - ANPED - Educação e Justiça Social, Natal/RN, 2011b.

VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. *A interdiscursividade entre Universidade e Escola Pública nos percursos de uma Formação Continuada de professores alfabetizadores*. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012”, Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2012.

O PROGRAMA LER E ESCREVER: A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO EM UMA ESCOLA NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Elvira Cristina Martins Tassoni
PUC-Campina-SP-Brasil
cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Laís Helena Bessler
Bolsa FAPESP

Jonas Fernandes
Bolsa CNPq

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Este trabalho apresenta informações e dados parciais de três pesquisas em andamento desenvolvidas de maneira articulada, que investigam o Programa Ler e Escrever, política pública do estado de São Paulo visando os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a sua inserção em uma escola estadual da cidade de Campinas (SP). O material empírico foi organizado por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola e com os professores do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, além de observações nas referidas classes. Os resultados obtidos até o momento nos permitem discutir a proposta do Programa Ler e Escrever no que se refere à formação de professores e ao material didático que o compõe, bem como os modos de significar tal política no interior da escola investigada.

Palavras-chave: Formação de Professores; Alfabetização; Política Educacional

Introdução

Temos assistido nos últimos dez anos um intenso movimento de elaboração de políticas educacionais visando à formação de professores alfabetizadores. Tanto o cenário atual, no que se refere aos baixos índices de proficiência na língua materna revelados pelos estudantes da educação básica, como as mudanças de concepção em relação à alfabetização, por meio de novos conceitos e novos modos de compreender o ensino e a aprendizagem da língua materna vêm influenciando as propostas de formação em serviço dos professores.

As inúmeras críticas que a escola vem recebendo em relação à qualidade do trabalho realizado, bem como aos pressupostos teóricos de estudos que se constituíram um marco dividindo as práticas pedagógicas em tradicionais e construtivistas, tem produzido muitas incertezas e equívocos, que têm sido levados para o interior da sala de aula.

O objetivo deste trabalho é apresentar a proposta de formação de professores alfabetizadores no contexto do Programa Ler e Escrever, política pública voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, bem como demonstrar a inserção do referido Programa em uma Escola Estadual da cidade de Campinas (SP). Este trabalho traz resultados parciais de três pesquisas em andamento, que se desenvolvem de maneira articulada.

Este texto faz, inicialmente, algumas reflexões sobre o ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, retomando as principais mudanças que marcaram o campo da alfabetização. Em seguida aborda o Programa Ler e Escrever e a sua inserção na escola investigada.

O ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Desde os anos de 1980 vários estudos e pesquisas possibilitaram novas explicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura. Novas maneiras de compreender a leitura e a escrita como produção humana impuseram novas necessidades para o trabalho pedagógico na escola, como também para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões relacionadas à formação de professores

vêm explorando possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita, articulando os usos da língua e as suas regras de funcionamento. Concretizar tal trabalho envolve um processo complexo que requer a ação de um professor que seja leitor e produtor de texto.

Duas importantes pesquisas — Ferreiro e Teberosky (1999); Luria (1988) — se constituíram como forte referência para promover discussões e novos estudos, visando à revisão das práticas pedagógicas de alfabetização, dos materiais utilizados até então, o que levou a formulação de políticas e programas de formação de professores em serviço e a novas configurações na formação inicial. Ferreiro e Teberosky (1999) possibilitaram considerar que as crianças elaboram hipóteses a respeito da língua escrita, antes mesmo de vivenciarem o ensino formal na escola. Luria (1988) contribuiu para a compreensão da escrita como um complexo sistema simbólico, que promove transformações significativas no desenvolvimento infantil.

Estudos mais recentes vêm explorando as especificidades do sistema de escrita alfabética e as práticas pedagógicas na escola (MORAIS, 2004; ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008; MORTATTI, 2011; TULESKY; CHAVES e BARROCO, 2012, entre outros).

Ainda neste contexto de mudanças, o conceito de letramento, cunhado a partir dos anos de 1990, traz um redimensionamento do papel das práticas sociais de uso da escrita e da leitura na aprendizagem das crianças, o que também tem influenciado a organização do trabalho realizado nas escolas. Os estudos sobre o letramento apontaram a importância de se reconhecer a escrita como objeto social, compreendendo que as práticas pedagógicas deveriam investir em situações concretas de uso da escrita. Alguns autores como Soares (2004); Morais e Albuquerque (2004); Leite e Colello (2010); Lamy e Hoeller (2010), entre outros, vêm contribuindo com discussões que articulam alfabetização e letramento.

Apesar desse cenário de mudança, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 254) denunciam haver poucas modificações nas práticas pedagógicas:

[...] ampliaram-se as críticas ao fato de, na instituição escolar, as práticas com a língua escrita serem tão diferentes daquelas que ocorrem em seu exterior. [...] Isso implica incluir no tratamento didático as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto no qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção.

Com essa intensa produção de conhecimento no campo da alfabetização, observa-se nos discursos de alguns professores uma tentativa de incorporação de conceitos mais atuais como o de letramento, de práticas que fazem circular em sala de aula textos variados, mas o

ensino do sistema de escrita alfabético ainda carrega muitas dúvidas e contradições. Nesse sentido, é urgente e necessária a busca por caminhos que promovam maior aproximação entre os conhecimentos produzidos na área da alfabetização, com vistas a fortalecer a ação docente e proporcionar a teorização da prática, consolidando no interior da escola uma formação em serviço efetiva. É importante, ainda, compreender a escola como um sistema orgânico que pressupõe ações integradas entre os diferentes atores desse espaço.

Assumindo essa perspectiva, trazemos, na sequência, as propostas do Programa Ler e Escrever, elaborado com o propósito de dar continuidade aos Programas de Formação de Professores – o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) em âmbito nacional (MEC, 2001) e o Letra e Vida (em âmbito estadual, mas baseado nos mesmos princípios do PROFA).

O Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever foi criado com o objetivo de viabilizar a concretização de duas metas do Plano Estadual de Educação – alfabetizar plenamente os alunos de oito anos até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo – buscando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino.

A proposta do Programa Ler e Escrever ampliou as frentes de atuação para além das propostas de formação de professores, como os Programas que o antecederam, contando com a elaboração e distribuição de material didático e materiais complementares, como livros de literatura e paradidáticos, enciclopédias e outros materiais pedagógicos como letras móveis, globos terrestres, calculadoras, etc. Diante da diversidade de materiais envolvida na distribuição para as escolas, destacamos que o material didático do Programa Ler e Escrever se propõe a trabalhar não só com a língua materna, mas com outras áreas de conhecimento, como a matemática.

O Ler e Escrever, como é conhecido, foi implantado como uma política pública estadual em 2008, a partir da publicação da Resolução SE nº 86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007a), tendo como referência a experiência do Programa nas escolas municipais da cidade de São Paulo, em 2006 (Programa Ler e Escrever, prioridade na Escola Municipal), além da experiência adquirida com o Programa Letra e Vida. Ambas as

experiências levaram, em uma primeira fase de implantação, o Ler e Escrever para as escolas estaduais da cidade de São Paulo, em 2007. Em 2008, estendeu-se à Região Metropolitana, para depois, em 2009, ser implantado na rede escolar estadual, em sua totalidade – interior e litoral.

A implantação do Programa na rede escolar estadual contou com uma integração entre as Secretarias Estadual e Municipal, a partir da criação do Programa de Integração Estado e Município. É importante considerar que tanto a gestão municipal, como a estadual eram do mesmo partido político – PSDB. Pelo Decreto 54.553 de 15-07-2009 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009) se instituiu a integração Estado/Município, autorizando a SEE (Secretaria de Estado da Educação) como representante do estado para estabelecer convênios com a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e municípios paulistas. As DE (Diretorias de Ensino) ficaram com a responsabilidade de formalizar convênios com municípios interessados, sob acompanhamento de Supervisor de Ensino indicado pela DE.

Portanto, sob responsabilidade da SEE (Secretaria de Estado da Educação), o Programa Ler e Escrever, como uma política para os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolve a elaboração e distribuição de material didático do 1º ao 5º ano e formação de professores.

O material didático que acompanha o Programa é composto por Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pelas Coletâneas de Atividades e pelo Livro de Textos, materiais do aluno, propondo atividades de leitura, de produção de textos, de análise e reflexão sobre a língua e sobre o sistema alfabético de escrita; orientações de trabalhos com a matemática relacionados aos números, cálculos, resolução de problemas, tratamento da informação, espaço e forma, grandezas e medidas (SÃO PAULO, 2010). Como se pode observar, o Programa Ler e Escrever constitui-se em uma política de formação de professores que traz como foco central o aluno, ao incluir em sua proposta orientações direcionadas ao uso de material didático, bem como um amplo acervo literário, que se constitui em material de apoio diversificado.

No âmbito da formação de professores o Programa Ler e Escrever propõe um processo formativo, envolvendo diferentes âmbitos. O planejamento da formação tem início nos órgãos vinculados à SEE: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Departamento de Orientações Técnicas (DOT). Nesse âmbito acontece a formação dos

professores coordenadores de oficinas pedagógicas, que por sua vez organizam a formação no âmbito das Diretorias de Ensino (DE) envolvendo os Professores Coordenadores (PC). Os PC são profissionais das diversas escolas que aderiram ao Programa. O último âmbito de formação acontece no interior de cada escola, em reuniões pedagógicas, envolvendo os PC e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CELEGATTO, 2008; STATONATO, 2010; CAMACHO, 2010).

Abaixo, apresentamos um esquema que retrata a proposta de formação em serviço do Programa Ler e Escrever:

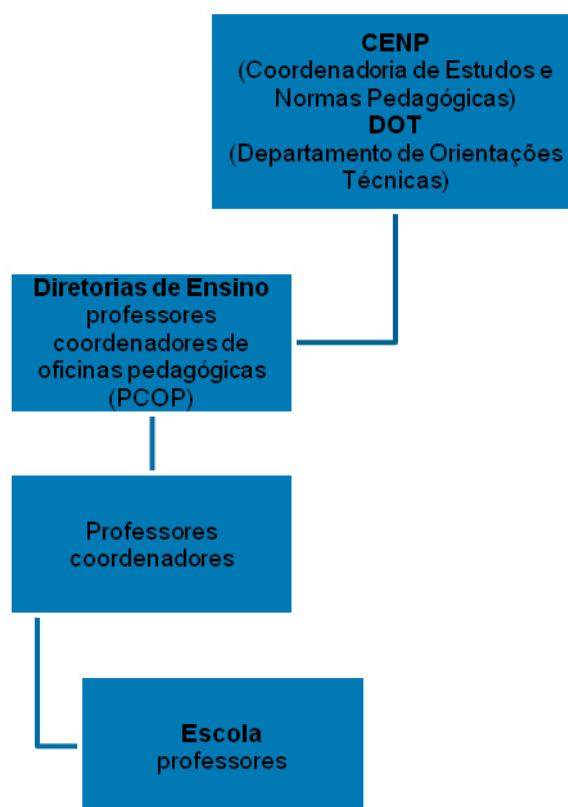


Imagem criada pelos autores.

É importante destacar que a figura do Coordenador Pedagógico vem sofrendo alterações nos últimos 30 anos, no que se refere à denominação, atribuições legais; requisitos necessários para ocupar tal função, critérios de escolha, avaliação do trabalho realizado e bibliografia básica solicitada nos processos seletivos (FERNANDES, 2012).

Desde a Resolução nº 28/1996 (SÃO PAULO, 1996) a função do Coordenador Pedagógico passou a ser exigida em todas as escolas com mais de 10 classes em funcionamento. O Coordenador Pedagógico

deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação entre escola e comunidade e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2012, P. 802)

De lá para cá, juntamente com a implantação do Programa Ler e Escrever, pela Resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007a), duas outras foram elaboradas especificamente para as novas regulamentações do Coordenador Pedagógico, que passou a ser denominado Professor Coordenador. A Resolução 88/2007 (SÃO PAULO, 2007b), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador e a Resolução 89/2007 (SÃO PAULO, 2007c), que dispõe sobre a função gratificada do Professor Coordenador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino.

Assim, na política do Ler e Escrever, especialmente pela Resolução 88/2007 (SÃO PAULO, 2007b), define-se novas funções para o Professor Coordenador:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho

Evidencia-se o que Fernandes (2012) já sinalizou, em pesquisa bibliográfico-documental, que teve como objeto de estudo a função de coordenação pedagógica, analisando as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010, que o coordenador pedagógico passa de articulador pedagógico na escola, para a função de gerenciamento de reformas educacionais. No âmbito do Ler e Escrever, ao Professor Coordenador cabe o papel de ampliar os níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas e de intervir e aprimorar o trabalho do professor.

Diante do cenário de elaboração e implantação do Programa Ler e Escrever, apresentamos, na sequência, alguns dados coletados em uma Escola Estadual na cidade de Campinas (SP) sobre a inserção do Programa no interior da escola. Para isso, as pesquisas, além de contar com entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora, contou ainda com observações em sala de aula e observações participantes nos

ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) – reunião pedagógica semanal de formação de professores.

A escola investigada

A escola atende alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Funciona em três períodos: os anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã; os anos iniciais no período vespertino; o Ensino Médio e uma sala de EJA no período noturno. A equipe gestora é constituída pela diretora, um vice-diretor e a coordenadora pedagógica. Esta última profissional é muito engajada nos processos de formação do Ler e Escrever participando quinzenalmente de oficinas pedagógicas na Diretoria de Ensino, com duração de 4 horas.

A escola aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009, mesmo ano em que o processo formativo iniciou. Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola a formadora da DE *“tem a formação com a Telma Weiss e passa essa formação pra gente (coordenadoras). De vez em quando muda o formador. (...) Essa formação eu repasso para as professoras nos ATP (atividade de trabalho pedagógico)”*

Em 2009, os ATPC aconteciam duas vezes na semana, totalizando 2h de trabalho. Atualmente, os ATPC destinados à formação do Ler e Escrever acontecem uma vez na semana, com duração de 50 minutos. De fato, com a nossa participação nos ATPC, foi possível observar, que esses momentos se dividiam entre a vivência de atividades envolvendo textos, que a Coordenadora vivenciara anteriormente na formação na DE, e momentos de conversa sobre o trabalho de sala de aula – sondagens de escrita dos alunos e dificuldades no trabalho com a língua materna. As atividades com texto vivenciadas pelo grupo de professoras ficavam centradas no fazer; nenhum tempo restava para refletir sobre o fazer.

Em sala de aula, observamos uma variação significativa no uso do material didático do Ler e Escrever. No 1º e 2º ano o material era usado uma vez por semana e havia certa indefinição metodológica, pois, na maioria das vezes, circulava nessas classes atividades cartilhescas, embora a avaliação dos alunos fosse amparada pela psicogênese da escrita, estabelecida por Ferreiro e Teberosky (1999), classificando os alunos por níveis de desenvolvimento da escrita. Este tipo de avaliação faz parte das orientações do Guia do professor no material do Ler e Escrever.

Quanto ao 3º ano, foi possível perceber maior utilização do material didático do Programa. No entanto, a professora reduzia seu uso à leitura e releitura dos textos contidos nele. Neste sentido, parece haver um pensamento equivocando das professoras das salas de aula investigadas, principalmente por afirmarem que o material do Ler e Escrever é um material bom e fácil de ser utilizado. Foi possível notar que, ao pensarem de tal forma, não se preocupavam com a leitura do Guia de Planejamento e Orientação Didática que acompanha a Coletânea de Atividades do aluno, propondo a melhor forma de utilizá-lo e também dando dicas de leituras complementares sobre os blocos de conteúdo a serem trabalhados.

Para o 4º e 5º ano, além do material didático referente aos conteúdos, de cada um desses anos, a serem desenvolvidos, o Ler e Escrever oferece um material didático de recuperação – Programa Intensivo de Recuperação do Ciclo (PIC). Em nenhuma das turmas observadas foi visto o uso desse material. Os alunos em recuperação usavam outros livros didáticos referentes aos anos anteriores. Em contrapartida, o material didático do Ler e Escrever dos respectivos anos eram usados com maior frequência em relação ao 1º, 2º e 3º ano.

No 4º e 5º ano as atividades observadas foram, em sua maioria, as de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros. As estratégias para isso ficavam restritas a grifar as ideias principais dos textos lidos, responder as perguntas do material em relação aos textos, socializar com a classe o que entendeu do texto lido. A configuração das carteiras mudava algumas vezes. No 4º ano, era mais frequente arranjos diferentes – em duplas, em semicírculo – e a professora incentivava a troca de informações entre os alunos. Já no 5º ano, embora às vezes os alunos se sentassem em duplas, cada um realizava seu trabalho sem interação, pois a troca entre eles não era incentivada pela professora.

O trabalho de observação em sala de aula nos mostrou, como aponta Mortatti (2010), que os métodos didáticos não são puros em relação às práticas pedagógicas; os professores mostram que estão em constante contato com as possibilidades e os choques entre métodos. O material do Programa Ler e Escrever é utilizado, não como base do trabalho com a língua materna, mas como um material auxiliar.

Algumas reflexões iniciais

A partir do apresentado destacamos alguns aspectos que consideramos importantes. A formação de professores com ênfase no fazer traz poucas possibilidades de mudanças, pois mantém os professores como executores de algo pensado por outros. Os dados demonstraram que há um discurso por parte dos professores que revela o uso de conceitos e ideias mais atuais, como – *situações contextualizadas de leitura; alfabetizar letrando; leitura diária; situações didáticas*; entre outras – mas que são pouco compreendidos e, por isso não são incorporados nas práticas cotidianas da sala de aula. Observamos muitas dúvidas e incompreensões que se mostravam em dois extremos. De um lado as

práticas pedagógicas em que a ênfase está no manuseio livre de materiais escritos por parte dos alunos, como se a aprendizagem da escrita fosse um processo de descoberta natural, que se dá apenas com a observação de textos diversos. Em outro extremo, encontram-se as práticas pedagógicas que, de maneira mais ou menos disfarçada, reproduzem o modelo das cartilhas tradicionais (TASSONI, 2012).

Destacamos como urgente a necessidade de fortalecimento de um espaço coletivo de discussão e de reflexão na escola, a fim de ela se constitua de fato em um lugar de formação (TASSONI; DRAGOJEVIC, 2012).

Outro aspecto que salientamos é o fato das professoras se referirem ao material como um instrumento de fácil utilização, contrapondo-se à constatação resultante do estudo realizado durante o percurso das pesquisas. Pelo estudo realizado dos livros que compõem o material didático do Ler e Escrever – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas e a Coletânea de Atividades – não há um roteiro que relacione as orientações e as atividades a serem exploradas de maneira sequencial e linear. As Orientações Didáticas têm um caráter teórico-metodológico e são flexíveis para que o professor organize as atividades a serem propostas da forma que considerar mais interessante. Por isso, muitas vezes a utilização do material acontecia de maneira simplificada, longe de seguir o que era proposto nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas.

Infere-se que a baixa frequência de utilização do material em algumas classes, se deve principalmente a esta visão equivocada que as próprias professoras têm das atividades que compõe a Coletânea de Atividades. Foi possível constatar que as docentes veem o material do Ler e Escrever como complementar, da mesma forma que

qualquer outro livro utilizado em sala de aula. Por saberem que se trata de um livro didático no qual as atividades não seguem uma sequência lógica, linear, como acontecem nos demais livros, parecem utilizá-lo apenas como um suporte quando necessitam de um texto para ser lido ou de uma atividade complementar para compor o planejamento ao final do dia.

Foi possível ainda, a partir da análise dos cadernos utilizados pela Coordenadora Pedagógica da escola durante as formações do Programa Ler e Escrever verificar a quantidade de estudos contemplados em tais formações, que demonstraram ser elementos enriquecedores para as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. No entanto, foi perceptível também que, o maior entrave era justamente a lacuna que se encontrava entre aquilo que era de conhecimento da Coordenadora Pedagógica e aquilo que era repassado às professoras. O tempo que era disposto para o estudo do material, nos ATPC, não era suficiente para que as professoras compreendessem a sua complexidade e riqueza.

Por último, mas não menos importante, destaca-se que o material do Ler e Escrever se constitui em um instrumento disparador de conteúdos que exploram o sistema alfabético de escrita, o desenvolvimento da oralidade, uma vez que, em todas as observações realizadas esta área de trabalho foi contemplada, além da presença constante de textos. Neste sentido, inicialmente é possível afirmar que a forma como o material didático do Programa Ler e Escrever é explorado está diretamente ligada ao envolvimento e compreensão que o professor tem do mesmo e a responsabilidade de desenvolver ambas as coisas parece que fica para o Coordenador Pedagógico.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Rev. Bras. Educ.**, vol.13, n.38, p.252-264, maio/ago, 2008.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009.** São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.553,%20de%2015.07.2009.htm>

CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

CELEGATTO, C. A. **Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas Estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LAMY, G. A. A.; HOELLER, S. A. O. (orgs.). **Alfabetização em Destaque.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Documento de Apresentação. Jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profapa/res.pdf>

MORAIS, A. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 175-192, set. 2004.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-76, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas.** Maringá: EDUEM, 2011, v. 1, p. 35-60.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996.** Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 86, de 19-12-2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 88, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE 89, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 1ª série**/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.25, Jan./Abr., 2004.

STATONATO, S. C. **A formação dos formadores**: uma análise do processo formativo. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Cidade de São Paulo, 2010.

TASSONI, E. C. M. A leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012.

TASSONI, E. C. M.; DRAGOJEVIC, H. As práticas de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 7, n. 2, p. 610-625, mai./ago. 2012.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.**, vol.24, n.1, p.27-44, Jan./Abr., 2012.

AS REVISTAS PEDAGÓGICAS E LEITURA DOCENTE: ACESSO E USO NA PRÁTICA ESCOLAR

Érika Menezes de Jesus
Mestranda em Educação
Universidade Federal Fluminense – UFF- Rio de Janeiro-Brasil,
kerikamenezes@hotmail.com
CAPES/CNPq

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões de uma pesquisa que está em andamento e tem buscado investigar o modo como professores de anos iniciais do Ensino Fundamental efetivam leituras de periódicos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em suas práticas pedagógicas. A pesquisa tem como fundamentação teórica os estudos sobre letramento (GOULART, 2006; SOARES, 2003) e sua base teórico-metodológica nos estudos de Bakhtin (BRAIT, 2012; BAKHTIN, 2011; GOULART, 2006) sobre a linguagem e o discurso.

Palavras-chave: revistas pedagógicas; leitura; formação de professores

Abstract

This work intends to present reflections of the research that is ongoing and has sought to investigate how teachers in the early years of elementary school actualize periodic readings of the National School Library (PNBE) in their teaching practices. The research is theoretical studies on literacy (GOULART, 2006; SOARES, 2003) and its theoretical and methodological basis in studies of Bakhtin (BRAIT, 2012; BAKHTIN, 2011; GOULART, 2006) about language and discourse.

Key-words: magazines for teachers; reading; teacher training

Introdução

A centralidade da escrita e da leitura na sociedade atualmente, atrelada aos diversos materiais de leitura como possibilidades de oferecer ao indivíduo experiências leitoras e escritoras únicas que contribuam para a sua constituição como ser humano social, formado na e pela linguagem, oportunizam diferentes questões, inquietações e conseqüentemente pesquisas a serem feitas.

A presença de materiais escritos dos mais variados tipos discursivos e gráficos têm exigido dos indivíduos uma constante capacidade de saber apropriar-se, selecionar e atribuir sentido a essas informações como uma forma de adquirir conhecimento. A leitura consagra-se como um dos instrumentos necessários para que um indivíduo possa, de forma eficaz, compreender essas informações disponíveis. Ao se atribuir à leitura essa capacidade de apropriação do conhecimento, indiretamente está conferindo também importância aos próprios materiais de leitura, pois são através deles que se fazem leituras e se constroem valores. E, dentre os inúmeros aportes de leitura, destacam-se aqueles que têm maior visibilidade e circulação social, tendo em vista o seu alcance, a difusão e a aceitação dos assuntos abordados por eles: os textos midiáticos e, em especial, as revistas.

Dentre os sujeitos integrantes dessa sociedade estão os professores que não somente leem, mas que trabalham com e sobre a leitura. Por isso, a formação de professores leitores torna-se imprescindível ao se requerer uma educação de qualidade que vise a formação integral de um indivíduo que seja participante do mundo letrado em que vive. Sendo assim, professores que primam pela qualidade precisam desenvolver a habilidade da leitura e usá-la como instrumento de aquisição do próprio conhecimento (SILVA, 2001).

A crença de que professores precisam ser indivíduos que sejam leitores e que estejam em formação constante é tão presente no meio educacional que, para promover a formação do professor leitor, o Ministério da Educação instituiu como política educacional, mais especificamente como política de leitura, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), um programa de distribuição de obras para escolas do Ensino Básico das redes municipal, estadual e federal e que objetiva a formação de alunos e professores leitores através da distribuição de diferentes materiais de leitura nas instituições educacionais da Educação Básica pública democratizando o acesso aos sujeitos que pertencem a essas instituições.

A presente pesquisa aqui delineada tem a sua relevância pautada na concepção de que ao se pretender estudar materiais de leitura que são destinados a professores, mais

especificamente as revistas pedagógicas, que se tornam acessíveis através do PNBE Periódicos, que é uma política pública de leitura, se faz necessário perceber as relações de professores com a(s) leitura(s) que esse material específico pode proporcionar. Levando em consideração que revistas de educação tem como público alvo o professor estão presentes no ambiente escolar e que essas revistas trazem consigo concepções, valores e julgamentos sobre educação que são divulgados com a chancela do Ministério da Educação, partindo-se do pressuposto de que a leitura das revistas pedagógicas pertencentes ao PNBE é facilitada pelo fato de estar presente gratuitamente no ambiente escolar, sem custo para o professor, e mensalmente.

Em sua tese de doutoramento, Frade (2000) se propôs analisar a produção de três revistas pedagógicas e apontou a necessidade de serem feitas pesquisas que envolvem a leitura de professores de revistas sob ângulos diferenciados e um dos quais ela indicou como uma possibilidade de pesquisa encontra-se relacionado ao que a presente pesquisa se propõe “Outro aspecto a ser também estudado refere-se à circulação dos textos no espaço escolar, as redes de relações criadas e os contextos de trabalho que podem determinar a leitura. (...) pode-se investigar o ato de leitura, propriamente dito.” (p.27)

Desta maneira, o presente texto objetiva apresentar as primeiras aproximações teórico-metodológicas de uma pesquisa científica, stricto sensu – mestrado, que está em andamento. Esta pesquisa tem como objetivos: investigar o modo como professores de anos iniciais do Ensino Fundamental efetivam leituras de periódicos do PNBE em suas práticas pedagógicas; verificar quais são as revistas que integram o PNBE Periódicos e suas propostas editoriais; observar as apropriações dessas revistas pedagógicas nos discursos dos sujeitos que estão na escola; e, inquirir sobre a presença, ou ausência, das revistas pedagógicas oferecidas pelo MEC no ambiente escolar, o recebimento, a destinação e os espaços que elas ocupam no interior das escolas. No entanto, conforme afirmado acima, o presente texto não possui como centralidade os objetivos acima, tendo em vista que esses são objetivos da pesquisa, ele tem como objetivo apresentar as primeiras aproximações teóricas-metodológicas desta pesquisa.

Formação de Professores, Letramento e Leitura: Tecituras e Diálogos

A formação de professores sempre foi pauta de pesquisas e debates no cenário educacional, sobretudo, quando se pensa a necessidade de profissionais com formação sólida

e capazes de (re)pensar sua prática pedagógica diretamente nos processos de ensino e aprendizagem e, inclusive, e sua função profissional política e social para uma educação escolar que contemple a todos, numa concepção de escola “*como o lugar social em que se ensina e se aprende*” (GOULART, 2003, p. 9), como lugar em que diferentes modos de conhecimento são aprendidos e produzidos.

A pertinência da temática da formação docente como assunto para reflexão e discussão tem se mostrado cada vez maior, não apenas pelos aspectos destacado acima mas, sobretudo, a partir do momento em que organismos internacionais financeiros tornaram a Educação uma das pautas principais em suas agendas e têm delineado também a formação do profissional, alinhando cada vez mais Educação ao pragmatismo da capacitação para o trabalho e, logo, ao mercado econômico, cada vez mais a educação sendo percebida como mercadoria. Maués (2003), escrevendo sobre as reformas educacionais e a formação de professores, traz para o diálogo autores como Petrella (1999) e Hirtt(2010) mostrando que tais autores apontam para mercantilização da educação, e que isto afeta diretamente a organização da política de formação dos professores, como pode ser observado no trecho “*(...) é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação dos professores.*” (????, p.97).

Por isso, a afirmação da necessidade de professores que pensem sobre o seu papel social e político na sociedade do modo como se organiza hoje e professores estes que sejam leitores, reflexivos e críticos e a escola como espaço onde estes profissionais possam dialogar e que possam posicionar-se frente à manutenção das injustiças e dominações que a escola, muitas vezes, ratifica, faz-se necessária.

Compreendendo que professores se constituem como importantes sujeitos, ativos, no desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam o trabalho com a linguagem, mais especificamente com a leitura e a escrita, dos/para/com alunos, (re)pensar o professor como sujeito leitor e as suas práticas de leitura, entendendo a leitura como uma prática social que é cercada por processos diversificados – subjetivos e contextuais -, se torna válido, sobretudo, ao constatar as relações existentes entre políticas públicas e formação de leitores que estão sendo vivenciadas no cenário da educação brasileira. Nesse sentido, a presente pesquisa pode contribuir para se pensar os conhecimentos nos espaços escolares e os diferentes suportes em que eles se materializam. É possível pensar também a leitura na escola, sobretudo, a leitura docente como um modo de propiciar o conhecimento.

Levando em consideração que o sujeito está incluído numa sociedade onde a escrita é constituinte da vida social e entendendo que as práticas *de* e *com* a escrita acontecem durante a vida, ou seja, não é exclusiva da fase de escolarização, é possível afirmar que a noção de letramento não se restringe ao período escolar, ao momento estrito do aprender ‘a ler e a escrever’, portanto é processual e contínuo. Por isso, o conceito de letramento torna-se importante e fundamental para pensarmos a leitura dos sujeitos professores *em* e *para* a sua atividade profissional.

O pensamento que vigorava anteriormente atribuía à alfabetização suficiência para que um indivíduo se tornasse pleno conhecedor do mundo letrado. Contudo, viu-se que a aprendizagem da técnica pode ser esvaziada de sentido quando é feita em contextos artificiais não garantindo o seu uso em contextos sociais reais. Era preciso, então, que a tecnologia do sistema da escrita estivesse imerso na cultura letrada, ou seja, o uso real em práticas sociais relevantes. Assim, conceber o uso da noção de letramento para marcar a natureza contextual e social da escrita tornou-se pertinente, conforme aponta Goulart:

(...) torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, como tecnologia, do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social, como um saber no caso do letramento. (2006, p. 453)

Diante dessas percepções em que o indivíduo e seu contato com a leitura e a escrita tem como base um ambiente social onde o material escrito permeia e constitui a própria sociedade em diferentes espaços e relações sociais, detectou-se também que era possível ser alfabetizado e não ser letrado, pois letramento vem a ser a prática social da leitura e da escrita, envolvendo as relações que o indivíduo e seu grupo estabelecem acerca das representações sociais no que se refere aos sentidos, valores e aplicações da leitura e da escrita e, mesmo que de forma rudimentar, é possível ser letrado e não ser alfabetizado (SOARES, 2003; TERZI e PONTE, 2006; GOULART, 2006).

A noção de Letramento, sobretudo, a que revela o caráter das relações sociais e culturais, relacionado a questões de estruturas de poder, das práticas de leitura e escrita pode ser mais bem entendida quando se concebe o ser humano como um ser social, e que a sua constituição só é possível na e pela linguagem.

Concepção de linguagem, ancorada em Bakhtin, que a entende como constitutiva do sujeito, que o integra e é por ele transformada, político, social e ideologicamente situada, em

oposição a uma visão estática e formatada da linguagem com sentidos previamente definidos. Como corroboram Goulart e Gonçalves:

(...) A linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo concebida como algo que organiza e tensiona a vida coletiva e individual, dado que organiza aquelas experiências. Bakhtin destaca a ação da linguagem sobre os sujeitos e a ação destes sobre a linguagem e sobre o outro do discurso. (2013, p.21)

E tendo como base a concepção de linguagem em Bakhtin, outros conceitos ainda são necessários para se pensar uma concepção de leitura em que o interlocutor e o receptor são indispensáveis no processo de comunicação, pois ambos participam ativamente. Sendo assim, a leitura é entendida como uma atividade de compreensão, social e historicamente situada, em que sua realização só é possível quando o sujeito que produz o discurso, a materialidade desse discurso e o outro a quem o discurso é orientado se fazem presentes. Sem a participação de ambos os sujeitos não há texto, logo, não poderá haver enunciado. Enunciado este que é necessariamente autoral e que possui uma intencionalidade específica.

Nesse processo de interação entre sujeitos e entre discursos proporcionados pela e na linguagem tanto o locutor como o interlocutor são importantes. O destinatário, esse outro, tem um papel preponderante e participa a todo momento do processo de construção do enunciado. Considerando isso, então, perceber esse sujeito outro (leitor), na interação com o texto da revista, nesse processo de enunciação é vê-lo como alguém no qual o enunciador direciona, elenca palavras específicas, esperando dele uma resposta, ou seja, todo o discurso é direcionado em função do outro buscando nele uma tomada de posição que pode ser de concordância, discordância, interrogação...

Entendendo que todo o enunciado prescinde uma atitude responsiva, é possível então dizer que a presente pesquisa objetiva acolher essa responsividade produzida por leitores de revistas que lhe são destinadas.

Ora se o leitor é alguém que é pensado no processo de construção do discurso e se esse leitor no processo de compreensão do texto (leitura) utiliza-se de elementos intertextuais e extratextuais (FIORIN,2009) e esses segundos elementos é que dão a possibilidade de entender o evento discursivo na sua amplitude, ouvir esse leitor e perceber as relações dialógicas que ele estabelece com os textos das revistas, em particular, torna-se importante e desafiador a medida que são múltiplas as relações e os fatores que influenciam o processo de leitura desse sujeito.

Nessa perspectiva de leitura, sua compreensão está ancorada na concepção de que o texto possui em sua constituição verbal e transverbal elementos para que ele possa ser entendido nas situações de enunciação. Por isso, o foco não está nas “intenções do autor” pois essas só são possíveis de serem ‘captadas’ pela materialidade o texto, pelo que o autor permitiu que aparecesse na obra e também não está no que o “leitor entende” do texto, como se ele fosse o único participante do processo de leitura, mas está, justamente, na situação discursiva onde texto e leitor se relacionam, onde relações dialógicas são inerentes no processo de leitura.

Ler é tomar posição na medida em que o texto é escrito em direção ao outro, não significa dizer que a leitura possui um caráter meramente utilitarista, mas é afirmar eu na relação dialógica entre texto e leitor há mudança tanto no texto (ele é transformado no/pelo outro) e o outro, que é leitor, também se modifica na relação com o texto, por isso ler é tomar posição, ler é dialógico e ler é uma forma de agir socialmente. Sob esta perspectiva, o leitor escreve e se inscreve no texto que lê.

As Revistas para Professores: Material de Leitura para Leitores Específicos

Nota-se uma gama de revistas que atendem aos mais variados públicos, ou seja, as revistas tendem a aproximarem-se mais de tipos específicos de leitores para que possam vender e permanecer mais tempo no mercado. Dentro dessa diversidade, as revistas podem ser segmentadas por gênero (masculino e feminino), por fase da vida (infantil, infanto-juvenil e adulta) ou por tema (geral, moda, esporte, decoração...). Nas revistas segmentadas por tema, há também as que são destinadas aos grupos profissionais e nessa especificidade têm-se as chamadas revistas pedagógicas ou educacionais que visam atender, dentre outras questões, os docentes e os demais profissionais da educação na tentativa de auxiliá-los em suas práticas (SILVEIRA, 2004).

Na introdução do seu Livro, Catani e Bastos (2002) se apropriam de várias definições sobre o que vem a ser, ou se constituir como imprensa periódica educacional ou imprensa pedagógica e uma definição de Pierre Caspard seria:

O conjunto de revistas que, destinadas aos professores, visam principalmente guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais (...). Representa o espaço onde se desdobra e o ponto no qual se concentra todo um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial quanto privada. (1991, apud CATANI e BASTOS, 2002, p.6)

Embora as revistas pedagógicas, ou imprensa pedagógica, apresentem aspectos gerais que as façam pertencer a um grupo amplo denominado ‘revista’ e se constituam como um *corpus* de revistas ligadas a segmento profissional específico, mostrando características semelhantes o suficiente para serem enquadradas dentro de um grupo próprio de publicação, elas também possuem características exclusivas, portanto diferentes, particulares, que constituem um universo próprio de elementos (produção, materialização, divulgação, distribuição), ou seja, pode-se dizer que a imprensa pedagógica possui uma identidade singular.

Nessa identidade, as revistas pedagógicas têm como característica a abordagem de assuntos que não se apresentam como notícias, “nelas, não se parte necessariamente de fatos, mas de conceitos e ideias” (FRADE, 2011, p. 115) e ainda “sempre contextualizadas em tendências pedagógicas e políticas, mas passíveis de recuperação mesmo após anos” (Ibidem, p. 114).

As revistas pedagógicas fundam-se então como material de leitura para professores e demais profissionais da área, sua existência – criação e sobrevivência – pressupõe consumidores, e/ou retirando o enfoque puramente mercadológico/capitalista/neoliberal que a palavra sugere, pressupõe leitores.

Aproximações Teórico-Metodológicas, Sujeitos e Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa que aqui se apresenta é de natureza qualitativa que, segundo Minayo “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (1993, p.21). De acordo com Bodgan e Biklen, a investigação qualitativa possui características semelhantes, tais como:

(...) os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar (...) formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...). (1994, p.16)

Tomando como objeto de pesquisa a leitura e mais especificamente as apropriações de leitura que professores fazem de revistas e em que essa leitura contribui para a prática profissional desses leitores, ou seja, a leitura concebida em sua concretude como uma

atividade social demarcada histórica e socialmente, em contraposição a um leitor idealizado, compreendendo o leitor como alguém que tem uma atividade responsiva.

Embora a pesquisa que aqui se apresenta aborde o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que de fato se apresenta como uma política pública de leitura, que incentiva a formação de leitores, tanto alunos como dos demais sujeitos da escola, não se pretende enfocar, problematizar, a funcionalidade da política pública, mas a opção metodológica visa as análises das entrevistas de professores quanto à utilização das revistas em suas práticas, sobretudo, de leitura e escrita com os alunos.

A pesquisa será realizada no Município de Cabo Frio, cidade situada a cerca de 155Km da capital, Rio de Janeiro, em três escolas que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendendo a centralidade do professor nos processos de ensino-aprendizagem especificamente, desses processos de ensino-aprendizagem da/na linguagem, os sujeitos da pesquisa são professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominantemente os professores dos dois primeiros anos desse nível de ensino, professores que trabalham diretamente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, escrita, do discurso escrito e da leitura, principalmente nessa etapa de escolarização. Sete professoras que desenvolvem seu trabalho em turmas regulares destas três escolas nos turnos da manhã e/ou tarde se dispuseram a participar.

Para a produção do material de pesquisa, optou-se como procedimentos metodológicos um questionário inicial contendo perguntas predominantemente abertas tendo como principal objetivo obter um perfil de leitura das professoras participantes da pesquisa e entrevistas semi-diretivas que buscará aprofundar a questão principal da pesquisa, a saber: a leitura de revistas pedagógicas que as professoras participantes realizam, bem como, a relação da leitura desse material ao processo formativo profissional dos sujeitos pesquisados, de modo que se possa refletir o papel da leitura na formação dos profissionais da educação em específico a influência das revistas que são direcionadas a esses profissionais o que nos permite refletir o conhecimento no espaço escolar, os diferentes meios (materialidades) e a leitura docente como um acontecimento que propicia o conhecimento.

Informações gerais, como nome, tempo de atuação como docente e formação integram o questionário, para uma melhor organização das informações sobre as participantes da pesquisa. E, como foi acima explicitado, esse instrumento metodológico foi elaborado para

um primeiro momento de aproximação entre a pesquisadora e as professoras, para que estas tivessem/tenham uma primeira incursão à temática geral que a pesquisa se insere. Na elaboração das questões, procurou-se estabelecer perguntas que vinculassem (a) material de leitura à atualização profissional; e, (b) materiais de leitura como auxílio ao planejamento das aulas, além de atividades de leitura com diferentes materiais, sua frequência e o espaço onde ocorrem, materiais de leitura que se apresentem como preferência do leitor, a compra regular de matérias de leitura e a utilização da internet como meio de acessar materiais escritos.

Para um segundo momento, após conversas informais e o preenchimento do questionário, há a entrevista, sendo a centralidade dos procedimentos metodológicos. Para a entrevista foi elaborado um roteiro de perguntas que são mais direcionadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, perguntas que permitam à pesquisadora conhecer os modos como as professoras participantes da pesquisa realizam suas leituras tendo as revistas como material e que proporcionem às professoras condições para que elas expressem suas leituras, enfocando em dois ‘blocos’: o primeiro sobre leitura para a prática profissional e o segundo a leitura de revistas pedagógicas.

Considerando a concepção de texto desenvolvida pelos estudos de Bakhtin que o entendem como algo não restrito aos componentes linguísticos que o integram, mais sim, conforme aponta Brait, “*numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, os discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginários, a esferas de produção, circulação e recepção, interação.*” (2012, p.10). Somada a essa concepção, a fala se configura como texto oral e, portanto, como discurso construído na interação sujeito da pesquisa-pesquisador, e por isso análises discursivas serão feitas a partir dos textos, ou seja, da materialidade dos pensamentos e sentidos dos sujeitos para encontrar pistas que indiquem os modos como os professores se apropriam da leitura de revistas feitas em seus discursos e as relações dialógicas que perpassam o discurso e as ‘narrativas’ dos usos que são feitos por eles nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, apoiados, ainda, na afirmação de Bakhtin quando este escreve que o texto é o objeto de estudo das ciências sociais.

Na compreensão de texto ligada a concretude da vida, aos contextos sociais e ideológicos, à presença de múltiplas vozes no cotidiano, as relações entre os diferentes sujeitos no espaço, as entrevistas serão um caminho em que serão expressas a concretude da vida dos sujeitos que participarão da pesquisa. O período e a duração da minha estada no campo serão definidos de acordo com a necessidade e os caminhos que a pesquisa for

traçando, na inter-relação entre sujeitos pesquisados e a pesquisadora. Dessa maneira, mesmo após a realização da entrevista ‘principal’ são previstos outros encontros para aprofundamento de questões/informações provenientes da entrevista, dos ‘eventos de preenchimento do questionário’ e de conversar informais. No entanto, como está registrado no cronograma de pesquisa,

Assim, a pesquisa dialogará com esse sujeito outro sob duas óticas: o outro no processo investigativo metodológico, na relação pesquisador-sujeito e o outro (leitor) no qual as revistas que compõem o programa (PNBE Periódicos) se direcionam.

Conclusão

Durante o processo de pesquisa foi realizado um levantamento de pesquisas desenvolvidas que, de certa forma, dialoguem com a presente pesquisa. Para isso, foi realizado buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde são encontrados resumos de teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação do país a partir de 1987, em novembro de 2012.

A produção de pesquisas acadêmicas sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola é bem restrita. Utilizando os descritores “Programa Nacional Biblioteca da Escola” foram encontrados 28 resumos de teses e dissertações, no campo de busca ‘assunto’ tendo como referência ‘expressão exata’.

Nesse levantamento, após a leitura dos resumos, foi possível perceber que cerca de 8 resumos citavam o Programa Nacional Biblioteca da Escola no corpo do texto, mas não o tinham como objeto de estudo. Nos outros 20, a maioria dos resumos, mais de 35%, mostra que as pesquisas as quais eles pertenciam analisam as obras, ou todo o acervo, do PNBE sob o enfoque em diferentes temáticas, como a diversidade, o gênero, o regionalismo e educação ambiental. Outras pesquisas tinham como foco o Programa “Literatura em Minha Casa”. A implementação do PNBE em Municípios, em escolas e bibliotecas escolares e, ainda, o histórico, os processos de seleção, avaliação e execução do Programa também são problematizados no desenvolvimento de algumas pesquisas.

Novamente, a grande concentração das investigações está na área da Educação, 20 pesquisas, seguido de 5 pesquisas na área das Letras e sendo representados por uma pesquisa

cada, as áreas de Comunicação, Literatura e Estudos Étnicos Africanos. Quanto aos níveis e finalidades das pesquisas, 26 pertencem ao Mestrado e 2 ao Doutorado.

Sobre os anos em que os trabalhos foram defendidos, pode-se observar o quadro abaixo:

Ano de defesa	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Número de estudos	2	1	1	4	4	5	5	6

* os oito resumos que apenas citavam o PNBE não aparecem neste quadro

Nenhum estudo sobre o PNBE Periódicos foi encontrado. Foram inseridas ainda outras palavras para a busca, inclusive a nomenclatura abreviada e completa do Programa, mas a busca também não apresentava nenhum resultado.

Ao pesquisar o discurso de professores de Língua Portuguesa sobre os seus próprios processos de formação leitora e das práticas que desenvolvem em sala com vistas à formação leitora dos alunos, Friedmann (2010), utilizando-se das concepções bakhtinianas e concepções referentes à leitura. Para isso, ela entrevistou seis professores de Língua Portuguesa com diferentes histórias e experiências de formação. Entre os resultados da pesquisa, ela pôde observar que a concepção que os professores têm sobre leitura e sua história pessoal como leitor influenciam os encaminhamentos pedagógicos de cada professor no ensino da leitura.

Sobre o PNBE

O PNBE subdivide-se em quatro campos de atuação: o PNBE que distribui acervos literários de textos em prosa e verso, livros de imagem e histórias em quadrinhos; o PNBE Professor que distribui livros teóricos e metodológicos; o PNBE Temático que distribui obras com temáticas específicas, todas ligadas à diversidade e o **PNBE Periódicos, que abrange a distribuição mensal de periódicos.**

PNBE Periódicos		
"Tem por objetivo adquirir e distribuir revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. Destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino, as publicações são enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo." (PROGRAMA, 2012)		
Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3

Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Magistério/Normal	anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Gestão Escolar - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio
Revistas Selecionadas - 2012		
Carta Fundamental; Nova Escola; Pátio Educação Infantil; Ciência Hoje das Crianças	/	Presença Pedagógica

Os periódicos que pertencem ao PNBE Periódicos são selecionados após um processo rigoroso que é tornado público através de edital específico para esse programa que regulariza todo o processo seletivo. No edital de convocação 04/2011, houve a convocação para as empresas interessadas em inscreverem seus periódicos, para a distribuição das edições dos anos 2012, 2013 e 2014 dos periódicos aprovados. As revistas se inscrevem de acordo com as três categorias estabelecidas e cada editora pode inscrever uma revista para cada categoria.

Ainda que não seja o objetivo da pesquisa se aprofundar e debater acerca dos instrumentos regulatórios desse programa, o edital, que é o que baliza a seleção dos periódicos, alguns apontamentos iniciais podem ser feitos direcionados à parte que cabe a avaliação pedagógica do material que é objeto da seleção – os periódicos:

- A justificativa da utilização dos periódicos para *subsidiar* o trabalho do professor e como *apoio* à *formação* e *atualização* de todos os sujeitos que trabalham na escola, o que pode ser encontrado no texto do edital, pelo menos, quatro vezes;
- A definição do que vem a ser periódico como “revista de *natureza pedagógica* de cunho *informativo* e *jornalístico*, de publicação periódica” (BRASIL: edital de convocação, 2012) [grifos meu];
- O anexo IV que é onde se encontram os critérios para a avaliação pedagógica, que, segundo o edital é sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC, esclarece o objetivo da inclusão de periódicos no Programa, novamente, apontando as revistas como apoio para a formação e atualização. Esse anexo também lista nove funções (deveres) que a presença desses periódicos nos ambientes educacionais deve oportunizar, mais uma vez destacando esse material como subsídio para o trabalho docente e atualização dos profissionais. Aparece no anexo o periódico como oportunidade de fornecer a ampliação do universo de referências culturais de todos os sujeitos da escola.

- O anexo estabelece cinco categorias para a avaliação dos periódicos. Cabe destacar a frequente menção nos critérios a adequação ao “público a que se destina”, aos objetivos da Educação Básica. O respeito a diversidade também se mostra como algo a ser observado nas revistas em todos os seus aspectos.

- Algo instigante e que precisa ser aprofundado é o uso constante da expressão “a que se destina” nos critérios de avaliação, pois a sua compreensão só é possível ao estabelecer relações com outras partes do texto, permitindo uma interpretação muito ampla, vaga.

- Outro fato interessante a ser destacado, é que o aspecto gráfico das revistas, que são submetidas ao processo de seleção/avaliação e que são aprovadas, é alterado apenas com o acréscimo do símbolo do FNDE na capa, ou seja, diferentemente do que acontece com as obras literárias pertencentes ao PNBE, os periódicos mantêm seu formato gráfico no programa bem próximo ao formato em que são comercializados no mercado aberto.

Bibliografia

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.307-335.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUSA-e-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p.9-29.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Editais de Convocação Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Periódicos**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/118-biblioteca-da-escola?download=7606:editais-pnbe-periodicos>. Acesso em 23/09/2012.

FERNANDES, C. R. D.; CORDEIRO, M. B. S. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p.41-59.

FRADE, I.C.A.S. **Imprensa pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FRIEDEMANN, A. R. S. **Memórias de leitura do professor de língua portuguesa: uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GOULART, C. M. A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: Macedo, D.&F., Lia C. **Os desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teóricometodológica de um estudo. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33 [citado 2011-06-15], pp. 450-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.590/S1413-24782006000300005>.

_____; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C.; WILSON, V. (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013, p.21-42.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.89-117, março, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PROGRAMA Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>. Acesso em 23/09/2012.

PROGRAMA Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575. Acesso em 23/09/2012
SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. (2006) A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. Disponível via: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_02/12_Sylvia_e_Graziela.pdf. Acesso em 26/08/2009.

DOCENTE ALFABETIZADOR, FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE

Fernanda Izidro Monteiro
UFRJ – RJ/BR
CAPES/OBEDUC
fernandapedletras@yahoo.com.br

Eixo 5 - Alfabetização e formação de professores

Resumo

Sendo o foco desse trabalho a alfabetização, para realizá-lo assumo como mote a identidade docente do professor alfabetizador dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alinho-me aos princípios teórico-metodológicos do grupo de pesquisa que integro, que desenvolve um trabalho calcado numa concepção discursiva de formação docente. Assim, importa conceber os problemas da alfabetização escolar no Brasil e os baixos índices de aproveitamento no que tange à linguagem, leitura e escrita pelo prisma do alfabetizador, que vive um processo de esvaziamento da identidade docente e, conseqüentemente, da sua práxis. Considerando os cursos de formação continuada como uma busca docente no sentido de sair dessa perspectiva descredibilizadora, busca-se levantar dados que permitam circunscrever os traços de um perfil dos professores que procuram a formação continuada oferecida pelas Universidades Públicas, cada vez mais convocadas a exercer um papel formador, o que permitirá delinear a identidade profissional destes indivíduos. A análise toma por critérios gênero, escolaridade, instituição de formação, tempo de atuação, grau de escolaridade e tipo de formação continuada escolhida. Numa perspectiva bakhtiniana, os conceitos de dialogismo, autoria, sujeito e discurso contribuem para discutir a identidade docente alfabetizadora. Por ser o primeiro momento de exploração do objeto nessa pesquisa de dissertação, a análise se constituirá a partir da apresentação de dados objetivos, tabulados de acordo com categorias iniciais, que serão articulados com os eixos teóricos anteriormente citados, a fim de esboçar a concepção de um cenário analítico da identidade do professor alfabetizador que busca a formação continuada na universidade.

Palavras-chave: identidade docente, alfabetização, formação continuada.

Abstract

Being the focus of literacy, to accomplish it assume as motto the identity of professor teaching literacy trainer of the early years of elementary school. I align myself to theoretical-methodological principles of the research group, which develops a work based on a discursive conception of teacher training. So, it is important to devise the problems school literacy in Brazil and the low rates of utilization with respect to language, reading and writing through the prism of literacy trainer, living a process of emptying of teacher identity and, consequently, their praxis. Considering the continuing training courses as a teaching search in order to get out of this undertaking perspective, we seek to raise the information needed to define the traits of a profile of teachers who seek continuing education offered by public universities, increasingly called to exercise a role trainer, outline the professional identity of these individuals. The analysis takes gender criteria, education, training institution, time of performance, degree of education and continuing training type chosen. In a bakhtinian perspective, the concepts of dialogism, authorship, subject speech and contribute to discuss

the teaching school identity. Because it is the first time for the exploration of the object in this dissertation research, the analysis will be based on the presentation of objective data, tabulated in accordance with initial categories, which are linked to the aforementioned theoretical axes in order to sketch the design of an analytical setting of the identity of professor literacy trainer seeking continuing education at the University.

Keywords: teaching, literacy, identity formation.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. As propostas metodológicas para alfabetização, após a visão de alguns teóricos, despontaram como reflexos dos novos rumos, visando a otimização do processo de maneira a superar a não alfabetização dos indivíduos oriundos das classes populares. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando.

A importância da compreensão de tal significado pode ser percebida por meio das mudanças notadas no próprio panorama sociopolítico, econômico e cultural brasileiro em relação à importância da aquisição da linguagem escrita. Essas mudanças se refletem nas metodologias da alfabetização, esta que, gradualmente, passou a ser vista como uma ferramenta de promoção à língua escrita significativa e consciência para o educando, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Todavia, esse processo não tem atingido a todos os educandos, de modo que os altos índices de evasão e repetência escolar apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais que priorizem a aproximação do educando da escola, o que colaborará decisivamente nesse processo: o aluno não precisa apenas estar na escola, mas sentir-se parte integrante do grupo que a constitui como uma instituição de formação da criticidade dos sujeitos do processo educativo. A partir dos elementos anteriormente expostos, estabelece-se uma perspectiva de pesquisa *da e na* escola, visando “resolver” tais questões. Tem-se então a formação e a identidade docente problematizadas e a universidade “convocada” a assumir esse papel formador.

A pesquisa na escola, em seus primeiros passos, assumiu um caráter prescritivo, o que é visto como um traço inicial desse contato entre interlocutores com lugares de fala distintos, contudo complementares: a interlocução entre universidade e ensino estava em germe (Andrade, 2004). Havia assim um distanciamento em relação à escola, no que tange à

pesquisa, por parte da universidade. O distanciamento anteriormente referido concerne à necessidade de um “mergulho no campo”, a escola, a fim de conhecer suas reais necessidades e compreendê-la, lócus e atores, como sujeitos da pesquisa, e não mais objeto:

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é que detém o poder de realizar uma interpretação sobre *o outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007.p.29)

Buscando uma análise numa perspectiva bakhtiniana, em que o homem é sujeito expressivo e falante, constituído intersubjetivamente pelo dialogismo, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhados de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga: ambos transmutam-se do lugar de ouvinte ao lugar de fala do locutor, ocupando simultaneamente ambas as posições de discursivas (Bakhtin, 1992, p.290). Conforme Andrade (2004), no início da década de 2000 percebe-se traços de mudança na postura de professores e da universidade no que se refere à concepção e a abordagem de pesquisa e formação em educação. Conforme a autora, os professores buscam na formação continuada respostas para as questões encontradas em sua prática e os pesquisadores parecem ter maior consciência das necessidades pedagógicas desse professor-interlocutor, numa construção interdiscursiva que permite a esses interlocutores a possibilidade de construção identitária a partir de uma ação discursiva que só se realiza nesse processo dialógico.

Neste texto toma-se como perspectiva de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese provisória de que tal busca por legitimar o seu fazer cotidiano profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização desse fazer. Assim, buscar esses novos/outros conhecimentos constitui-se como uma maneira de transformar a sua práxis, colocada e percebida como insatisfatória através dos índices e avaliações nacionais, além da sua própria visão enquanto professor. Essas diferentes vozes sobre (e agora na) escola dialogam, justapondo-se, sobrepondo-se ou opondo-se muitas vezes, mas o que vale ser ressaltado é a escuta e o espaço de fala que possuem, numa constituição interdiscursiva e dialógica.

As questões postas para a presente pesquisa se orientam para a compreensão de elementos provenientes de um espaço de formação continuada que é oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais especificamente pelo grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de

Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). O “espaço”, como aqui denomino, assim o faço em função da especificidade da formação em relação as categorizações amplamente difundidas no espaço universitário. O EPELLE, Encontro de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita constitui-se como uma das metodologias da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa que integro.

O projeto de pesquisa estabelece uma topologia da formação (ANDRADE, 2007 e 2009) que permite situar algumas identidades sociais em relação mútua no espaço de formação e compreender os processos de constituição da subjetividade no processo de aprendizagem. Propõe-se a atuação com professores alfabetizadores dos anos iniciais de uma escola específica do município do Rio de Janeiro, numa experiência de quatro anos, a fim de demonstrar que a partir de certas formas de intervenção consciente, calcada em princípios teórico-metodológicos que permitam a alteração das identidades profissionais, de modo a mudar o rumo das ações escolares de ensino e as (não) aprendizagens discentes. A partir de encontros semanais, noturnos, de duração de três horas, é concebido o espaço de interdiscursividade entre professores de diferentes instituições de ensino, sendo seis dessas professoras oriundas da escola-foco da pesquisa, professoras bolsistas do projeto em questão. As demais, advindas de outros espaços profissionais públicos, não recebem qualquer tipo de auxílio financeiro para estarem nos encontros.

O artigo em questão pretende analisar dados sociológicos dos professores que buscam o espaço de formação continuada em questão, levando-se em consideração que não se trata de um curso da modalidade de extensão, fornecendo apenas certificado de comparecimento ao final de um semestre, o que dificilmente corrobora para fins de progressão funcional pela carga-horária que é realizada semestralmente, aproximadamente sessenta horas.

Os dados analisados consistem em informações obtidas na ficha de inscrição dos professores que estão ou estiveram no espaço de formação desde 2011. Os dados são *compreendidos* em quatro categorias, a saber: dados pessoais, trajetórias de formação profissional, atuação profissional e temas de interesse. As três primeiras terão as informações coletadas analisadas por meio de cruzamento de dados, fornecendo elementos mais objetivos a respeito dos docentes-discentes em questão. A última categoria, mais subjetiva, será analisada tangencialmente por meio de análise do discurso. Coloca-se em evidência o termo “compreendidos” porque objetiva-se uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há dois sujeitos, duas consciências: conforme Bakhtin (1992) na compreensão

há esses dois sujeitos e consciências; não há relação dialógica com o objeto e, portanto, a compreensão (que se busca aqui) é sempre dialógica.

As categorias de análise foram criadas a partir do documento analisado, e as informações foram divididas nas categorias supracitadas. Os dados pessoais concernem às informações gerais, que permitem circunscrever dados mais concretos e abrangentes, como sexo, faixa etária, estado civil, quantidade de filhos. A trajetória de formação profissional é referente à formação dos professores, em que observei elementos como a formação inicial do professor, caso tenha feito Curso Normal durante o Ensino Médio, qual a graduação cursada e a natureza da instituição em que essa graduação foi realizada. Nesse âmbito, observou-se ainda a ocorrência de dupla graduação e pós-graduação entre os sujeitos da pesquisa. Cruzando os dados da formação e atuação profissional, verificou-se ainda se o professor em questão trabalhou durante a graduação e, caso a afirmação seja positiva, se esse ofício era docente. A categoria intitulada atuação profissional permitiu analisar a atuação docente desses professores hoje: em qual segmento de ensino atuam, em qual esfera, se possuem dois empregos concomitantes, se possuem função formadora ou orientadora de outros professores no seu lócus de trabalho. A quarta categoria constitui-se por uma pergunta simples, mas subjetiva, que concerne quais os temas que o docente gostaria de discutir ou aprofundar nos encontros do EPELLE.

Vale ressaltar que tal pesquisa encontra-se em momento embrionário, sendo essa análise de dados um momento inicial e exploratório de contato com o campo e de delimitação de pontos observados em categorias iniciais, numa construção salutar para a pesquisa de dissertação.

A pesquisa assume uma posição exotópica a fim de traçar elementos que contribuam para a análise da relação de alteridade entre formador e professor, vislumbrando em um primeiro olhar como se apresenta esse docente pelas informações fornecidas por ele em sua inscrição, sua enunciação de si. De acordo com Bakhtin (1992)

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (p.45)

Assim, a análise dos dados permite a revelação de informações do histórico pessoal e profissional desses docentes que estão imersos nesse ambiente de interação interdiscursiva,

numa relação de alteridade tensionada por palavras carregadas de conteúdo que permitem o contato com o *outro*. A palavra

serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 112).

A partir das categorias anteriormente postuladas, far-se-á a apresentação dos dados colhidos no material anteriormente caracterizado, seguindo tal exposição de uma análise e ainda da elaboração de uma tabela simplificada para compreensão visualização dos dados.

Os dados gerais analisados revelaram uma grande predominância feminina entre os alunos-professores do CESPEB-Alfabetização, sendo o grupo composto por trinta e quatro mulheres e um homem, o que reflete diretamente os fatores históricos que incidem sobre o fazer docente, sobretudo no primeiro segmento, em que há uma predominância feminina. Em relação à faixa etária, que foi dividida em quatro subcategorias, obteve-se a seguinte configuração: Dois professores entre dezoito e vinte e cinco anos, vinte e dois professores entre vinte e cinco e trinta e cinco anos, oito docentes na faixa que compreende os trinta e cinco aos quarenta e cinco anos e três entre quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos. Os dados informados sobre estado civil apontaram que doze alunos-professores são solteiros, vinte são casados e três se colocaram como divorciados. Contudo, vale ressaltar que esses dados não podem ser considerados de precisão absoluta para uma análise sociológica, posto que no país há uma prática considerável de uniões estáveis e que, por muitas vezes, as pessoas informam o seu estado civil desconsiderando esse tipo de dado, o que seria fundamental para uma análise conforme anteriormente citada.

Tabela 1- Dados gerais (a)

Sexo		Faixa etária			
Feminino	Masculino	18 – 25	25 – 35	35 – 45	45 – 55
34	01	02	22	08	03

Tabela 2 – Dados gerais (b)

Estado Civil		
Solteiros	Casados	Divorciados
12	20	03

Ainda nos dados gerais, foram observados elementos a respeito da região de origem dos alunos-professores, e foram observados ainda informações moradia atual. A região de origem de todos os professores selecionados é o sudeste, mais especificamente o Rio de Janeiro. Já em relação ao lugar onde residem, há diversas localidades e até mesmo municípios consideravelmente distantes da formação, o que pode servir como um ponto relevante de análise. A fim de uma compreensão mais clara dos dados, os mesmos serão apresentados exclusivamente na tabela, que conterà legenda alfabética para caracterizar as regiões do Rio de Janeiro em que os alunos-professores residem. Nesta legenda, considera-se ZN como Zona Norte, ZO como Zona Oeste, ZS como Zona Sul e CE como Centro. Utilizaram-se siglas para caracterizar os municípios da Baixada Fluminense que foram citados nas fichas de inscrição, sendo DC referente a Duque de Caxias, NI atribuído a Nova Iguaçu, SJM equivalente a São João de Meriti e SER concernente a Seropédica.

Tabela 3 – Dados gerais (c)

Região de origem	Moradia atual								
	Rio de Janeiro				Baixada Fluminense				Outros municípios
35	ZN	ZO	ZS	CE	DC	NI	SJM	SER	Petrópolis
-	16	7	5	1	01	02	01	01	01

A análise dos dados referente à formação permite uma abordagem mais voltada para uma escrita interdiscursiva, assim como o próprio tema em sua constituição. Faz-se necessário analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se essencialmente como um dos pontos fundamentais para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala. Conforme Andrade (2004), “se ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa e temos buscado ouvir a ‘voz do professor’ como outra voz, diferente daquela dos pesquisadores, cria-se aí um perigo a se evitar”. (p.88) Entender a voz do professor como outra voz, que vem de fora dos diálogos da pesquisa em educação, é colocá-lo em um lugar de estranhamento constante em relação àquilo que é parte inerente do seu fazer. De acordo com Andrade (2004) os conhecimentos mobilizados pelos docentes no seu fazer cotidiano têm efetivamente origem científica e os saberes da pesquisa tem efetivamente um

lugar de destaque, porém não de hegemonia e assim a temática da formação mantém-se em discussão.

Partindo para a análise do material fornecido pelos professores, foram observados os dados para delinear basicamente o perfil da formação dos alunos que chegam ao curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela universidade.

O primeiro elemento observado nessa análise constituiu-se da formação inicial dos alunos-professores que compõem o corpo discente do CESPEB-Alfabetização, entendendo como formação inicial o primeiro contato de caráter formador, em seu sentido formal, realizado pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise do material entregue, foi possível perceber que o primeiro contato com a formação docente, para a maioria dos professores, ocorreu através da Formação de Professores em nível médio, o que constou nos documentos de dezenove professores. Houve ainda quem tivesse como contato inicial com a formação docente por meio da graduação, conforme ocorreu com dezesseis dos professores que compõem o grupo. Em relação às graduações cursadas, houve uma grande predominância dos cursos de Pedagogia, em suas diversas habilitações (orientação, gestão e supervisão educacional e pedagógica, magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos) e ainda a ocorrência da “Normal Superior”. No material analisado verificou-se que o curso de Pedagogia foi realizado por trinta e dois professores, a licenciatura em Letras foi cursada por quatro docentes e ainda houve um professor vindo da licenciatura em Ciências Biológicas. Essa contagem, que ultrapassa os trinta e cinco alunos quantificados, explica-se pela ocorrência de dupla graduação entre os alunos. Os casos de dupla graduação ocorreram com os cursos de Letras e Pedagogia, em que duas estudantes tiveram oportunidade de realizar as duas graduações.

Tabela 4 – Formação Inicial e Graduação

Curso Normal	Curso de Graduação	
19	16	
Graduações realizadas		
Pedagogia	Letras	Ciências Biológicas
32	4	1

Na análise dos aspectos observados a respeito da formação, levantaram-se ainda as questões a respeito da natureza da instituição de ensino cursada e o tempo médio de conclusão do curso. Dentro desses aspectos, é possível perceber que vinte e três alunos-professores

cursaram a sua graduação em instituições de natureza pública, enquanto doze o fizeram em instituições privadas de ensino. Após uma leitura aprofundada do histórico escolar entregue pelos alunos-professores no ato da inscrição, observou-se que o tempo médio para conclusão do curso de ensino superior foi de quatro anos, tendo poucas variações. Em relação às variações mencionadas, pode-se afirmar ainda que apenas três dos trinta e cinco alunos terminaram a graduação fora do prazo previsto para isso, por motivo de trancamento em algum momento do período do curso. Os demais, trinta e dois alunos, concluíram a graduação no “tempo certo”, previsto pelo fluxograma das universidades das quais eram alunos. Os pontos destacados até o momento sobre formação são muito relevantes no sentido de fomentar uma imagem do professor que busca a formação continuada hoje, contudo ainda trata-se de um retrato inicial e rascunhado, pois os vieses da formação são numerosos e profundos, calcados no dialogismo e na interdiscursividade. Conforme Andrade (2004), vê-se assim o campo da formação perpetrando a sua história, num diálogo entre discursos que são estabelecidos nos campos escolar e universitário e dão aos interlocutores as ferramentas de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, que se constitui como um conhecimento transmitido, e que só se fixa enquanto realidade, efetivamente, se comunicado para interlocutores.

Um ponto importante a ser abordado a respeito das informações colhidas do material entregue trata-se da concomitância entre trabalho e estudos, observada através do currículo informado. Foi possível verificar que vinte e um dos trinta e cinco alunos-professores trabalhavam durante a graduação no ensino superior, enquanto quatorze não trabalhavam ou não informaram alguma atividade profissional exercida concomitantemente com os estudos. Desses vinte e um alunos que trabalhavam durante a graduação, apenas um exercia uma função que não envolvia docência. Dentre os vinte alunos que trabalhavam na área do magistério, dezenove atuavam como docentes em séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda na Educação Infantil, esse último segmento em um número significativo de escolas privadas, enquanto os que atuavam no Ensino Fundamental, em sua maioria, estivessem vinculados às prefeituras por meio de concursos públicos. Esses aspectos são fundamentais na discussão da constituição da formação docente: seu movimento dialógico de análise da prática no seu fazer acadêmico, o olhar voltado para essa prática no estudo dos conhecimentos científicos, entre outros elementos, revelam-se como marcas de interação, numa abordagem bakhtiniana, que aponta para a constituição da consciência humana e do fazer docente, permeado por múltiplas vozes sociais que o compõem. Essa interação é o diálogo ininterrupto

que resulta da interlocução com o outro. O espaço para o interlocutor e o lugar de escuta, assim como o lugar de fala, são essenciais para a formação docente.

Revela-se, desse modo, um campo de formação efetivamente constituído. Prova maior de sua consistência é o fato de que, nesse campo, sobretudo a partir da década de 1990, inerente às áreas de pesquisa da educação surgem questionamentos próprios que se centram no tema da formação de professores. Os estudos reunidos em torno deste tema constituem um campo de investigação legítimo que continuamente busca uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação. Os conceitos definidos nesse espaço são hoje incontornáveis para a construção de uma concepção de formação docente. (ANDRADE, 2004, p.81-82)

Numa análise da atuação profissional atual dos docentes que compõem o corpo discente do CESPEB–Alfabetização, pode-se dizer que apenas um dos trinta e cinco alunos não declarou exercer o magistério. Dos trinta e quatro professores que estão trabalhando com a docência, vinte e quatro possuem matrícula efetiva nas redes municipais de prefeituras como Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nova Iguaçu (as mais citadas). Dois professores declararam atuar na rede estadual de ensino e um relatou trabalhar na rede federal. Vale ressaltar ainda que sete professores relataram atuar na rede privada de ensino, e que desse total de trinta e quatro professores, nove possuem dois empregos, sendo a maioria dupla matrícula no município do Rio de Janeiro ou então acumulando um emprego privado e uma matrícula pública. Outro dado importante encontrado nos documentos analisados caracteriza-se pelo relato do exercício de uma função formadora ou orientadora junto aos outros docentes do lócus de atuação: sete professores relataram exercer cargos como professor orientador ou orientador pedagógico, e até mesmo direção.

Tabela 5 - Atuação

Docência				Outra atuação profissional
34				01
Municípios	Estado	Federal	Rede Privada	-
24	02	01	07	-

Outro aspecto relevante no que tange a atuação docente é o segmento em que os alunos-professores do CESPEB-Alfabetização trabalham. Entre os trinta e quatro professores, dezoito atuam em classes de alfabetização, sete em classes de Educação Infantil e seis em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A diferença quantitativa que se apresenta é explicada pelo exercício de cargos que em alguns casos impedem a atuação docente, como a direção de unidades escolares ou mesmo o exercício de funções como professor orientador

quando não há a possibilidade de desempenhar a atividade no contraturno da regência de classe.

Far-se-á agora a apresentação dos dados obtidos a partir da análise das cartas-justificativa apresentadas pelos alunos professores quando da sua inscrição no processo seletivo da pós-graduação. Os critérios criados na leitura preliminar desses documentos seguiram por um caminho que, norteado pela análise do discurso, via na perspectiva bakhtiniana do *eu* e do *outro* os aspectos de confecção textual para questionar quem se mostra esse professor, como ele o faz, como delinea a própria formação e identidade profissional e de que maneira esses elementos poderiam ser significativos para sua inclusão no corpo discente.

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”) (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 1992, p.349-350)

Os elementos destacados foram o uso da primeira pessoa na construção textual, feito por todos os alunos-professores na sua escrita. Outro ponto de destaque foi a quantidade de parágrafos em que esse uso ocorria: mais da metade do texto de todos os professores apresentava tal uso nos parágrafos, sendo que em dezesseis caso tal emprego ocorreu na totalidade do texto. Tal fato reflete e acarreta outra informação obtida na análise do texto, que se trata da apresentação de informações pessoais advindas do histórico profissional ou pessoal no texto, indicando um tom memorialístico em muitos momentos. Entre as trinta e cinco cartas-justificativa lidas, apenas quatro não apresentavam nenhum tipo de informação pessoal ou profissional. Esse quantitativo une-se à análise do estilo na escrita, que em algumas cartas mostrou-se altamente formal, sem a proposta de abordagens mais estreitas entre os interlocutores, seja a respeito do tema do curso ou por outros aspectos. Ainda em relação aos aspectos estilísticos, seis dos trinta e cinco professores optaram por inserir citações para fundamentar as ideias postas.

Numa análise da construção textual, após a leitura prévia realizada com fins de conhecimento dos textos, verificou-se a ocorrência de termos que se repetiam em diversas escritas com fins de justificar ou explicitar a significação do ingresso no curso de pós-graduação em questão na formação e no trabalho do aluno-professor em questão. Esses termos foram: aperfeiçoamento (A), inquietação (B), aprofundamento (C), aprimoramento

(D), capacitação (E) e oportunidade (F). Aqui chamados de termos chave, a utilização dos mesmos será disposta quantitativamente na tabela a seguir, de acordo com a legenda posta anteriormente. Por algumas vezes ter ocorrido o encontro de dois termos chave em uma mesma escrita, não houve a desconsideração de nenhum desses, portanto, a tabela não fechará quantitativamente conforme o número de alunos-professores, sendo maior.

Tabela 6 – Ocorrência de termos chave

A	B	C	D	E	F
09	06	08	10	04	13

A partir da análise das escritas dos alunos-professores, entende-se que os mesmos incorporam como seu objetivo específico a melhora de sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, reinstrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada. Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se mais conscientes do outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam.

Com fins conclusivos, vale ressaltar que o presente artigo constituiu-se de uma análise exploratória experimental, com dados parciais em relação à pesquisa de dissertação que será desenvolvida no mesmo campo temático, aprofundando os dados aqui trabalhados e envolvendo outros cursos de formação continuada oferecidos pela universidade.

Bibliografia

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim e; Solange. KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O QUE É ENSINADO NA GRADUAÇÃO/PEDAGOGIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO PREPARA PARA ENSINAR?

Gislene Camargo
Professora do Curso de Pedagogia
Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC – Santa Catarina Brasil
gcd@unesc.net
Agência financiadora: PIBID

Kellen Oliveira Pinto
Graduanda em Pedagogia
Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC – Santa Catarina Brasil
kellenoliveira@contato.net

Eixo temático: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Esse artigo foi produzido a partir do subprojeto do PIBID n° 11/2012 CAPES, destinado a contribuir para a inserção dos acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia da UNESC na elaboração de conhecimentos teóricos e práticos inovadores no campo da Educação Básica, particularmente, da Alfabetização e propiciar uma “cultura de incentivo à docência”, especialmente para as classes de alfabetização. Nesse intento, busca-se inserir os acadêmicos em práticas cotidianas de docência, com o objetivo de melhorar o processo de formação de professores alfabetizadores. Deste modo, o licenciando seja capaz de refletir sobre sua prática ao mesmo tempo em que efetiva sua formação profissional. O projeto ainda está em curso, no entanto os resultados parciais sinalizam a importância da constante reflexão binômica teoria e prática.

Palavras-chaves: alfabetização; acadêmicos; teoria e prática.

Abstract

This article was produced by a subproject called PIBID n ° 11/2012 and sponsoring by CAPES, in order to contribute to the integration of education scholarship academicians in the development of innovative theoretical and practical knowledge in the field of basic education, particularly, literacy and provide a "culture of encouraging the teaching," especially for literacy classes. Having this attempt, we seek to insert the academicians into daily practices of academic teaching, aiming to improve the process of literacy teacher training. Thus, the academicians are able to reflect on their practice at the same time effective their training. The project is still ongoing, however partial results indicate the importance of constant binomial reflection theory and practice.

Keywords: literacy, academicians, theory and practice.

Os diferentes indicadores sociais (IBGE, PNDA, INAF, PISA, IDEB), vêm demonstrando dados preocupantes no que se refere a alfabetização. Ainda que haja um esforço do Governo Federal em criar programas de erradicação do analfabetismo, o Brasil apresenta um contingente de analfabetos da ordem de 14 milhões de pessoas entre 15 anos ou mais idade (IBGE, 2010).

Nesse sentido o subprojeto de alfabetização PIBID, aprovado pela Capes, objetiva a inserção dos acadêmicos nas instituições de educação básica, preferencialmente no 1º ano, para que por meio das práticas pedagógicas cotidianas possam refletir e contribuir com conhecimentos teóricos e práticos inovadores. As ações previstas visam a participação dos bolsistas nas reuniões com a comunidade escolar, a fim de esclarecer a proposta do PIBID; conhecer o nível de leitura e de escrita dos alunos, utilizando os indicadores de qualidade em educação do MEC; estudar os conhecimentos teóricos e práticos, principalmente dos PCN's, relativos ao campo da alfabetização e letramento; refletir e pesquisar sobre a própria prática educativa do aluno bolsista; produzir material didático e materiais de apoio em colaboração com os professores supervisores; propor projetos conjuntos inovadores e interdisciplinares que visem contribuir para que os alunos se apropriem de conhecimentos nas diferentes áreas do ensino; promover e participar de eventos técnico-científicos; organizar eventos para divulgação dos resultados da pesquisa; divulgar e publicar os conhecimentos produzidos durante o PIBID.

O primeiro semestre 2012/2 foi dedicado a observações na sala do 1º ano da escola selecionada, análise do PPP, e dos projetos da professora, além de leituras sobre alfabetização e letramento. Os livros selecionados geraram discussões sobre as teorias estudadas e as práticas do dia a dia. As bolsistas experimentaram as práticas de observação, que em um primeiro momento causaram fascinação pelas aulas da professora e pelas aprendizagens das crianças e em um segundo momento geraram dúvidas sobre a conceituação de alfabetização e letramento.

Conceituando alfabetização e letramento

Dentre as múltiplas temáticas que envolvem o campo educacional, uma das reflexões pioneiras é a alfabetização, como eixo norteador da pedagogia e da ação

docente. Esta temática envolve muitos questionamentos e indagações, que, no entanto geram muitas discussões o que resulta em um acervo de materiais de significativa amplitude sobre o tema alfabetizar e suas implicações.

Para que o grupo do PIBID iniciasse as discussões sobre alfabetização e letramento foi proposta a leitura de autores que permearam a formação acadêmica do curso de Pedagogia. Trouxemos para o acervo de leitura Magda Soares, Paulo Freire, Vygotsky, Suely Amaral, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maurice Tardif, entre outros.

Nesse sentido, após as leituras foram realizadas as socializações e discussões. Muitos conceitos permaneceram, porém alguns geraram dúvidas, questionamentos e formulações de novos conceitos. Essa reinvenção dos conceitos surgiu especialmente em função das observações realizadas na escola pesquisada, pois a prática remete a teoria e por vezes há contradições.

O tema central desta questão está no fazer pedagógico, na prática e na ação docente, alfabetizar causa inquietação, mesmo para quem atua com classes de alfabetização, esta não se dissemina por conta de experiências vividas, pois cada experiência é única e a prática é singular.

Portanto, para as acadêmicas em formação esta é uma tarefa complexa, pois existe uma série de fatores imbricados nesta fase, o que causa desconforto e fragiliza a prática. Especialmente relacionar teoria e prática, pois é necessário ultrapassar o período de crítica da prática da professora observada e oferecer proposições. Se o processo de alfabetização no Brasil apresenta defasagens e os índices não são favoráveis, como oferecer inovações nesse segmento?

A alfabetização preconiza o sucesso da aquisição da escrita e da leitura, isso leva os alunos a dois caminhos opostos, os chamados alunos de sucesso e os fracassados, por não dominarem a escrita. O fato de se criar rótulos na escola quanto ao fracasso escolar, se dá justamente no período em que dominar a escrita é fundamental para o êxito escolar, pois nessas circunstâncias a sociedade e instituições, neste caso a escola, cria implicações no processo de ensino e aprendizagem, tanto positivas quanto negativas. Diante deste dilema, podemos observar as características evidentes e similares em diversas instituições, cada qual com suas especificidades. Os argumentos apresentados pelos professores são claros ao afirmarem que os alunos não conseguem

ler e nem escrever, por vários motivos, dentre os mais citados estão: problemas biológicos, afetivos, familiares e outros, em nenhum momento professores assumem suas dificuldades em alfabetizar.

Podemos observar que vários fatores importantes são necessários para pensar sobre este assunto. O primeiro deveria ser: a questão da aquisição primeira da linguagem, Vygotsky, já fazia uma crítica na década de 1920, o autor criticava o fato de que são ensinadas as crianças a traçar as letras e a formar palavras, mas não se ensina a linguagem escrita, o autor baseia sua crítica ao ensino da escrita, o que atribuía a um conjunto de procedimentos artificiais. (Vygotsky,1995,p.183). Assim podemos afirmar que o principal objetivo da escrita é o da comunicação, é o de dominar um sistema simbólico, fundamental para função social. Neste período inicial da alfabetização alguns aspectos são muito importantes e devem ser refletidos na prática como por exemplo: quando a alfabetização e o letramento se iniciam? Esse processo inicia como uma conduta primeira somente na escola? Não há saberes sem escrita?

Nestes primeiros passos rumo a alfabetização, elementos como o desenho, o imitar são também formas de se comunicar, são símbolos e signos criados pelas crianças com a intenção de se comunicar, por isso comumente notamos a expressividade das crianças neste processo inicial muito mais pelo desenho do que pela tentativa da escrita. O desenho comunica, o imitar comunica, todos esses elementos fazem parte do ato de alfabetizar .

Desse modo Mello afirma que:

O conjunto de tarefas de treino da escrita faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: não há tempo para as formas pelas quais ela poderia expressar-se a fala, o desenho, a pintura, a dança e o faz de conta... Que formam idéias, alías as bases necessárias para aquisição da escrita, uma vez que ela está ocupada com o treino de escrita e pela escrita ela não pode expressar-se ainda, porque está aprendendo as letras sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer a criança não tem porque escrever. (MELLO, 2009,p.25)

Diante deste contexto cultural, o trabalho do professor deve ser o de mediar e orientar os alunos para a aquisição de uma nova habilidade cultural, e prepará-los para o exercício da construção do pensamento para depois a escrita assumir o seu papel de interpretação deste pensamento, assumindo um papel de transição e de uma nova

apropriação cultural e social, podendo oportunizar a criança perceber a função da mesma. Daí a importância do sentido e significado das atividades não só de escrita mas todas as demais que se consolidam no cotidiano escolar. Quando Freire afirma que os conteúdos devem ter sentido e significado, vai além, falando do despertar para a curiosidade, é deste dilema crucial que se forma em torno da alfabetização, das escolhas dos materiais, de leitura, das metodologias, dos sentidos das aulas, que muitas vezes cria-se uma lacuna entre a fala e os conteúdos dos professores e das experiências dos alunos e o que eles ainda não sabem. Por isso a importância de repensar a prática pedagógica, de forma reflexiva e crítica, só assim pode-se melhorar, mudar, inovar, pois “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar”(FREIRE,1996, p.39)

Quando o educador pensa sobre o seu ato pedagógico, questionamentos que vão além da sala de aula são de fundamental importância, refletir, por exemplo, sobre: Todo acúmulo de conhecimentos produzidos na historicidade de cada um é irrelevante, e não possui um caráter significativo, para os saberes escolares? O que deve ser levado em consideração em um processo de construção como o da alfabetização? Essas indagações começaram a inquietar o grupo de bolsistas do PIBID. As dificuldades encontradas nesse processo implicavam diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças do primeiro ano. Dessa forma o grupo começou a se mobilizar para intervir na prática, sempre em parceria com a professora regente.

Se vivemos em um mundo repleto de escrita, como explicar que muitas das crianças não reconhecem as letras, no segundo semestre do ano? É uma situação preocupante e desafiante para as bolsistas. Na busca de respostas apelou-se novamente para Soares (2001), nessa citação afirma que “todos nós vivemos em uma indústria da escrita”, somos rodeados de letras por todo nosso entorno, e isso não pode ser desprezado pela escola. As crianças quando chegam ao âmbito escolar, já possuem uma história pessoal, conhecimentos e cultura, dependendo a faixa etária, e sua condição social, reconhecem letras, números e símbolos.

O papel da escola diante desta temática é o de discutir a ação pedagógica, reconhecendo que mais importante que alfabetizar decodificar e codificar as letras, é que se proponha uma alfabetização que não pode estar desvinculada do letramento, prática esta que trabalha com a intencionalidade de progresso e avanço no processo de

alfabetização. Ir além do saber ler e escrever significa aplicar na prática social, a leitura e a escrita, é envolver o indivíduo no mundo da escrita, é envolver-se em um mundo letrado de interpretações implícitas e explícitas, é inserir-se nos eventos culturais da escrita, jornais, revistas, livros, receitas, entre outros.

O ser humano letrado é capaz de questionar indagar e fazer escolhas, para isso a escola e o educador devem oferecer condições para que esta aprendizagem não se limite, mas que seja contextualizada. Freire (1996), afirma que o homem deve ser politizado, e é somente dentro de uma escola que assuma o seu papel social é que vamos conseguir sair desta alienação, e tudo tem seu começo na alfabetização. Nesses primeiros contatos com a cultura escrita o indivíduo tem possibilidades de ser inserido na vida em sociedade, o conceito de letramento, apresenta-se no sentido de ampliar e avançar no processo de alfabetização.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita, apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2001, p.39).

Letrar significa exercer as práticas sociais de leitura e escrita. A criança letrada é aquela que lê em qualquer lugar e circunstância, significando qualquer gênero textual. De acordo com Soares (2001), existem duas palavras que são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado, que são estados ou condição. O pressuposto é que quem aprende a ler e escrever e passa usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros com o contexto. (SOARES, 2001, p.37)

O fascínio da escrita está nos avanços que ela propicia, mas esses avanços devem pertencer a um significado maior, pois guardamos aquilo que tem algum significado, assim é com o aprendizado, deve ser desafiador, propondo práticas

inovadoras. O letramento vem com esta proposta de que alfabetizar sem sentido e significado não constitui um aprendizado na sua complexidade.

Podemos nos perguntar, então em que contexto sócio-cultural surge a palavra letramento? Porque só agora no fim do século XX, a palavra letramento tornou-se necessária? Para esses questionamentos SOARES, afirma:

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, e ao longo dos séculos temos enfrentado problema de alfabetizar de ensinar pessoas a ler e escrever [...] portanto para essas pessoas tivemos um nome analfabetismo. A medida em vai se vencendo o analfabetismo a sociedade vai tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas saber ler e escrever [...] é preciso incorporar a prática da leitura e da escrita, e envolver-se nelas. (SOARES, 2001, p.45)

Por isso a importância das práticas pedagógicas assumirem a tarefa da alfabetização consciente de que não basta ensinar e aprender a ler e escrever, é preciso incorporar essa técnica em seu contexto histórico.

Uma estudante norte-americana, KATE M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento define-o em um poema:

Letramento não é um gancho, em que se penduram cada som enunciado
Não é treinamento repetitivo de uma habilidade
Nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, a luz do sol

São notícias sobre o presidente
O tempo na TV
E mesmo a Mônica e o cebolinha
Nos jornais de domingo
É uma receita de biscoito
Uma lista de compras, recados colados na geladeira
Um bilhete de amor
Telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos...

Letramento é, sobretudo
Um mapa do coração do homem
Um mapa de quem você é
E de tudo que você pode ser. (2001, P.41)

E nessa perspectiva poética, porém estruturada teoricamente, que educadores devem refletir sua ação pedagógica, valorizando o cotidiano, e as culturas, avançando no processo, com a preocupação não só de ensinar mas de garantir o aprendizado, solidificando e aumentando a qualidade da educação Brasileira.

Formação de professores para a alfabetização e letramento

O processo de formação de professores alfabetizadores, nesse caso das bolsistas, passa necessariamente pela formação acadêmica. O curso de Pedagogia da UNESC ao qual as bolsistas estão inseridas, conta com disciplinas especificamente relacionadas a alfabetização, não desconsiderando a totalidade do curso, uma delas é a disciplina de Processos Pedagógicos da Alfabetização e Letramento que tem como ementa As diferentes concepções da língua escrita e suas implicações para a prática pedagógica; Alfabetização e letramento: conceitos, competências e implicações pedagógicas; Alfabetização enquanto construção cognitiva; Conteúdos de alfabetização; Planejamento de alfabetização. E também a disciplina de Processos Pedagógicos da Língua Portuguesa que tem em sua ementa Concepções de leitura e a escrita e suas condições de produção; Currículo e planejamento do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, no curso de Pedagogia há uma base teórica consistente, que oferece às acadêmicas conhecimentos necessários ao entendimento de alfabetização e letramento, bem como a construção de conceitos. As duas disciplinas citadas, oferecem também o processo de planejamento, necessário para a constituição da prática. A formação do profissional exige teoria e prática, e nesse caso os estágios permitem a inserção e intervenção no âmbito escolar. Porém a condição de estagiária é diferente da condição de bolsista. No primeiro caso há uma intervenção direta de atuação, há uma avaliação do estágio, uma nota, um envolvimento de prática pedagógica de ensino. Na condição de bolsista do PIBID, há o envolvimento indireto, uma leveza, pois é um trabalho de iniciação à docência, é necessária a observação atenta, para uma intervenção que exige reflexão e proposições, porém atuam na condição de observadoras.

Os profissionais da educação precisam assumir e por vezes reinventar o seu papel, de acordo com Facci (2004), o professor precisa romper com os estereótipos que foram sendo colocados, como se o professor fosse uma segunda mãe e a escola o segundo lar. A escola necessita de profissionais qualificados, que representem inovação no processo de ensino e aprendizagem, que cumpram o seu papel de ensinar. Não se quer aqui colocar toda a responsabilidade do insucesso da alfabetização no professor, há as políticas públicas, a estrutura institucional, curricular, o contexto social, entre outros,

mas a investigação central é saber se os acadêmicos são preparados para ensinar. Conforme Tardif:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. (TARDIF, 2002, pg. 270)

E nessa aplicação de conhecimentos, que parece fácil durante os estudos, na hora de entrar efetivamente na sala de aula, provoca desconfortos, inseguranças, dúvidas, e em alguns casos a desistência do curso.

Ferreiro (1993) declara que as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante e que deve ser reconhecido. Nesse caso afirma:

São os adultos que têm dificultado o processo imaginando seqüências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições de “fácil” e “difícil”, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança. (FERREIRO, 1993, pg. 25)

Essas duas afirmações de Ferreiro suscitam reflexões quanto a formação de professores, pois se é fácil alfabetizar as crianças e se são os adultos que dificultam o processo, por que ainda reproduzem essa forma de ensinar? Na graduação há teorias, planejamentos, estágios e no entanto as bolsistas ainda encontram na escola metodologias que reforçam a reprodução, a alfabetização relacionada a codificação. Há choque de concepções, as próprias bolsistas salientam que durante os estágios, em determinadas escolas, são obrigadas a seguir o planejamento e a metodologia da professora, que lhes tolhe a autoria.

Conforme falas das bolsistas, há insegurança sobre o processo inicial de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização. Há dúvidas de como começar esse processo. Essa insegurança passa necessariamente pela constituição de identidade, pela falta de experiência e pela responsabilidade que cabe ao professor alfabetizador.

Durante as propostas de intervenções que criaram, as bolsistas experimentaram a sensação da criação: interligar a teoria e a prática. Essas proposições de intervenção partiram dos projetos da professora regente, da observação e diagnóstico da turma, e discussões sobre metodologias com propostas de alfabetização e letramento. A realidade da escola conferiu dados significativos. Carvalho (2007) salienta que a posição das professoras na vida e no discurso pedagógico é determinado pelo fato de serem membros do corpo docente de determinadas escolas e que por vezes as professoras são objetos e não sujeitos. Ainda nesse sentido:

O pensamento da Academia sobre alfabetização não lhes é estranho, em primeiro lugar porque frequentaram as instituições de formação inicial que as habilitaram para o magistério. Depois de formadas, o discurso acadêmico chega até elas por meio de cursos, treinamentos, reciclagens, capacitações, seminários – são variadas as denominações e as intenções dessas iniciativas [...] mas as professoras não têm tempo, ou têm muito pouco tempo para estudar, ler e trocar ideias com seus pares. (CARVALHO, 2007, pg. 138)

O que é ensinado na graduação é insuficiente, o processo de formação continuada, além da concepção de ensino e aprendizagem da escola em questão, precisam ser levados em consideração. A constituição do profissional da alfabetização não acontece na graduação, ou nas disciplinas relacionadas, acontece no processo reflexivo e nas propostas de intervenção. Desse modo, o PIBID contribui por seus encontros para socializações da prática, do cotidiano escolar, refletidas à luz teórica.

A busca por metodologias que atendam a proposta de alfabetização e letramento, está tomando forma. Não mais por meio de receitas e manuais, mas pelo encontro com a criança, com seus desejos, com suas histórias, com suas possibilidades.

A graduação oferece condições de entendimento sobre alfabetizar e letrar, permite contato com as escolas e com as classes de alfabetização, mas ainda é necessária a constituição da autonomia do futuro professor, da autoria, do encontro para as reflexões. Essa constituição passa pela história de vida, trajetória escolar, entre outros. De acordo com Tardif:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua

própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2002, pg. 230)

Os professores nesse sentido são sujeitos com seus próprios conhecimentos, sujeitos que possuem saberes, que dão sentido a sua profissão. Nesse caso, a formação acadêmica com seu rigor científico, contribui com a sustentação teórica, mas o sentido é atribuído pelo acadêmico. Assim nessa perspectiva segundo Tardif (2002) o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os professores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2002, p.263)

Ensinar é uma prática diária, que exige mais que graduação. Exige organizar práticas diferenciadas para grupos diversificados. A prática é um conjunto de ações planejadas que requer habilidades teóricas, metodológicas, objetivos, planejamentos, realidades de comunidades diferenciadas, entre outros. Portanto práticas inovadoras estão intimamente relacionadas a rupturas, em que os professores desempenhem um papel de mudança e se reinventam, pode-se esperar que a década que se inicia seja dominada por tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função tanto na escola quanto na sociedade. (TARDIF, 2002, pg. 303) A reinvenção do professor está prestes a eclodir, pois a educação já não disfarça suas contradições e não sustenta mais essa situação.

O projeto do PIBID ainda está em andamento, mas já sinaliza em seu processo dados significativos de formação tanto para as bolsistas quanto para a professora regente da escola campo. As práticas são repensadas e geram ações pedagógicas que refletem no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 1996 . 148p.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: MELLO, Suely Amaral e FARIA, Ana Lucia Goularte de (orgs).**Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas,SP: Autores associados,2009. p. 21-36

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica,2001. 128p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MÉTODOS E PRÁTICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Herika Socorro da Costa Nunes
Profa. Mestre da Universidade do Estado do Pará
herikanunes12@gmail.com

Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC/CNPQ/UEPA¹

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas paraenses, cujos sujeitos foram 4 docentes do 1º ano do EF e teve como objetivos identificar o método de alfabetização utilizado por alfabetizadoras no momento de sua prática pedagógica; investigar se as mesmas conhecem os fundamentos teóricos-metodológicos de aplicação desse método; analisar se elas conseguem formar leitores e escritores de textos proficientes e refletir se as mesmas são agentes de letramento na escola.

Palavras-chaves: alfabetização - letramento - método

Abstract

The article shows a survey results conducted in two schools in the State of Pará, whose subjects were 4 teachers of the 1st year of the EF and it aimed to identify the alphabetization method used by alphabetizers teachers at the time of their pedagogic practice, and to investigate whether they know the fundamentals theoretical-methodological application of this method, and also to consider whether they can form readers and writers on proficient texts and reflect whether they are agents of literacy at school.

Keywords: alphabetization - literacy - method

¹ Além da professora Herika Nunes, participaram também da pesquisa a Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes (UEPA) e as bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará Carla Cristina Silva Azevedo e Ana Lúcia Santos Miranda.

INTRODUÇÃO

Durante a disciplina Estágio Supervisionado praticada em espaços educativos, como componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, pudemos verificar, empiricamente, o quanto os alunos das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas apresentavam dificuldades durante o período de alfabetização. Dificuldades em compreender e produzir palavras, frases e ao final do ano textos mais complexos, ou seja, de envolverem-se nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, percebíamos, que não só eles apresentavam tais dificuldades, como também os professores regentes se ressentiam ao dizerem que pouco conheciam sobre métodos e práticas de alfabetização² que os instrumentalizassem a conseguirem de fato alfabetizar seus alunos.

À luz deste cenário, portanto, nos motivamos a realizar uma investigação a respeito das temáticas alfabetização e formação de professores, no sentido de analisar os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras que atuam neste nível de ensino e as repercussões do mesmo na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, apontamos os seguintes objetivos que foram o foco de nossa pesquisa:

- Identificar o método de alfabetização utilizado pela professora alfabetizadora de crianças com 6 anos;
- Investigar se ela conhece os fundamentos teórico-metodológicos deste método;
- Analisar se o método utilizado pela mesma consegue formar alunos alfabetizados e
- Refletir se a professora alfabetizadora pode ser considerada uma agente de letramento em sua escola.

Percurso Metodológico

A pesquisa de campo teve como *locus* as Escolas Estaduais Arthur Porto e São Vicente de Paulo, localizadas na cidade de Belém em bairros periféricos (Jurunas e Telégrafo). Esses espaços educativos atendem alunos com idades de 6 até 15 anos nos períodos da manhã e tarde. Na grande maioria dos casos estes alunos são integrantes de classe social de baixa renda e seus pais, em grande parte, são analfabetos ou analfabetos funcionais³.

² Segundo o relato das professoras as temáticas alfabetização e letramento foram tangenciadas em suas formações iniciais, o que sobremaneira repercutia nas práticas de sala de aula.

³ Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO sugeriu a adoção do conceito de

Em decorrência deste contexto sócio-cultural deduzimos que essas crianças em seu cotidiano têm pouco ou nenhum acesso aos diversos bens culturais letrados como: livros, revistas, jornais, músicas, teatro, filmes etc. Neste sentido, partimos do pressuposto de que se estes alunos tivessem um contato maior com esses bens, conseqüentemente poderiam ter uma maior competência ao usar a linguagem. Então, caberia a escola, como a principal agência de letramento, possibilitar a estes alunos um contato mais sistemático a esses bens culturais, ajudando-os a inseri-los em um mundo letrado, cada vez mais exigente, preconceituoso e estigmatizador.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (duas de cada escola) e seus respectivos alunos. Como técnica de geração de dados fizemos opção pela entrevista semi-estruturada individual para as professoras porque segundo Ludke (1986, p. 34) “enquanto outros instrumentos tem seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Optamos também, pela observação sistemática direta. A observação ocorreu no período de três meses, no horário destinado à disciplina Língua Portuguesa, totalizando 72 horas de observação sistemática direta em cada escola.

Os dados foram organizados e analisados segundo os eixos temáticos: o método de alfabetização; os fundamentos teóricos-metodológicos desses métodos; a formação de leitores e escritores proficientes e o professor enquanto agente de letramento, priorizando-se da análise de conteúdo para desvelar o discurso explícito e implícito acerca das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras.

Entendemos que a pesquisa é relevante no sentido contribuir com dados relativos ao Ensino Fundamental da cidade de Belém, mais particularmente do 1º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, partimos do princípio que não basta o aumento do número de anos de 8 para 9 para garantir ao aluno que ele saia ao final deste ano alfabetizado. Julgamos que o problema é de ordem mais política, ou seja, de implementação de políticas públicas educacionais⁴ que realmente preparem/formem o professor para atuar neste nível de ensino, assim como questões de infra-estrutura na escola, melhores salários etc.

alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo a se desenvolver ao longo da vida.

4 As políticas nunca são neutras. Embora, teoricamente, representem o resultado de muitas participações, na prática, expressam, principalmente, as intenções e ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica.

Portanto, é de suma importância verificar quais metodologias estão sendo utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no processo de alfabetização, haja vista que a escola tem por objetivo não apenas formar leitores que decodifiquem e decifrem códigos, mas pessoas que reflitam e critiquem os textos e palavras espalhadas na sociedade letrada em que vivemos. Que elas possam refletir e perceber as mensagens críticas e silenciadas nas entrelinhas. É preciso, portanto, tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, para usá-la no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. Em outras palavras, promover o letramento.

O QUE A PRÁTICA ESCOLAR NAS TURMAS DE 1º ANO REVELA SOBRE OS MÉTODOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

1. Sobre o método de alfabetização

Em relação ao método de alfabetização adotado pelas professoras alfabetizadoras, três optaram pelo **método sintético**, que é aquele que consiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia e estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que consiste em ir das partes ao todo. Percebemos então, que este método faz com que o professor comece a ensinar primeiramente o alfabeto, depois passe para as sílabas simples (e complexas) e por fim para a junção dessas sílabas formando as palavras e ao final do ano letivo frases simples.

Uma professora, por sua vez, utilizou o método **analítico-sintético** que seria aquele que concilia o método sintético com o analítico. O método analítico tem como ponto de partida elementos significativos, unidades de sentido (palavras, sentenças ou contos) que, analisados em suas diferenças e semelhanças, levarão ao conhecimento dos elementos fonéticos. Este conhecimento habilitará o aluno a formar e identificar novas palavras. Constatamos, portanto, que a maioria das professoras fez opção pelo método sintético de alfabetização, apesar de uma ter escolhido o analítico, que na nossa avaliação, já é um grande avanço.

Cabe aqui, à luz de Carvalho (1995, p. 40), esclarecer a diferença entre os métodos analíticos e os métodos sintéticos:

A diferença está no ponto de partida da alfabetização. Métodos analíticos, também chamados globais, partem de uma história, uma frase ou uma palavra para chegar às sílabas e depois ao som das letras. O processo lógico que predomina é o da análise, do todo para as partes menores.

Os métodos sintéticos seguem o caminho inverso: elementos mínimos da língua, como sílabas ou fonemas, vão sendo reunidos, numa operação de síntese, para gerar as palavras que formarão as frases.

Podemos concluir que as professoras valorizaram muito o processo de síntese (método sintético). Nele se inclui o processo de soletração, o fônico, o silábico, tendências fortemente presentes nas propostas didáticas das alfabetizadoras.

2. Sobre os fundamentos teórico-metodológicos desses métodos

Constatamos que todas as professoras não estudaram com profundidade em sua formação inicial e nem continuada teorias e métodos de alfabetização que realmente as instrumentalizassem para a profissão. Isto, sobremaneira, repercute em suas práticas, como pudemos constatar, deixando uma lacuna grande em suas formações. Ou seja, as mesmas desconhecem (nunca leram ou estudaram com profundidade) os pressupostos teórico-metodológicos que possam consubstanciar sua prática no momento de alfabetizar seus alunos.

Segundo Carvalho (1995, p. 36) é importante que o professor estude o método de alfabetização antes de aplicá-lo considerando os seguintes aspectos:

- Os fundamentos teóricos – em que se baseia o autor (ou a bibliografia especializada) para justificar o método? Os argumentos – baseados em geral na psicologia e na linguística – são convincentes?
- As etapas de aplicação – são bem definidas, compreensíveis, articuladas? São adequadas aos interesses e necessidades dos alunos? Por exemplo, um método que pressupõe que as letras sejam chamadas pelos nomes dos personagens das histórias infantis provavelmente não será bem aceito por uma turma de pré-adolescentes.
- O material necessário – está disponível ou pode ser preparado pelo professor? Caso contrário, a escola (ou o aluno) pagará as despesas com o material?
- Os resultados previsíveis – o método já foi suficientemente experimentado, em várias escolas, por muitos professores? Que resultados são descritos pelo autor ou por quem o aplicou?

Conclui a autora (op. cit.), portanto, que quanto mais se souber na teoria e na prática sobre os métodos disponíveis, maior a possibilidades de se fazer uma boa opção. Torna-se interessante destacar que as professoras entrevistadas, não só desconhecem o próprio método que alfabetizam, como também desconhecem teorias sobre alfabetizar letrando, já que para as mesmas trata-se de um assunto novo e que ainda não leram/pesquisaram com profundidade, e, por conseguinte, não “se atrevem” a praticá-lo. Neste sentido, ao não terem conhecimentos

teóricos-metodológicos sobre o método de alfabetização adotado pelas mesmas, tais professoras acabavam promovendo atividades mecânicas como por exemplo:

- **Escrita Artificial:**

É uma atividade na qual a professora coloca várias letras em um quadro e pede para as crianças construírem palavras. Veja o exemplo abaixo, retirado de uma cartilha de alfabetização utilizada por duas professoras:

Agora que você já conhece a família do B, complete o quadro para escrever novas sílabas:					
	A	E	I	O	U
B	BA	BE	BI	BO	BU
M	MA	ME	MI	MO	MU
L	LA	LE	LI	LO	LU

<p>Junte as sílabas para escrever as palavras:</p> <p>BA + BA = <u>BABA</u> MA + LA = <u>MALA</u></p> <p>MO + LE = <u>MOLE</u> BE + LO = <u>BELO</u></p> <p>LO + BO = <u>LOBO</u> BO + LA = <u>BOLA</u></p>	
---	--

Com o objetivo de ensinar a escrever, muitos professores costumam organizar a prática pedagógica a partir de uma progressão linear e cumulativa de pontos a serem “dominados” pelo aluno: conhecer as letras, juntar as letras para formar sílabas; juntar as sílabas para formar palavras e juntar palavras para escrever frases. No esforço para o planejamento didático, a proposta contraria a experiência que o aluno tem com a escrita no seu dia-a-dia. Vejamos o que aponta Ferreiro (2001, p. 33) sobre o assunto:

O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. (...) Existe uma escrita que a escola considera desorganizada, fora de controle, caótica. O que faz a escola? Domestica esse objeto, decide que as letras e as combinações são apresentadas em certa ordem e constrói sequências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem.

Aparentemente lógico, o processo utilizado pela escola peca pelo artificialismo com que lida com a escrita, anulando simultaneamente os sentidos e a dimensão dialógica da língua.

- **As tarefas mecânicas e descontextualizadas**

Estas tarefas foram muitas vezes utilizadas pelas professoras e serviam na maioria das vezes apenas para passar o tempo das aulas. As professoras passavam várias vezes no quadro a mesma atividade, mudando apenas as consoantes a serem analisadas. Dentre as várias atividades utilizadas pelas professoras, escolhemos, à título de exemplo, uma para fazermos uma breve análise: “Complete as palavras com M e depois copie todas no seu caderno (câmbio – limpo – umbigo – rumba – bambo – tambor – samba – lamber – tumba – tombo – pombo – bombeiro”. Tendo explicado aos alunos que o M deve necessariamente preceder o P e o B, o exercício acima configura-se como um típico recurso de fixação da regra ortográfica que, nesse caso, deve ser assimilada pela memória e repetição mecânica. Longe de favorecer a descoberta das normas ortográficas e a consciência da sua importância em um contexto real de uso linguístico, o aluno é simplesmente induzido a preencher lacunas, lidar com termos desconexos e fazer o jogo da escola em tarefas carentes de desafio ou motivação. É assim que, em nome do bem escrever, muitas vezes “assassinamos” a escrita e, com ela, a vontade (ou o direito?) de dizer. Preocupada unicamente com o domínio do sistema e com a necessidade de exercitá-lo por uma produção qualquer (como é o caso de palavras desconexas), a tarefa rompe com a possibilidade de um uso inteligente da escrita.

Percebemos também pouquíssimas atividades de leitura e produção textuais. Geralmente as professoras se valem dos chamados pseudotextos sem preocupações sociocomunicativas, semânticas e formais. Esses tipos de atividades eram frequentemente utilizadas pelas professoras e notávamos que a grande preocupação das mesmas era com a escrita de seus alunos e não com o entendimento do que liam. E muitas vezes a escrita limitava-se ao exercício da cópia, tendo como implícito o pressuposto de que aprende a escrever aquele que sabe desenhar as letras convencionais. Geraldi (1993, p.137) defende as seguintes condições para a redação de um texto: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (que seja um jogador do jogo) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). Para o autor, portanto, devemos transformar o “saber escrever” em “escrever como prática real e eficiente”. Durante

essas atividades as professoras não priorizavam o mundo de letramento vivenciado pelo aluno em outras agências de letramento não-escolares como a rua em que mora, a igreja em que frequenta, cinema, praças etc.

A leitura, por sua vez, era tratada como mera visualização de símbolos cujos sentidos não podem ser considerados senão pela “sua identidade convencional”. Sobre essa leitura descontextualizada Freire (in ZACCUR, 1999, p.22) faz a seguinte assertiva:

(...) a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’ e não as ‘palavras da realidade’.

Aprofundando a compreensão de que ensinar a língua escrita é promover a compreensão do sistema e favorecer o uso social, concordamos com Zaccur (1999, p. 34) ao defender que:

(...) o ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas.

3. Sobre a formação de leitores e escritores proficientes

Diante do quadro atual, em relação à formação de leitores, é importante enfatizar a precariedade da formação destes nas escolas públicas brasileiras. Sabemos que a maioria desses alunos não é capaz de ler e entender o que está escrito, seja em um bilhete, jornal, revista etc. Muitos até fazem uma leitura visual do que está escrito, porém não conseguem compreender o que visualizam. É através da leitura que a criança constrói uma concepção de mundo e torna-se capaz de compreender, analisar e criticar frente às informações obtidas, assim como contribuir no ato da comunicação e principalmente para o seu desenvolvimento intelectual e até mesmo para uso diário, como saber entender um comunicado, uma cobrança de luz, um aviso ou um bilhete simples. Daí a importância de se compreender e ensinar a leitura.

Num sentido amplo, o ato de ler não significa entender somente o que está escrito, mas corresponde ao processo de uma interpretação daquilo que cerca o leitor, ou seja, a realidade de cada indivíduo. É necessário que o ato de ler seja dinâmico e ativo, não só aprender o significado de um texto, mas trazer para esse texto a experiência e visão de mundo do leitor.

Sendo assim, torna-se ordem-do-dia nas escolas formar alunos escritores e leitores proficientes. Proficientes para serem capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente a realidade social em que vivem e nelas agindo, efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora e escritora desse aluno.

Por todas essas atividades anunciadas acima, verificamos que tais práticas utilizadas pelas professoras não favoreciam a formação de leitores e escritores durante o período observado (2º semestre letivo), uma vez que a leitura e escrita ensinadas fora de um contexto, sem levar em consideração o que o aluno já sabia, não contribuiu para que o mesmo conseguisse utilizar tais habilidades nas práticas sociais significativas do dia-a-dia na nossa sociedade. Em consequência disto, eles acabavam por ler e escrever de forma mecânica sem conseguir saber o que estava escrito por trás daquele conjunto de letras e como utilizar essas palavras nas mais diversas situações do cotidiano.

Com relação à prática de leitura, Ferreiro (1992, p.45) ressalta que:

Geralmente as escolas têm operado com o princípio de que a leitura e a escrita devem ali ser ensinadas. A instrução tradicional de leitura se baseia no ensino de sinais ortográficos e nomes de letras. Está focalizado habitualmente em aprender a identificar letras, sílabas e palavras.

Constatamos também, que as professoras não trabalhavam com leitura diariamente e sistematicamente, pois ainda estavam muito “presas” aos livros didáticos e privilegiavam o uso tradicional do ensino de leitura e escrita por meio da cartilha; esta por sua vez introduz o aluno no mundo da escrita, apresentando-lhe um texto que, na verdade, é apenas um agregado de frases desconectadas, impossibilitando o aluno de adquirir sua autonomia em relação ao desenvolvimento da leitura. Frases como: O boi baba – O sapo é bom – O bebê chora, são muito usadas em nosso sistema educacional ainda hoje por grande parte dos professores de escolas públicas como constatamos empiricamente, e isso foi muito bem observado durante o desenvolvimento da pesquisa junto às professoras sujeitos da pesquisa. Portanto, verificamos que os métodos de alfabetização utilizados por estas professoras eram todos tradicionais, não levavam em consideração a formação de um leitor e escritor proficiente.

Outro aspecto detectado nas observações foi a valorização que as professoras davam à ortografia como meio para memorização e escrita de palavras corretas. Vale ressaltarmos, entretanto, que além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como **discurso**, isto é, como atividade real de enunciação necessária e adequada a certas situações

de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade entre outros).

O que acreditamos é que, contemporaneamente à aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico, a criança desenvolva também habilidades de uso desses sistemas em práticas sociais de escrita. Escrita esta que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.) e que dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualizado; fazem-se redações ou composições com uma função puramente escolar.

Portanto, é necessário que se avance para além dessa etapa inicial de acesso à língua escrita, alterando-se as condições de leitura e produção de texto na escola, de modo que a criança conviva com as regras discursivas do texto escrito e possa, assim, construir seu conhecimento e fazer uso delas.

Sem a compreensão e o uso da fonologia, é impossível entender muitos fatos gramaticais com a devida precisão. Por que então não se usa a fonologia no ensino de português, nas gramáticas, nos livros didáticos? Uma professora de alfabetização de posse de conhecimentos fonológicos pode planejar atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita.

Sugerimos, na oportunidade, às professoras alguns exemplos de atividades que pudessem ser trabalhadas a partir de práticas de leitura, como: parlendas, que tem por objetivo despertar o senso crítico da criança em relação a interpretação da leitura, escrita e imagens de parlendas; trabalho de leitura de embalagens, que faz com que a criança observe os diferentes tipos de letras e a que produto pertence cada embalagem, pode-se perguntar para as crianças onde as embalagens são encontradas e alertá-las sobre a data de validade; leitura de receitas, onde o aluno deve tentar ler antes de saber ler convencionalmente, o professor pode também acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

Além dessas, há uma infinidade de gêneros textuais que podem ser trabalhados na modalidade de leitura e cabe ao professor poder criar ou ir em busca dessas atividades e metodologias de ensino que proporcionem a formação de alunos letrados, ou seja, que sejam capazes de relacionar a leitura com o seu meio social e que, portanto, saibam utilizar as práticas sociais de leitura e escrita que estão fora da escola.

4. Sobre o professor enquanto agente de letramento

Ao realizar as entrevistas, percebemos que as professoras pouco ou quase nada conheciam sobre letramento e o que ele denota para o ensino, na atualidade, na área da educação e da linguística aplicada. Tais professoras não conseguiram conceituar o termo e até se ressentiam ao falar sobre o assunto, uma vez que disseram que só haviam escutado o termo, mas não sabiam o que ele denotava e muito menos como aplicá-lo em sala de aula.

A partir das práticas metodológicas utilizadas pelas professoras na tentativa de alfabetizar seus alunos concluímos que tais práticas conseguiam, em parte, formar alunos letrados (no sentido amplo do termo) e, por conseguinte, isto fragilizou o processo de ensino-aprendizagem fazendo com que as professoras, apesar de serem agentes de letramento, deixassem a desejar no sentido pleno do termo, já que os métodos praticados pelas docentes priorizavam apenas a codificação e decodificação das palavras, limitando-se às sílabas e depois às palavras e tão somente ao final do ano letivo às frases e pequenos textos (pseudotextos).

Sabemos que hoje, não basta alfabetizar, é preciso que o professor alfabetizador oriente também seus alunos para compreensão e valorização dos diferentes usos e funções sociais da escrita. Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, e garanta sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise final nos permitiu inferir, que as professoras não trabalhavam com práticas sociais de leitura e escrita cotidianamente e sistematicamente; as mesmas desconheciam o conceito de letramento e o que ele denota para ensino, na atualidade e as práticas de leitura e escrita utilizadas pelas mesmas restringiam-se apenas a palavras soltas, frases descontextualizadas, pseudotextos, livros didáticos, ou seja, práticas tradicionais de leitura que não visam a formação de leitores e escritores proficientes, ou seja, elas não alfabetizavam letrando, pois sabemos que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p.20).

Soares (2003) valoriza o impacto qualitativo que o conjunto de práticas sociais de leitura e escrita representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica instrumental do puro domínio de escrita. Para a autora, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e componente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Por isso, numa sociedade letrada em que a leitura e a escrita são práticas inerentes à vida cotidiana, é necessário que a escola possibilite e promova tanto a apropriação do sistema de escrita - alfabetização - quanto os usos sociais da leitura e da escrita - o letramento.

Por outro lado, o desconhecimento do melhor método para alfabetizar pode ter sido em virtude de uma precária formação inicial das professoras que possivelmente tenha deixado lacunas nesta área (alfabetização). Neste sentido, torna-se necessário que as mesmas estudem e pesquisem sobre métodos de alfabetização, independentemente do tipo a ser adotado, pois como afirma Carvalho (1995, p. 42) “é a competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora e confiante em relação aos alunos que pesam muito mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método”.

Verificamos também que para o professor ser letrador, ele precisa primeiramente ser letrado na sua área de conhecimento, visto que todos os professores podem letrar seus alunos, independente de sua formação inicial. Só assim ele poderá ser um agente de letramento, o que certamente, gerará novos conhecimentos para a sua prática. Para o professor se tornar um agente de letramento é necessário, primeiramente, que o mesmo construa conhecimentos sobre o tema a desenvolver, identifique as suas dimensões e, sobretudo, a sua aplicação. Esta é desenvolvida por meio de pesquisas e intervenções, que podem gerar bons projetos de letramento no contexto escolar.

Concluímos esta pesquisa fazendo as seguintes reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização de crianças. Em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num **contexto de letramento** – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e

de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Referências

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Alfabetização em Processo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: SEPE, 1999.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE REDE

Joaquina Roger Gonçalves Duarte
Mestre em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Prefeitura Municipal de Lagoa Santa e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais-
Brasil
joaquina.educ@gmail.com

Juliana Storino Pereira
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Prefeitura Municipal de Lagoa Santa e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais-
Brasil
juliana.storino@gmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

A formação continuada de professores tem se constituído em objeto de pesquisa e de desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos. Os cursos, com esta ênfase, são organizados com metodologias e estruturas diversificadas. Neste artigo serão analisadas duas possibilidades que vem sendo desenvolvidas: a formação continuada *em rede* e a formação continuada *de rede*.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação continuada *em rede*; Formação continuada *de rede*.

Abstract

In-service teacher education has been the subject, in the educational field, of research and development of public policies which discuss teaching and learning. Courses with this emphasis are organized and developed with a variety of methodologies and structures. In this article, two possibilities that have been developed will be analyzed: the in-service education in web and the in-service education of a web.

Keywords: in-service education; in-service education in web; in-service education of a web

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de um número expressivo de estudos e pesquisas; no Brasil, destacamos os trabalhos de CARVALHO e SIMÕES (2002), ao realizarem uma pesquisa, estado da arte, sobre a conceitualização da formação continuada, os modelos dirigidos a esse processo e o papel da pesquisa nesse cenário; DINIZ-PEREIRA (2000 e 2011), ao analisar a formação continuada e sua configuração como desenvolvimento profissional e a crise da docência; SOUZA e GOUVEIA (2011), ao analisarem os impactos das políticas educacionais no trabalho docente e o perfil pessoal, de formação e profissional do professor; GATTI (2008), ao realizar importantes reflexões sobre a discussão conceitual em torno da formação continuada; GATTI e BARRETO (2009), em pesquisa sobre a profissão docente, com caracterização dos professores, sua formação inicial e continuada, análise dos modelos praticados no país e os marcos legais que impulsionaram as políticas públicas de formação. No cenário internacional, destacamos os trabalhos desenvolvidos por NÓVOA (1995 e 2007), ao analisar a profissão docente, a participação dos professores em cursos a eles destinados e os saberes constituídos das experiências, através de abordagens autobiográficas; TORRES (1998), ao analisar as tendências das políticas de formação de professores na América Latina; PERRENOUD (2001), ao analisar a formação docente e a constituição do *habitus* na profissão docente.

Os estudos dos autores referenciados acima apresentam pesquisas que indicam a importância da discussão sobre as políticas de formação continuada de professores. No Brasil, em 2009¹, o Ministério da Educação, com o objetivo de sistematizar as ações de formação continuada de professores, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que consiste em um programa de formação continuada *em* rede, o qual envolve, de um lado, os estados e municípios, e, de outro, as universidades – o conjunto constituindo uma *rede* de atuação. Outro modelo de formação continuada, objeto desta

¹Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica e revoga a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que constituía o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, e altera a Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

pesquisa, é a formação **de** rede, que se diferencia da anterior por dela participarem todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino.

Neste texto, após apresentação de referenciais que abordam o tema da formação continuada de professores, propomos a diferenciação entre o conceito de Formação **em** Rede e o conceito de Formação **de** Rede. Posteriormente, apresentaremos dados da pesquisa realizada no município de Lagoa Santa em Minas Gerais, nos anos de 2011 e 2012, na qual foi utilizado um questionário aplicado a todos os professores que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na pesquisa, interessou-nos verificar se os professores reconhecem as repercussões, em sua prática docente e em seus saberes sobre a alfabetização e o letramento, da participação em um programa de desenvolvimento profissional. Buscamos respostas para as seguintes perguntas: quais seriam os reflexos, na prática docente de professores de escolas públicas, de sua participação em um modelo de formação continuada **de** rede, em cuja proposta não há definição, *a priori*, de prazo de duração? Esse modelo de formação contribui para a construção e a consolidação de saberes na área de alfabetização e letramento, na perspectiva do professor?

Concluiremos com indicação das principais evidências da pesquisa, desafios do desenvolvimento profissional de professores e a possibilidade de desenvolvimento da formação continuada de rede em outras localidades.

Desenvolvimento Profissional: o universo da pesquisa e da prática

Neste texto, adotamos o conceito de desenvolvimento profissional de DINIZ-PEREIRA (2000), que se fundamenta no princípio da reflexão sobre a prática docente, uma vez que não basta refletir teoricamente sobre as teorias de ensino, é preciso refletir também sobre a realidade vivida e experimentada. É necessário, a partir de bases teóricas (acadêmicas ou experienciais), transpor o aprendizado alcançado na formação, quer seja inicial ou continuada, para a sala de aula, e a partir desta, pôr à prova sua efetividade e construir novos conceitos ou teorias. Outro conceito de formação continuada é o proposto por CARVALHO (2006), FREITAS (2002) e CHARTIER (1998). A primeira define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente. Segundo Freitas (2002) a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se

produz em interação com o coletivo. Nesta mesma direção, Chartier (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social. Neste sentido é algo construído historicamente.

Nessa perspectiva, observa-se a importância da formação continuada docente como um aspecto indissociável da prática docente e sua historicidade; nesse sentido, a formação de professores necessita acompanhar a evolução das práticas, constituindo-se em espaço de formação permanente, que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido, partindo de sua realidade e experiência vivenciada. Essa formação continuada, reflexiva, considera o professor sujeito de sua prática e requer uma tomada de consciência, que pressupõe um posicionamento frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento. Essa atitude exige a superação de resistências internas ao próprio sujeito e uma autorreflexão sobre suas práticas e atitudes; esta proposição

passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes. [entretanto] mesmo quando a tomada de consciência não é muito fugidia, quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, ela não muda ‘ipso facto’ modos de fazer dos governados pelos habitus, tampouco um conhecimento teórico vindo de outra parte não modifica a ação se não é mobilizadora no momento adequado (PERRENOUD, 2008, p.173).

Perrenoud (2008) afirma que a tomada de consciência do fazer docente contribui para a superação da ideia recorrente no magistério, que é a de que ‘se aprende a nadar nadando’, com a lógica de que o professor faz e, em seguida, diz ao aprendiz ‘Agora é a sua vez!’. Entretanto, o desafio do processo educativo não se resolve mecanicamente, em um processo que desconsidere a heterogeneidade dos atores e a dinamicidade experimentada em sala de aula.

Fator que pode ser analisado nessa direção aponta para o grupo de professores que participa da formação e o grupo dos formadores. Com relação ao primeiro, geralmente os cursos são realizados distante do local de trabalho, envolvem grupos que atuam em diferentes regiões, escolas e diversificados níveis de ensino, com pluralidade de realidades, expectativas e contexto histórico. O segundo, o grupo de formadores, trabalha, dadas essas condições, sem poder focar a realidade vivenciada pelos professores; as propostas de formação já são anunciadas de antemão, o tempo proposto para a realização por vezes impede o compartilhamento das experiências, a real busca dos professores ao participarem da formação e as aprendizagens anteriores consolidadas pelo grupo. Gatti (2009), em seu estudo, aponta

que muitos projetos interessantes de formação continuada organizam-se acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, exigindo um redimensionamento conforme a disponibilidade, o tempo e o orçamento. Acrescente-se a isso o distanciamento entre os objetivos dos alunos professores e formadores, de um lado, e, de outro lado, os objetivos dos sistemas de ensino, através das políticas adotadas por seus gestores.

Com base neste cenário é que nos propomos a apresentar dois modelos de formação: a formação continuada *em* e *de* rede.

Formação continuada *em* rede

No Brasil, algumas alternativas têm sido implementadas com vistas a ofertar aos professores a possibilidade de ingresso em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e recentemente o mestrado profissional com a implementação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº1.129 de 27 de novembro de 2009 que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica.

A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas, União, Estados, Municípios e as Universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos Estados e Municípios. Neste programa, o Ministério da Educação é o coordenador nacional e descentraliza recursos financeiros para as universidades para apoiar a execução da formação; estas são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor e pela certificação dos cursistas. Os Estados e Municípios, mediante sua adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e ao Plano de Ações Articuladas, em que são apontadas as necessidades, aspirações e as ações, demandas, prioridades e metodologias (MEC, 2009), através de suas Redes de ensino, deverão disponibilizar, para a execução do programa, todos os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos, como os destinados à tecnologia da informação e comunicação, coordenador local do programa, profissional de caráter administrativo e logístico, prever horários para realização dos encontros presenciais e indicação de tutores presenciais do programa, que deverá ser um professor do sistema.

Por ser um projeto nacional, os materiais utilizados precisam contemplar conceitos e estratégias que possam ser replicados em contextos diversificados; no entanto, por tais documentos serem elaborados de forma genérica, a questão da reflexão *sobre* a prática, *na* prática, e sobre si e o fazer pedagógico pode não avançar para contextos reais do cotidiano escolar.

Reconhecendo a importância, para a educação nacional, de planos de formação continuada, é fundamental que se incluam neles possibilidades de discussões sobre a realidade do dia a dia da escola, da prática diária docente, das relações que se estabelecem entre professores e alunos. A formação precisa inserir-se no campo das aprendizagens sobre a realidade vivenciada, possibilitando a troca de experiências, uma vez que não se pode ignorar que, devido à dinamicidade inerente à prática educativa em instituições formais de ensino, há uma heterogeneidade vivencial, cognitiva e comportamental de docentes e discentes.

Outra possibilidade de formação continuada docente é a formação continuada *de* rede que será abordado no tópico seguinte.

Formação continuada *de* rede

Diferente da proposta de formação continuada **em** rede, desenvolve-se, em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa), a formação continuada **de** rede. Essa formação apoia-se nas proposições de *superação da racionalidade técnica, da visão aplicacionista e do discurso prescritivo* (DINIZ-PEREIRA, 2006) e do pressuposto defendido por Dewey de que *a formação adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático* (DEWEY apud DINIZ –PEREIRA, 2006). Este tipo de formação envolve todos os docentes da Rede de Ensino. Os temas e discussões são desenvolvidos a partir das demandas apresentadas pelos docentes relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao adotar a organização da formação **de** rede, busca-se desenvolver, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, as atividades propostas, material de estudo que possa esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, análise de práticas bem ou mal sucedidas. A fim de atingir todas as professoras da rede, a formação se desenvolve a partir de um núcleo de professoras representantes das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a plena compreensão deste processo, é necessária uma caracterização e breve histórico da organização dessa formação continuada.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação, preocupada com os níveis de aprendizagem da língua escrita dos educandos, convidou uma professora, com reconhecido trabalho e publicações na área da educação e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais, para coordenar e organizar uma proposta de intervenção com vistas a orientar e promover discussões sobre a realidade do ensino no município, desenvolver ações, metas e estratégias de trabalho, bem como subsidiar a elaboração de materiais a serem compartilhados com professores, objetivando contribuir para a melhoria do ensino.

Diferentemente do que geralmente ocorre em políticas públicas para a educação, cujo foco de intervenção é orientado para os anos/séries cujo resultado apresenta-se deficitário, neste município, a ideia preconizada pela coordenadora e referendada pela Secretaria de Educação, foi de que, para se ter bons resultados e melhoria na aprendizagem dos educandos ao longo da sua trajetória na educação formal, seria necessário desenvolver, organizar e sistematizar o trabalho a partir da Educação Infantil.

Outro aspecto importante dessa formação consistiu na possibilidade de envolvimento de toda a rede de ensino na proposta. Para tal empreendimento, definiu-se pela participação de um professor de cada uma das unidades escolares municipais.

Dessa forma, em cada escola, os professores escolheram um colega para participar dos seminários semanais. Os critérios de escolha deste profissional, de acordo com a Ata do Colegiado de Diretores de 16 de maio de 2007, foram os seguintes:

- *Ser professor da Educação Infantil (I ou II) ou professor do Ensino fundamental, anos iniciais (I ou II ano) ;*
- *Ser professor efetivo da rede municipal de ensino;*
- *Ser escolhido pelos colegas de trabalho para representá-los nos seminários de trabalho;*
- *Estar atuando na escola de origem por um mínimo de três anos;*
- *Se comprometer a:*
 - *Estar presente semanalmente nas reuniões/seminários.*
 - *Estar envolvido com o processo de alfabetização na escola;*
 - *Repassar para os demais funcionários os conteúdos e materiais estudados;*

- *Mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola que seria implantado a partir de fevereiro de 2008.*

Todas essas características e compromisso dos representantes das escolas foram a base para o desenvolvimento das atividades de intervenção organizadas pela consultora.

Definidos os atores, foi necessário saber como envolver todos os profissionais das escolas. Para este propósito, ficou definido que o professor escolhido como representante de cada escola para participar dos seminários semanais deveria realizar o repasse do que fora discutido para os professores de sua escola, em reuniões mensais. Os profissionais que compõem o Núcleo de Alfabetização e Letramento são responsáveis por socializar o conhecimento, as discussões e debates desenvolvidos nos encontros semanais para os colegas nas respectivas unidades escolares em que atuam, através do contato diário e, principalmente, nos momentos destinados para este fim, chamados de “repases”, que ocorrem uma vez a cada mês, envolvendo todos os profissionais que atuam nos níveis de ensino, objeto da intervenção. Assim, os repases contam com a presença dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I ao V ano), supervisores e gestores escolares.

O Núcleo, no ano de 2012, estava constituído por 23 professoras: a professora coordenadora, três professoras e supervisoras pedagógicas que exercem atividades administrativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação e 19 professoras, representantes das 19 unidades escolares da rede municipal de ensino, regentes de turma da educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino fundamental.

O Núcleo reúne-se semanalmente, em seminários que se constituem como espaço de debates e discussão permanentes, de compartilhamento e produção de práticas, estudo das teorias sobre a alfabetização e construção de saberes. Os professores integrantes do Núcleo vivenciam em suas salas de aula o que foi debatido e organizado nos encontros, e na sequência apresentam o que foi estudado e o material teórico para os demais professores das escolas. Esse repasse é realizado não só em reuniões mensais, mas também na convivência diária com os pares. Cabe ao professor representante da escola apresentar ao Núcleo, nos seminários semanais, a avaliação do repasse, assim como novas possibilidades de ação e dificuldades encontradas pelos professores de sua escola. Outro aspecto importante é o fato de os docentes participantes do Núcleo serem, para o grupo da escola, permanente apoio quando existem dúvidas relacionadas a alfabetização e letramento.

O Núcleo, para além da formação continuada dos docentes, inclui, em sua própria prática e em seu caráter organizativo, estudos, planejamentos, análises e propostas de ações para o conjunto da rede. Nesse modelo, existe um entrelaçamento dos elementos de gestão, formação continuada de professores e práticas pedagógicas, na escola e no interior da sala de aula. Esses elementos se interrelacionam e mobilizam para a construção da proposta de formação continuada **de** rede.

Segundo SOARES (2012), a formação de professores está atrelada a uma política educacional, à aprendizagem do educando e à organização de um currículo criado com a participação dos docentes.

Não se pode separar formação de professores de aprendizagem do aluno, de currículo, de política educacional. Uma política de formação educacional na rede se traduz na formação de professores que, por sua vez, se traduz na aprendizagem dos alunos e exige a construção de um currículo [...] construído junto com as professoras, não feito de cima para baixo. (SOARES, 2012, p. 11)

Essa citação de Soares traduz a organização do Núcleo para cumprir este propósito: unir a política educacional, através da Secretaria de Educação, à gestão escolar, à prática pedagógica nas escolas, construída pelos membros do corpo docente e gestores, às práticas pedagógicas orientadas pelos representantes das escolas no Núcleo e às práticas do cotidiano das escolas. O conjunto das práticas constitui a instância formativa, que sistematiza o ensino para toda a rede, a partir dos pressupostos dos próprios docentes e do processo de aprendizagem dos alunos.

Em consonância com o propósito acima exposto, o Núcleo construiu o Projeto Alfalettrar, que estabelece metas de ensino envolvendo os componentes básicos para o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita. Este projeto contempla, basicamente, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, e inclui não só a aprendizagem da escrita, mas também o trabalho com textos de diferentes gêneros, privilegiando-se o texto literário; o texto é considerado promotor e facilitador da aprendizagem da língua escrita, e, sobretudo oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação e de apreciação de textos literários. Para isso, foram criadas bibliotecas infantojuvenis em todas as escolas do município e estabelecidos duas mostras destinadas a uma troca ampla de experiências: o Paralfalettrar e o Alfaendo. O Paralfalettrar, que privilegia o trabalho especificamente dos docentes, consiste em uma exposição de procedimentos e recursos metodológicos criados e utilizados pelos professores para alfabetizar e letrar. O

Alfalendo, que privilegia a produção dos alunos, constitui-se de uma exposição dos resultados do desenvolvimento da leitura, principalmente da leitura literária, apresentando produções realizadas pelos alunos no processo de sua formação como leitores.

Com os objetivos de identificar e analisar os reflexos, na prática docente dos professores da rede do município de Lagoa Santa, de sua participação no modelo de formação continuada *de* rede acima descrito, e verificar se este modelo de formação contribui para a construção e a consolidação de saberes na área de alfabetização e letramento, apresentamos na seção seguinte a análise de dados coletados na pesquisa realizada. Com esses objetivos, nos anos de 2011 e 2012. Os dados foram obtidos por meio de questionário do tipo Likert (DUARTE, 2012), para os quais se solicitou preenchimento por todos os professores dos segmentos da escolarização em que atua o projeto de formação continuada, tendo-se alcançado devolução de 93% dos professores.

Percepção dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional

Ante o grande número de dados coletados, no presente texto priorizamos alguns aspectos relacionados especificamente à percepção dos professores em relação aos reflexos da participação em programa de formação continuada *de* rede em seu desenvolvimento profissional, em sua prática de ensino e em sua construção de saberes na área da alfabetização e letramento.

Nas tabelas a seguir, os dados são apresentados em termos percentuais em relação às respostas aos itens que indicam a percepção dos professores da influência das propostas para o conjunto da rede de ensino do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Tabela 1 - Conhecimento da proposta

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
O pessoal da escola conhece e participa das propostas do Núcleo de Alfabetização e Letramento.			12%	88%	
Eu conheço o Projeto Alfalettrar.			4%	96%	
Tenho conhecimento das metas propostas pelo Projeto Alfalettrar para a(s) turma(s) em que atuo.			11%	89%	

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 2 – Participação e interesse em relação à proposta

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
Eu me envolvo nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo.			15%	85%	
Quando visito as exposições realizadas pelo Núcleo, tenho interesse em aprender o que está sendo mostrado pelos colegas.		1%	13%	86%	
Eu participo dos repasses desenvolvidos na escola mensalmente.			0,6%	99,4%	
Tento colocar em prática o que foi apresentado nos repasses e no Projeto Alfalettar.			11%	89%	
Nas reuniões mensais de repasse, emito minhas opiniões sobre os temas discutidos, colocando o meu ponto de vista sobre as questões abordadas.			25%	75%	

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 3 – Aceitação e reconhecimento da proposta

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei
O grupo da escola aceita o trabalho desenvolvido por seu representante no Núcleo de Alfabetização e Letramento.		4%	32%	64%	
O projeto Alfalettar é importante para a escola			12%	88%	

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 4 – Relação entre formação e prática docente

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sei
As proposições do Núcleo contribuem para que eu entenda melhor minha prática.		1%	15%	84%	
A partir do trabalho desenvolvido pelo Núcleo, passei a ler mais livros de literatura.	2%	11%	29%	56%	2%
A partir do trabalho do Núcleo, tenho trabalhado mais com a literatura em minhas aulas.	6%	20%	74%		
As propostas do Núcleo têm contribuído para o professor reavaliar seu trabalho.	1%		29%	70%	
As propostas do Núcleo estão contribuindo para aumentar a competência profissional do professor.		6%	16%	78%	

Fonte: questionário Nov/2011

Tabela 10 – Frequência com que professor utiliza os dados do aluno referentes ao seu desempenho em avaliações (PROALFA, PROEB, PROVINHA BRASIL, AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DO NÚCLEO), para cada uma das seguintes finalidades.

	Nunca ou quase nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre ou quase sempre	Não Respondeu
Identifico os alunos que precisam de assistência individual a fim de ensinar o que não foi aprendido.		5%	73%	18%	4%
Estabeleço metas de aprendizagem para cada aluno.	1%	14%	60%	20%	5%
Faço adequação entre as instruções e propostas no meu planejamento e as necessidades individuais de alunos.		14%	58%	24%	4%
Identifico e corrijo lacunas na aprendizagem dos alunos.		11%	67%	19%	3%
Determino as áreas onde preciso adquirir mais conhecimento e estratégias de trabalho.	1%	1%	64%	30%	4%

Fonte: questionário Nov/2011

Podemos depreender, a partir da análise das tabelas, que há uma aceitação dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, os professores o reconhecem como instância de desenvolvimento profissional, que propicia aumento da sua competência profissional; os resultados das avaliações são utilizados frequentemente pelos docentes, e estes declararam conhecer e considerar importante o Projeto Alfalettrar. Outra evidência proporcionada pela pesquisa refere-se à condição de coautoria dos professores, uma vez que as propostas são discutidas pelos docentes em suas unidades escolares e após, rejeitadas, (re)significadas ou sistematizadas para o conjunto da rede de ensino.

Este processo de formação continuada **de** rede, que envolve todos os professores e profissionais das escolas, demonstrou que o grupo passou a compreender melhor os processos pelos quais os educandos adquirem a competência da alfabetização e letramento, da leitura e da escrita; outro aspecto importante refere-se à apropriação, pelo grupo, do processo de formação. Em uma paralisação no ano de 2011, cuja reivindicação girava em torno da melhoria salarial, reestruturação do plano de carreira e melhores condições de trabalho, em uma assembleia da categoria, aventou-se marcar o dia da paralisação para promoção de passeata em uma quarta-feira. Uma professora, que não participava como membro do Núcleo, foi categórica: *Na quarta-feira não podemos paralisar, é o dia do repasse do Núcleo*. O dia então foi alterado para quinta-feira, com a concordância dos participantes, sem questionamentos.

Considerações finais

I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

“Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

Concluimos que a formação continuada **de** rede contribui para a compreensão pelo professor de sua prática, fazendo-o refletir sobre ela e (re)significá-la. Dessa forma, provoca, segundo os docentes, o aumento de sua competência e propicia a construção de saberes sobre os processos de alfabetização e o letramento. De acordo com o exposto por Soares (2012), os professores, ao lerem textos teóricos e refletirem sobre o ensino e os problemas que surgem na sala de aula, relacionam a teoria com a prática, adaptando-a à realidade vivenciada. A junção teoria e prática possibilita a apropriação de saberes que favorecem o desenvolvimento de *condutas de explicação, antecipação, justificação e interpretação de dados do universo escolar* (PERRENOUD, 2008, p.174-175), permitindo maior compreensão da dinâmica nas relações que ocorrem na sala de aula e na interação com o educando.

Segundo os professores da rede de ensino, houve um aumento da sua satisfação pessoal em relação à aprendizagem do aluno. Inferimos que esse sentimento relaciona-se com sua própria aprendizagem e aprimoramento de sua competência, condição resultante de sua atuação como um professor reflexivo.

Os professores informaram que a formação continuada suscitou mais interesse em aprender (98%), que a partir dela passaram a ter uma postura questionadora (99%) e 100% deles afirmaram que o Núcleo lhes possibilitou maior entendimento dos processos que conduzem o educando à aquisição da língua escrita. Portanto, pode-se afirmar a influência da formação sobre os saberes docentes.

O alcance obtido por esse modelo de formação, abrangendo toda a rede, pode ser explicado pelo envolvimento e participação dos docentes na construção das propostas. A perspectiva do sujeito como ator propicia, segundo PERRENOUD (1995, p. 190), a construção de sentido do trabalho, dos saberes, das situações de aprendizagens escolares, *que se desenvolve a partir da cultura, do conjunto de valores e representações existentes na escola e fora dela, e nas situações de interação e relações estabelecidas.*

A formação **de** rede, como se pode concluir dos dados obtidos, ao conferir ao professor o status de protagonista da própria formação, com proposições que consideram o professor e sua experiência, que se desenvolve em um contínuo processo de estudo e reflexão teórica e prática, promove (re)significação e aperfeiçoamento do fazer docente: os docentes passaram a compreender melhor os processos pelos quais os educandos adquirem a competência da leitura e da escrita.

A pesquisa mostra que é possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de formação continuada, dependendo, evidentemente, da especificidade e condições de cada sistema de ensino.

Diante dos resultados da pesquisa, é possível afirmar que a rede de ensino do município parece estar superando o problema apontado por SOARES (2008) de que a escola pública democrática vem acumulando fracassos, quer seja na permanência dos educandos ou na qualidade de suas aprendizagens. Observou-se, na rede de ensino em questão, um crescimento significativo do IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica – nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme mostram os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011).

Supomos que o modelo de formação continuada **de** rede analisado neste texto, um projeto que visa fundamentalmente uma educação de qualidade para crianças de camadas populares, que são as que estão nas escolas públicas deste país, tem procurado enfrentar as desigualdades sociais, organizando-se e desenvolvendo-se na direção do que afirmou a sua coordenadora e idealizadora, em seminário de 12/3/2012, diante de dúvidas apresentadas sobre as possíveis dificuldades de crianças de classes desfavorecidas em relação à leitura de livros literários: *Estas são as crianças que nós temos. Estas são as escolas nas quais trabalhamos. Este é o nosso compromisso e o nosso desafio: analisar, estudar, e oferecermos o melhor que podemos a todas.*

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano de Formação da Educação Básica no âmbito do ministério da Educação. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov>.

_____. Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009, institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária. Revista Brasileira de Educação, n. 8, maio a agosto. 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DUARTE, Joaquina . Formação continuada de rede: *Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2013 (manuscrito).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: *10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade, vol.23, n. 80, set. 2002.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, nº 37, jan/abr 2008.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: *impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em www.unesco.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf . Acesso em 12/08/2011.

NOVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____(org.) Vida de Professores. Porto: Porto editora, 2007.2ª ed. p. 11-30.

PERRENOUD, Philippe. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopoldo, et. al. (Orgs.). Formando Professores Profissionais: *Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed. 2008. 2ª ed. P. 161-182.

SOARES, Magda B. Não existe um currículo no Brasil. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão. Set/out 2012. p. 5 a 13

_____. Linguagem e escola: *uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008. 17ª Ed.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

José Ricardo Carvalho
Prof. Adjunto do Departamento de Educação
UFS
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Neste trabalho discutimos possibilidades de aproximação dos alunos com a narrativa literária a partir da contação de histórias e os recursos de expressão advindos da oralidade. Para tanto, examinamos os desafios de interação, considerando a visão Walter Benjamin sobre a extinção da narrativa e a perda da memória no mundo contemporâneo. As reflexões deste pensador são apresentadas como ponto de partida para compreender as dificuldades envolvidas na leitura da literatura na escola. Com base neste panorama, descrevemos uma experiência de ensino com narrativas literárias em uma pesquisa realizada no projeto PIBIC (2012), realizada em uma escola do ensino fundamental situada no município de Itabaiana/SE.

Palavras-chave: literatura, ensino, narrativa e memória.

O ato de contar histórias e promover uma performance para interagir com os alunos corresponde um desafio para todos os educadores nos dias atuais. Para que esta prática se efetive é preciso que haja diálogo entre os sujeitos, permitindo a troca de experiências vividas e imaginadas. Por meio desta dinâmica, todo saber é fruto de histórias construídas e partilhadas em constante processo de interação. Sendo assim, relatamos neste artigo a construção de práticas narradoras no processo de formação inicial de professores no curso de Pedagogia UFS-Itabaiana. As ações descritas são resultados de experiências desenvolvidas no projeto PIBIC e PIBID do ano de 2012 em escolas públicas de Sergipe.

Para início de conversa, sabemos que formação docente não se limita ao domínio de um conjunto de técnicas voltadas para o ensino nem ao simples reconhecimento de conceitos teóricos sobre os aspectos educacionais. A formação do professor envolve adoção de uma postura investigativa sobre os conteúdos, as metodologias, as interações e as finalidades educativas em um dado contexto sociocultural. Estes fatores fez com que assumíssemos uma perspectiva problematizadora acerca dos fenômenos interacionais envolvidos no processo educativo, contextualizando-os a todo instante em sua dimensão sócio-histórica.

A fim de investigar as ações que colaboram para a formação docente, dirigimos o nosso olhar para as práticas culturais que mobilizam os papéis dos discentes e dos educadores na ação de compartilhar experiências e produzir conhecimentos. Teoricamente, tais papéis deveriam ser sempre móveis e flexíveis, visto que o ato de aprender e o de ensinar não assumem dimensões polarizadas no movimento da rede social. Apesar desta prerrogativa, é possível perceber que muitas práticas ficam engessadas por um currículo rígido e ações pedagógicas automáticas, que exigem pouca reflexão do professor e do aluno na elaboração de novos saberes a partir dos já construído. Esta falta de interações férteis para aprendizagens significativas não é resultado de uma ação individual do professor ou do aluno, de forma isolada, mas das relações sociais, políticas e culturais vividas no mundo contemporâneo. Sendo assim, o horizonte de formação do professor-pesquisador e os processos de interação com o aluno apresentam uma relação tensa entre a teoria e a prática desenvolvida no espaço da universidade, da escola e da sociedade. Neste sentido, tomamos como centro irradiador de nossa reflexão as práticas pedagógicas e a busca de soluções para problemas

relacionados à mediação didática dos conhecimentos produzidos sob o intermédio da linguagem oral na escola.

Uma das grandes questões tratada neste artigo será a interação entre professor e aluno no processo de produção de conhecimentos a partir da ação narradora. Pareceu-nos instigante (junto aos alunos bolsistas do projeto Pibic e Pibid) desenvolver práticas de narrar histórias no ensino fundamental, de maneira crítica e dialógica, considerando os processos voltados para assimilação e compreensão dos conteúdos trabalhados em projetos de leitura e escrita. Observamos que as tradicionais práticas pedagógicas não constroem uma “história de leitura com os alunos” nem promovem um processo de interlocução por meio da oralidade. Muitas tarefas escolares, preocupadas com a aprendizagem do código escrito de maneira restrita, impedem que a linguagem oral cumpra o seu verdadeiro papel, isto é, o intercâmbio de **experiências autênticas** (ações que derivam do seio da cultura, portanto comunicável e possível de ser compartilhada). A escola, sufocada por uma listagem de conteúdos extensos e fragmentados, não explora a produção de conhecimentos com base na vivência e na experiência dos sujeitos. Em entrevista com as professoras do ensino fundamental, pedimos que relatassem acerca de atividades de narração vividas na época de estudante. Uma das informantes respondeu o seguinte:

Bom... quando eu estudava... bom... eu não lembro de histórias que eu contava... só no período de férias ...escreva uma redação sobre suas férias ... na verdade, a professora não dava um embasamento... **não tinha de onde você partir...** um exemplo... como seria?... porque era mesmice... **minhas férias era dentro de casa, não fazia mais nada** ... eu fazia uma redação só com duas linhas... porque não tinha nada de interessante e nem ela buscava acrescentar... então, eu não tenho assim ...pra eu contar... narração que eu fiz... fica difícil... agora, eu lembro quando eu estava fazendo cursinho de pré-vestibular... que nós estávamos aprendendo a fazer dissertação... aí eu lembro sim... que eu comecei trabalhar introdução, desenvolvimento... mas isso já bem mais tarde... mas... no meu ensino regular MESMO... não me recordo... pelo contrário... tinha muita dificuldade... porque não sabia o que colocar... não sabia nem por onde começar... imagine por onde terminar... ficava perdida.
(MARIANA)

As reminiscências da professora retratam uma experiência de leitura e de escrita voltada para atividades pouco criativa e com pouco significado para a sua vida social. A vivência ficou na memória da professora como uma lembrança vaga, não

deixando marcas positivas para se constituir em leitora e produtora de texto. Isto significa dizer que os textos e as dinâmicas com as quais a entrevistada teve contato nos bancos escolares não originaram uma **experiência autêntica**, singular e positiva para apreciar e interagir com a linguagem verbal oral e escrita.

A professora revela que o ato de narrar se restringiu a repetidas redações sobre as férias, tema que lhe incomodava, pois não havia nada que lhe mobilizasse para a produção de um relatado. Desta forma, o ato de narrar na cultura escolar sofreu um esvaziamento, configurando-se em uma tarefa corriqueira, reduzida a exercícios escritos para preencher um número de linhas e relatar um fato com começo, meio e fim. Este relato convoca-nos a indagações sobre o lugar da narrativa e da experiência presentes no mundo escolar e na sociedade.

A ação narradora na prática do professor pesquisador

A narrativa expressa uma organização de fatos estabelecidos em uma dada sequência vivida por personagens situados em um tempo e espaço definidos, caracterizando, assim, um enredo narrativo. Todavia, a ação narradora não se constitui apenas de seu conteúdo mais formal, como prega a visão do senso comum, pois ela transcende o domínio da estrutura, entrando para o campo da construção da subjetividade humana:

A narração oral é fundamental para a formação do sujeito. Ela sempre foi reconhecida pelo **valor da rememoração**; dessa forma, é através da palavra que **o passado é resgatado do seu esquecimento e do silêncio. Quem não honra seu passado não tem futuro. Essa é a essência da vida consciente.** Vida capaz de **articular tempos e lugares**, entre passado e futuro de forma convincente, em que recebemos a direção e a orientação quanto a nosso lugar no tempo. A importância da rememoração já fazia parte da cultura grega na figura do poeta, e mais tarde na do historiador. (CRUZ, 2007, p. 32-33)¹

Neste sentido, a estrutura narrativa não pode ser confundida com a narração, visto que a segunda corresponde a um processo mais amplo, envolvendo a relação interacional entre os sujeitos. Narrar é suspender o tempo e o espaço objetivo para entrar então em uma dimensão simbólica onde o passado e o presente se confluem por vielas perseguidas pela natureza particular de cada cultura e o resíduo universal da existência humana. Interação no ato de contar uma história: o real e o inventado. Se por

¹ No presente excerto, e em outros textos citados, os destaques em negrito são ênfases do autor do capítulo, como recurso para acentuar sua importância. (Nota do Org).

um lado toda história caminha por espaço imaginário, toda história tem a ver com valores e saberes construídos na cultura. Sendo assim, a compreensão das práticas narradoras, segundo Benjamin (1987), evidencia condicionantes históricos e culturais inerentes a sua constituição. Para descrever a ação narradora, o autor recupera, do ponto de vista histórico, os primórdios das narrativas orais nas sociedades tradicionais.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1987, p.205)

O narrador imprime a sua marca na história contada. Do mesmo modo, acontece quando se relata uma história autobiográfica, a forma como é retomado certos acontecimentos pode revelar um novo olhar sobre a ação vivida, produzindo assim uma memória ressignificada. Ao compartilhar uma experiência com o outro, olhamos para nós mesmos a partir do olhar do outro. Isto acontece com os professores quando estão em reunião e refletem sobre as experiências vividas na esfera coletiva. Muitas atividades que negamos fazer, na troca de experiência com o outro, fica mais fácil de ser compreendida, pois não se trata de uma ação particular, inerente a um único sujeito. Neste sentido, o relato dos professores sobre as ações desempenhadas, em sala de aula, ajuda a refletir sobre as ações desempenhadas por cada um e sua repercussão na dinâmica coletiva.

Chamamos atenção para o ato de rememorar uma experiência pedagógica em uma experiência biográfica. Nesta atividade, o narrador ao contar um evento suprimem-se fatos para relatar um acontecimento, visto que aos olhos deste, há fatos que merecem ser contados enquanto outros não. Sendo assim, a narrativa, por passar por uma censura e produzir um jogo de imagens, não corresponde ao real, pois fornece um simulacro da realidade que julgamos pertinente no plano de nossas representações sociais. Este fato alerta para o modo como são analisados os registros, frequentemente, coletados para entender o universo da escola e o próprio processo de formação do

professor. Em muitas situações de relato, bolsistas e professores, ao narrarem suas memórias sobre as atividades de leitura e produção de texto, intensificam a força de um imaginário que conduz a produção de um discurso não coincidente com o real acontecido. Este fato não significa um comportamento de má fé, mas um processo inerente a toda ação narrativa, pois “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Sendo assim, a narrativa seria uma forma de organização das experiências, estabelecendo uma sequência que compõe uma visão de mundo montada sob uma determinada ordem com escolhas arbitrárias. Podemos compreender, então, aspectos subjetivos que alicerçam o fazer docente a partir da escuta das experiências pedagógicas relatadas pelos professores.

Na análise dos discursos relatados pelos bolsistas e professores, observamos a ordem dos conteúdos e dos procedimentos sustentados pela força da tradição ou por teorias promotoras de novas práticas. Diante dos relatos, refletimos, coletivamente, sobre as interações com os alunos nas dinâmicas narradoras. Consideramos, neste contexto, a tensão entre a força da tradição e as novidades impostas pelo mundo moderno. Neste espaço do entremeio, buscamos compreender como as práticas de desenvolvimento da oralidade, sobretudo a da contação de histórias, aparecem com função de compartilhar uma experiência no cotidiano escolar.

O processo de significação das narrativas vai para além do que é dito verbalmente pela boca do contador. Suas representações são frutos de interações concretas e imaginárias, acompanhadas de gestos de interpretação sobre os fatos reelaborados no seio das teorias e práticas projetadas. Esta atividade envolve, então, ouvintes ativos que têm conflitos e expectativas em um dado quadro de interação histórico-social. Por isso, a narração, nos encontros coletivos, é um ato que ultrapassa a mera sequência de episódios. Diante da importância da narrativa no processo de construção de novos conhecimentos e da identidade dos sujeitos, perguntamo-nos em que medida a narrativa e as práticas narradoras, entre professores e alunos, têm sido objeto de reflexão do fazer pedagógico realizado na escola?

Estas indagações mobilizaram nosso projeto de formação de professores, evidenciando a importância da narração como princípio norteador de novos conhecimentos. Para tanto, ressaltamos dois aspectos a respeito da prática narrativa na dinâmica da produção de saberes emergentes. A primeira diz respeito à própria

compreensão de práticas narradoras que promovam a troca de experiência com alunos a partir da leitura do gênero textual fábula. A segunda ação refere-se aos elementos que condicionam as práticas narradoras no campo escolar e na sociedade atual.

Para tornar vivas as histórias, o narrador deixa no discurso marcas de sua identidade, promovendo gestos de interpretação para um acontecimento por vias que exploram dimensões sensíveis que tocam a alma. Sendo assim, contar uma história é representar episódios com o corpo e a voz, deixando no seu rastro elementos que ultrapassam a cultura escrita. Necessitamos da entonação, dos gestos, dos sentimentos que brotam da sensibilidade diante da palavra e do acontecido. Neste sentido, o papel do educador é estar aberto para a vida e para o outro a partir de canais sensíveis para compartilhar experiência.

De acordo com Brennam (2005, p.98), aquele que empresta a voz para contar uma narrativa ocupa um papel similar ao de quem escreve uma história. “A voz trabalha pelo contador assim como o texto pelo escritor. As entonações vocais registram uma infinidade de emoções, que são constantemente alimentadas pelo ouvinte”. Esta constatação pode ser uma alavanca que redimensiona o papel da leitura na escola em sua dimensão oral, reorientando, assim, a compreensão dos aspectos formais e estéticos do discurso escrito. A formação do leitor na escola ao se restringir a decodificação do texto, sem emoção e sem beleza, deixa a cultura escrita carente de vida e com sentido limitado.

Para viabilizar um projeto de narração com os bolsistas, entendemos que o elemento mobilizador das narrativas é a interação e formação do sujeito na dinâmica social. Por esta via, buscamos identificar no processo de contação de histórias momentos de surpresa e questionamentos dos alunos. Observamos como as perguntas estabelecidas pelo professor instigam e fazem os alunos assumirem posicionamentos. Com esta alavanca acionada, trazemos como objeto de investigação os diferentes aspectos pedagógicos envolvidos no processo de compartilhar experiências no âmbito escolar, considerando aí, a sua dimensão formal, discursiva e estética. Explicitamos alguns princípios e proposições que nos guiaram para desenvolvermos as práticas de narrar histórias na formação de professores:

- a) O repertório de histórias, a ser promovido na escola, precisa corresponder ao momento vivido pelos ouvintes em um determinado contexto de interação. Por isso, a referência para escolha das

narrativas são os conflitos, as experiências e os questionamentos dos sujeitos. Uma história pode ser boa de narrar em uma determinada circunstância, mas poderá não causar o mesmo impacto em outro momento. A sensibilidade para descobrir o momento certo para contar uma história é um fator importantíssimo, pois a escuta das experiências dos alunos na dinâmica do diálogo é o fio condutor da interação, antes, durante e depois da narrativa. Sendo assim, toda história ganha sentido a partir do diálogo com outros textos, as experiências e as vivências em um espaço coletivo;

- b) Boas histórias para contar serão sempre aquelas que o professor gostou de ouvir ou ler. Se o professor não perceber elementos interessantes na trama, não tornará a história atraente para o ouvinte. Neste sentido, o professor precisa ler algumas vezes o texto antes de contar em sala de aula. É preciso identificar pontos que merecem ser destacados no momento da narração. Em cada momento da narrativa ou gênero discursivo, podemos explorar o uso diferenciado da voz, modificando o ritmo, o tom, o timbre e a altura. Nesta perspectiva, é preciso explorar momentos de pausa para provocar suspense ou sentimentos que envolvam o ouvinte. Escrever e contar histórias são atos que provocam explosões de sentidos que podem permanecer na memória;
- c) Projetos de leitura, organizados em conjunto com a turma, instigam a história de leitura coletiva, favorecendo a experiência compartilhada. De alguma forma, os projetos direcionam o olhar do professor e dos alunos para a compreensão de determinados conteúdos e procedimentos envolvidos na ação narradora, seja sobre uma determinada temática ou gênero abordado. Além disso, o desenvolvimento de alguns procedimentos, como o caso de montar uma peça ou sarau de poesia, por exemplo, poderá mobilizar uma série de atividades que desembocará em novas aprendizagens (experiência).
- d) A apreciação de uma história narrada pode durar vários dias, pois podemos voltar para o enredo ou para a sua linguagem como objeto de reflexão, possibilitando a produção de novos sentidos a partir da relação estabelecida com outros textos. A intertextualidade é um movimento rico para produzir novos sentidos na medida em que toda narrativa corresponde a uma teia ligada a outros textos;
- e) Quanto maior o repertório de histórias conhecidas pelo professor e quanto maior conhecimento que este tem sobre o funcionamento discursivo do gênero oral que irá contar, maior será o leque de possibilidades de escolhas de textos envolventes e ações deflagradoras para interagir na sala de aula. Os *griots*, contadores de histórias africanos, por terem um repertório de histórias bastante amplo, recuperam antigas narrativas, ligadas ao momento vivido pelo grupo, provocando um processo de interação contínuo entre o contador e a plateia;
- f) Dentro das proposições da ação narradora, incorporamos a reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita, visto que a segunda atividade

pode se constituir como elemento conservador de antigas narrativas de tradição oral, além de possibilitar o registro das experiências vividas nos espaço coletivo, dando um novo significado a cultura escrita na dimensão escolar.

O entendimento de narração e da experiência no mundo moderno

Observamos a necessidade de se discutir o pano de fundo relacionado ao ato de contar história no mundo contemporâneo, visto que o conhecimento do contexto cultural e filosófico vivido nos dão pistas para compreender algumas dificuldades e desafios a serem enfrentados pelo professor. Torna-se necessário discutir, por exemplo, o que significa o próprio ato de narrar em uma sociedade capitalista. A escolha da temática abordada e os procedimentos a serem desenvolvidos são decorrentes da dificuldade de se contar histórias e compartilhar experiências na sala de aula e no mundo contemporâneo. Muitos professores se sentem acanhados e não se sentem à vontade para narrar e propor um diálogo com os alunos a partir de textos orais e escritos que circulam na sociedade. Até mesmo os pais, com a missão de educar seus filhos, reservam pouco tempo para contar histórias e dialogar com a sua prole. A ausência destas práticas tem a ver com a **falta de valor que se dá a experiência vivida no mundo contemporâneo e a supervalorização de informações** que atendam às necessidades mais imediatas do mundo capitalista. Por este motivo, trazemos, como pauta de discussão, a experiência compartilhada, embrião da narração e princípio dinamizador de novos conhecimentos no seio da escola e da cultura letrada. Para isso, buscamos como fundamentação teórica os estudos do filósofo judeu de tradição marxista, nascido na Alemanha, Walter Benjamin (1892-1940). Este pensador, durante a ditadura de Hitler, foi perseguido pelos nazistas e acabou por cometer suicídio com alta dose de morfina, no movimento de fuga, ao atravessar a fronteira da França com a Espanha. A sua história de vida e a sua produção teórica, de base marxista, promoveram reflexões críticas sobre o ato de produzir experiência e o modo de projetá-las por meio das narrativas orais. Seguindo este horizonte, seus escritos questionam a ilusão de que a sociedade ocidental caminha em direção ao progresso de forma absoluta como a história oficial narra.

Para romper com o paradigma de uma história contada, sob uma perspectiva linear e inflexível, os estudos de Walter Benjamin procuram dar voz àqueles que não

são ouvidos, pois, na maioria das vezes, não se leva em conta as diferentes perspectivas para narrar a história oficial sobre os fatos acontecidos na sociedade. Isto é, não se narra os fatos vividos sob o ângulo dos vencidos ou daqueles que se encontram no anonimato nas diversas esferas da vida cotidiana. A historiografia narra os grandes eventos, mas não conta os detalhes que constituem a essencialidade das ações: a experiência humana. Por meio desta compreensão, muitos fatos narrados, sob o ângulo de quem traz no corpo e na memória a experiência vivida, pode-se deslocar os sentidos estabilizados da história apresentados como verdade. Neste sentido, Walter Benjamin propõe “escovar a história a contrapelo”, tomando como foco a cultura e as vozes abafadas emergidas das práticas sociais.

Muitos historiadores, ao relatar a trajetória das civilizações, renderam-se ao discurso do desenvolvimento técnico capaz de gerar mudanças na qualidade de vida dos homens. Por este viés, não se colocou em questionamento o modo apressado como vivem os homens no mundo contemporâneo e a perda de sentido das ações humanas. Sob uma perspectiva dialética, Benjamin questiona o mito do progresso das sociedades que não têm tempo para pensar e reparar no modo de vida, no plano das ações e do próprio discurso. Diante das novas condições de produção, seus estudos apontam para uma análise sobre os efeitos do mundo capitalista no plano das interações humanas.

Para descrever a atrofia da experiência e conseqüentemente perda da memória na sociedade capitalista, Walter Benjamin escreve, no período entre guerras, dois ensaios “Experiência e Pobreza” e “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1987). Nestes textos, ele constata o declínio da narração e da troca experiências, pois o intercâmbio oral deixou de desempenhar o mesmo papel ocupado nas sociedades tradicionais. Isto é, nas sociedades arcaicas a narração favorecia a troca de experiências e a preservação de saberes adquiridos pelos antepassados (memória) por meio da oralidade.

No ensaio “Experiência e Pobreza”, Benjamin destaca o período da I Guerra Mundial como intensificador do empobrecimento das experiências comunicáveis. Ele relata o impacto da guerra, no período entre 1914 e 1918, na forma de agir e comunicar das pessoas. Os combatentes da guerra voltavam silenciosos dos campos de batalhas, pois não tinham histórias dignificantes para contar e serem lembradas no futuro. Neste mesmo período, a miséria, a crise econômica e o sentimento de vazio prevalecem no

coração das pessoas. A sensação de angústia, solidão e vazio, presente nas grandes metrópoles, é alinhada ao entusiasmo diante das novas tecnologias em ascensão, distanciando, cada vez mais, os homens das ações artesanais coletivas que cultivavam comportamentos solidários.

No ensaio “O Narrador”, Benjamin examina o valor do narrador anônimo nas sociedades tradicionais e a sua importância para a perpetuação da memória e o diálogo entre os homens. Por meio desta análise, o autor faz um retrato da sociedade contemporânea, demonstrando a transformação no plano das projeções simbólicas e a relação do homem com o saber. Para tanto, ele chama atenção para os primeiros mestres na arte de narrar que existiam nas sociedades arcaicas: **o camponês sedentário e o marinheiro viajante.**

O **camponês sedentário** nunca saiu do local de onde nasceu, mas acumulou os conhecimentos advindos da tradição. Sua função é preservar e reatualizar os saberes ameados e amparados pela experiência dos antepassados. Por meio destes conhecimentos, ele cultiva a sabedoria para dar conselhos e compreender visões alheias no processo de troca de experiências. Já a segunda categoria de mestres narradores é representada por aqueles que ocupavam o papel de **marinheiro viajante**. Este saía de suas terras em viagens longínquas (como Ulisses, Marco Polo) para enfrentar desafios e promover o intercâmbio entre povos. Em seu retorno, trazia muitas histórias que ajudavam a ressignificar e superar limites vividos pela sua comunidade, preservando, assim, os conhecimentos já acumulados nas relações culturais com sabedoria.

Para refletir sobre a interação entre os dois tipos de narradores primordiais, Zilberman (2006) relata um trecho da obra onde ocorre a permuta de narradores na obra “Odisséia” de Homero. Neste texto épico, o rapsodo narra o retorno de Ulisses da guerra de Tróia para rever sua esposa Penélope e reassumir o seu papel de governante em Ítaca. Na narração da obra homérica é possível identificar as constantes trocas de narradores, responsáveis por contar partes dos episódios vividos pelo protagonista. Na rapsódia VIII, o rapsodo (narrador) Demódoco relata para a corte dos feácios a ação bem sucedida do herói, junto aos gregos, no domínio de Tróia. Todavia, o protagonista Ulisses se encontra no local da narração, sem revelar sua identidade. O herói ao ouvir suas aventuras contadas pelo rapsodo acaba por se emocionar. Neste momento, ele toma

a palavra e assume o papel do narrador para contar a história vivida por ele. A figura de Ulisses encarna o prototípico narrador viajante idealizado por Walter Benjamin (1987)

[...] ele navegou por terras distantes e diversas, com costumes que seu público desconhece; além disso, enfrentou dificuldades, como o aprisionamento pelo ciclope Polifemo, seduziu mulheres divinizadas, como a ninfa Circe e a deusa Calipso, e procede a ações sobre-humanas, como a descida aos infernos, de modo que suas histórias atraem o interesse da audiência, incapaz de interrompê-lo ou interrogá-lo. Corresponde, assim, à figura do marinheiro, embora seja, originalmente, um herói sedentário na qualidade de rei da Ítaca. (ZILBERMAN, 2006, p.125)

Como vemos, as interações entre o narrador camponês e o marinheiro viajante se interpenetram nas confabulações coletivas de tradição oral. Tal processo, segundo Benjamin (1987), intensifica-se ainda mais no sistema corporativo medieval com a figura dos artesões das oficinas quando associam os saberes dos mestres sedentários aos saberes dos migrantes vindos de outras terras, aperfeiçoando o conteúdo e os procedimentos narrativos:

O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1987, p.199)

Em uma visão aproximativa, podemos fazer uma analogia dos narradores das sociedades arcaicas com os narradores, potencialmente, existentes no campo escolar. A confluência dos narradores apresentados por Benjamin está, virtualmente, presente nas reuniões pedagógicas, nos encontros de formação continuada realizados pelas intuições educacionais e nas aulas de professores do ensino fundamental. Na ação pedagógica, encontramos atribuições e comportamentos semelhantes ao do narrador agricultor sedentário, do marinheiro viajante e do artesão medieval. Nos encontros de formação de professores (inicial e continuada) encontramos aqueles que relatam e defendem práticas estabelecidas a partir dos conhecimentos advindos da tradição; outros que narram ações a partir da vivência/experiência com novos pontos de vista e outros que tentam sintetizar a sabedoria da tradição com as experiências apontadas para novos

horizontes, aperfeiçoando as práticas teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem e interação dialógica.

Em nossas experiências, em sala de aulas do ensino fundamental, comportamo-nos como o *artesanato* das oficinas de corporação que busca associar a força da tradição com os novos conhecimentos produzidos no contexto atual, reconfigurando-os. Em muitos momentos, nos deparamos com uma série de dificuldades que só foram compreendidas na medida em que nos dávamos conta do contexto do mundo contemporâneo.

Na avaliação das atividades realizadas, uma vez por semana em sala de aula com turmas do primeiro segmento, percebemos que muitas histórias contadas na escola, junto ao ensino de pontuação de textos, exigiam retomadas constantes. Algumas discussões haviam sido esquecidas ou adormecidas, precisando, novamente, serem acesas no decorrer do projeto. Analisamos este fato como um indício do tempo acelerado, repleto de muitos estímulos que competem a todo instante com a ação cotidiana da escola. Diante de tantas informações, a projeção de uma experiência significativa a partir de um trabalho pedagógico com narração corresponde um grande desafio. Este aspecto passou a ser mais compreendido quando recorremos às noções de experiência, vivência e informação desenvolvidas por Benjamin.

Diante da realidade vivida no mundo contemporâneo, temos uma tendência voltada para o domínio de informações isoladas e descontextualizadas que predominam na forma de organização do conhecimento dos espaços educativos. Para este filósofo toda experiência (conhecimento convertido em sabedoria para agir em um grupo social) decorrerá da contingência momentânea articulada à força da tradição promovida no seio da cultura, sendo aí, aliada à história de vida da coletividade. Neste panorama, o diálogo entre o novo e o velho se constitui como válvula propulsora da experiência. Já a vivência decorre de ações em um determinado contexto que não gera um impacto ou repercussão na conduta social. Diz respeito a uma série de ações realizadas de uma forma quase automática para cumprir as demandas exigidas pela sociedade. No mundo da informação muitas coisas passam aos nossos olhos, mas poucas nos mobilizam a uma reflexão sobre o nosso fazer e a nossa existência.

Para ampliar a noção de experiência, Larrosa (2002) diz que a experiência resulta de uma ação capaz de afetar o sujeito, produzindo uma modificação no seu modo

de agir e pensar. Tudo aquilo que provoca um acontecimento e marca a vida do sujeito pode ser considerada uma experiência. Por isso, consideramos alguém com muita experiência, aquela pessoa que passou pela vida e soube colher sabedoria. Ela não repete um fazer, mas retoma as ações do passado para configurar um novo agir em contínuo processo de descoberta e redescoberta. A experiência permite a produção do encantamento, pois o vivido com plenitude é guardado como algo importante para as novas caminhadas. Daí a ideia do saber de cor, ou seja, saber de coração. Neste sentido, o saber da experiência é diferente do mero registro de informações. Larrosa diferencia, então, *experiência* e *informação* da seguinte forma:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2002, p.21)

Como vemos, a experiência individual está ligada ao momento imediato do que vemos e sentimos, sem nos remetermos a nossa existência comprometida com uma memória coletiva. Este tipo de interação com o mundo se volta para o que é efêmero e passageiro na vida cotidiana, aproximando-se do que chamamos *vivência*, esfera mais distante da consciência de nós mesmos situados no mundo. As atividades escolares, como experiência compartilhada, precisam lidar com a emoção, a curiosidade e as indagações, fenômenos que atuam sobre a nossa subjetividade. O processo descontínuo do fazer pedagógico, com o atropelo de tarefas diversificadas, muitas vezes impede uma reflexão coletiva mais aprofundada. Quando se propõe a leitura de um texto literário ou científico não damos tempo para que o sujeito entre e se sinta à vontade para colher sentidos e seguir a sua trilha, promovendo, assim, a produção de uma experiência. O texto fica sem o sabor necessário para provocar o saber ou a vontade de saber. Neste sentido, algumas reflexões foram realizadas para compreender o cultivo da prática narradora na sala de aula de aula e nas reuniões de formação com os bolsistas e professores. Consideramos imprescindíveis as seguintes ações:

- a) Retomar sempre os objetivos e propósitos educativos, identificando os avanços nas ações realizadas, recuperando, sempre que possível, o fio condutor que mobilizou o feito pedagógico do projeto;

- b) Buscar como fonte de compreensão do desenvolvimento pedagógico as interações realizadas na sala de aula;
- c) Analisar a produção dos alunos, identificando aspectos que ainda precisam ser trabalhados;
- d) Propor atividades de auto avaliação para todos os envolvidos no projeto, registrando a forma de compreensão da história produzida pelo grupo.

Em todas as ações propostas exige-se um movimento de escuta e atenção dos professores (em formação inicial ou continuada) sobre o seu fazer pedagógico. Desta forma, nossas ponderações finais esclarecem que nossa postura ultrapassa uma visão saudosista de um passado mediado por ações narradoras promotoras de intercâmbio de experiências pela via oral. As constatações de Benjamin (1987) sobre a extinção da narrativa no mundo contemporâneo correspondem a um alerta para uma tendência que vigora nas sociedades capitalistas do mundo ocidental. A falta de momentos para compartilhar e trocar experiências revela a necessidade da escola refletir sobre possíveis ações promotoras de diálogo diante de vozes silenciadas e abafadas.

Para além da banalização da experiência autêntica, em função do enaltecimento do mundo da informação, é possível identificar movimentos de resistência que buscam a reunião de pessoas para narrar, dialogar, refletir sobre as suas experiências, bem como produzir uma memória coletiva em torno das ações realizadas no contato entre gerações. Desta forma, apontamos a contação de histórias como um exemplo de movimento que busca valorizar a formação de professores a partir de ações coletivas, promovendo, assim, experiências significativas para a compreensão da existência humana e das relações socioculturais no mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: _____. *Obras escolhidas*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Magia e técnica, arte e política, v. 1).

_____. Experiência e pobreza. In _____. *Obras escolhidas I – Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRENNAN, I. *Através da vidraça da escola: formando novos leitores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CRUZ, Ricardo Souza. *Walter Benjamin: o valor da narração e o papel do justo*. 2007. 132 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

ZILBERMAN, R. Memória entre oralidade e escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.117-132, set. 2006.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kely Barcelos de Oliveira
Acadêmica do curso de Pedagogia
Unimontes
bolsista do PIBID
kelybarcelos@hotmail.com

Mânia Maristane Neves Silveira Maia
Profa Ms Departamento de Educação
Unimontes
Coordenadora do Sub. Projeto PIBID/UNIMONTES Alfabetização e Letramento
maniamai@yahoo.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

O presente trabalho discute as contribuições da formação docente no processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental. Nessa perspectiva pretende auxiliar futuros profissionais da educação quanto ao domínio de conhecimentos relativos à alfabetização, repensando o papel do educador no aprimoramento do saber e principalmente a apropriação de saberes essenciais a vida das crianças de classes populares. Este estudo tem como resultado parcial incentivo dos alunos em participarem do subprojeto Alfabetização e Letramento e percebe-se que através do atendimento especializado houve um avanço considerável no desempenho do educando. A intenção é estudar as capacidades formativas do professor na instituição superior e relacionar a teorização adquirida na academia com a prática docente na sala de aula de modo a inovar as práticas educativas acompanhando as transformações sociais e educacionais.

Palavras chave: Formação /Professor-Alfabetização /Letramento-Prática /Ensino

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute as relações de ensino aprendizagem entre docente e discente, nesse sentido é importante ressaltar que a prática pedagógica na sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do aluno permitindo que este encontre sentido no fazer pedagógico levando-o a si motivar através de métodos lúdicos, o propósito é criar condições para transformar a informação em conhecimento capacitando-os para a vida por meio de suas habilidades. Alfabetizar implica analisar o contexto e os processos de humanização e socialização buscando a superação do fracasso escolar por meio da capacitação contínua dos educadores que contribui para ampliar a visão de mundo mais humana e libertadora. Alfabetização e Letramento consistem em compreender a relação teoria /prática e suas influencias sobre uma prática pedagógica que resulte na inserção do saber e imersão do aluno a cultura letrada.

O SISTEMA DE ESCRITA

Analisando o histórico da alfabetização escolar no Brasil percebemos que ocorreram mudanças gradativas no processo de escrita. Partimos desses novos conceitos e práticas para uma reflexão sobre a possibilidade de erradicação do analfabetismo no ensino fundamental das classes populares da sociedade. A alfabetização tem influência direta nas relações interpessoais dos seres humanos, pois a escrita está a nossa volta tornando difícil as convivências de quem não sabe lê ou escrever. O objetivo da escrita é expressar algo que permita a leitura que por sua vez interpreta a simbologia em fala decifrando-os.

A escrita surgiu de acordo com a evolução humana sem seguir cronologia. Gagliari, 2004, afirma que historicamente muitos sistemas de escrita desenvolveram a partir de desenhos. A escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, diferentemente por exemplo de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica .por exemplo, separar o banheiro dos homens e das mulheres; no caso das placas de trânsito, disciplinar o tráfego, evitando acidentes, no caso de um texto tradicional, informar o leitor a respeito de seu conteúdo etc. (p.105). A escrita universaliza os interesses promovendo a participação comunitária expandindo a alfabetização a todos. A escrita em nossa vida é um meio de

decodificação e organização dos espaços sociais, além de salvar vidas, alimentar, comprar algo, pesquisar, e ler.

A escrita pode ser caracterizada em três fases de acordo com o pensamento de Gagliari (2004):

“A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Estes aparecem em inscrições antigas, mas pode, ser vistos de maneira mais elaborada nos cantos Ojibwa da América do Norte, na escrita asteca e mais recentemente nas historinhas em quadrinhos”. (p.108). “A fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução”. (p.108). “A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética”. (p.109).

No início a escrita era representada por desenho e tinha valor significativo para a sociedade. Os símbolos que transmitiam idéias ou fatos comunicativos. Historicamente, muitos sistemas ideográficos foram se reformulando e acabaram incorporando muitos elementos de escrita fonográfica antes mesmo que o alfabeto tomasse a forma convencional passando por várias transformações fonéticas. Depois de algum tempo surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba.

Os gregos desenvolveram o alfabeto após a representação silábica. Barbosa, 1990, entende-se por alfabeto um conjunto de sinais da escrita que expressa os sons individuais de uma língua. Para isto os gregos desenvolveram um sistema de vogais. Estas vogais unidas aos signos silábicos, tornaram as sílabas simples signos consonânticos. Pela primeira vez criaram um completo sistema alfabético de escrita, com 27 letras. (p. 37). A partir daí originou centenas de alfabetos espalhando pelo mundo, constituindo um sistema de intercomunicação humana.

A produção do papel contribuiu para a representação da escrita, segundo Gagliari, 2004, a escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita. E foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os jornais e revistas são hoje tão comuns quanto a comida. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e a falar, é comum aprender a ler e a escrever. (p.112). Mais recentemente apareceram o rádio, a televisão e o cinema, a era eletrônica representa a sofisticação dos sistemas

alfabéticos, operados agora não pela análise lingüística, mas a forma eletrônica da fala. Houve também a evolução desde o pincel, o cinzel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas das máquinas de escrever, computador ou tablet.

Para Gagliari, 2004, as crianças vivem em contato com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos e cartazes, além dos textos de revistas, jornais, televisão etc. Todas essas informações e vivências devem ser aproveitadas pelo professor para, juntamente com os alunos, refletir sobre as possibilidades da escrita e observar a possibilidades que marcas muito individuais restringem a possibilidade de leitura e que, para facilitar a comunicação entre todas as pessoas de uma sociedade, é que se estabeleceu um código, se convencionou um desenho para as letras. (p. 106). O mundo da escrita comporta letras maiúsculas e minúsculas, além disso, o sistema de escrita cursivo é o mais complicado dos sistemas de escrita imprensa porque varia enormemente da caligrafia de cada um podendo até confundi-la. Sendo assim é prazeroso quando a criança percebe a quantidade de letras que compõe a estética e transmissão das mensagens.

LEITURA NA ESCOLA

A relevância da leitura se dá pela aplicabilidade nas atividades diárias dentro ou fora da escola, é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social.

Barbosa, 1990, na antiguidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização da escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita. (p.99). Uma nova concepção de leitura despontava: a leitura silenciosa, onde o sentido do texto é reproduzido sem intermédio do som. Até a atualidade os alunos apresentam dificuldade com a fonética, pois é necessário aprender a ouvir o som das letras para associar a sua escrita.

Segundo conceitos do MEC, 2006:

Ensinar a ler trata-se de exercitar a leitura para praticar, numa primeira instância a decodificação da escrita, adestrando o olho para enxergar mais do que uma letra de cada vez, mais do que apenas uma palavra, para entender os processos de construção das palavras (os processos de construção das palavras (os radicais, os afixos, os sufixos) para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia, para atribuir significado a expressões, a metáforas, para familiarizar com a sintaxe da língua escrita (a concordância verbal e nominal, as formas e os tempos verbais, o uso das preposições, as conjunções e outros nexos), para construir um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linha de tempo, de conceitos que

caracterizam as áreas de conhecimento, para, enfim, movimentar-se com a desenvoltura no mundo da escrita. (p. 159).

O aprimoramento da leitura é complexo e demorado consistindo num processo rotineiro da leitura, o aluno desenvolve habilidades de audição, observação e análise das palavras passando a descrever coerentemente, proporcionando entendimento do conteúdo debatido aos leitores e a ele próprio. O professor deve formar leitores que sintam o prazer da leitura escrita transformando num hábito para a vida.

Ferreiro, 2001, só recentemente podemos dizer que estamos aprendendo a ler (no sentido de interpretar) as primeiras escritas infantis, aquelas que não estabelecem princípio algum de correspondência entre as grafias utilizadas e a pauta sonora das palavras que se quer escrever. Essas escritas são muito difíceis de interpretar porque exigem, do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo: não é fácil resistir à tentação de qualificar de “desviantes” desorganizadas” ou irrelevantes” as respostas que se afastam dos modos de organização considerados como “normais”, precisamente por serem os nossos. (p. 84). Nesse primeiro momento deve ser cautelosa a forma de corrigir e orientar o aluno para que apesar das dificuldades ortográficas ou confusão de letras na leitura o aluno esteja preparado para a superação e não delimite um bloqueio impedindo de ler e escrever fluentemente no futuro. Existe a possibilidade de momentos em que não será adequado valorizar os erros e sim o conteúdo expressado como ponto positivo para os primeiros passos da leitura.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As concepções de alfabetização e letramento integram saberes que envolvem a oralidade e a escrita, são processos diferentes e interligados entre si, um é a complementação do outro. O processo de apropriação da escrita é inerente à vida social do ser humano. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso requer um tratamento especial na alfabetização.

Segundo os estudos de Val, 2006, de início, pode se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora de fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (p.19). Ao dominar a escrita o homem se torna livre para socializar seus conhecimentos, experimentos,

comprovações, pensamentos e emoções entre seus semelhantes, transformando os indivíduos em vários aspectos: social, cultural, religioso, cognitivo, entre outros.

Para Soares, 2010, é esse pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** -do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado da ação (como), por exemplo, em ferimento da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação ou estado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de se-ter apropriado da escrita. (p.18). Letramento é um tema novo em discussão a qual sua relevância é pelo entendimento da idéia representada pelo autor, produção e reprodução de um determinado assunto, sendo a essência da leitura.

A visão de Soares, 2011:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (p. 17).

Alfabetizar letrando é a inserção da criança no mundo da cultura escrita desenvolvendo habilidades de compreensão e decodificação do sistema dos sons das letras, propiciando condições de aprendizagem ao indivíduo, entendendo a importância e necessidade de aprimoramento nos processos educativos de ensino desenvolvendo uma consciência crítica no leitor/escritor.

Um comentário de Libâneo, 2011, diz: especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A idéia é a que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. (p.84). A prática pedagógica adotada pelo professor transforma a escola em um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno. Percebendo a seriedade e responsabilidade de educar e formar personalidades ativas na sociedade que considero interessante repensar nossas ações em sala de aula enquanto educador, adequando estratégias educativas, para a reconfiguração da identidade profissional melhorando a qualidade no ensino fundamental.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Este texto trata de uma abordagem crítico-social com dimensão acumulativa de conhecimentos teóricos contextualizando a relevância da formação continuada para profissionais alfabetizadores. Concordo com Libâneo, 2011, quando diz que: o professorado, diante das novas realidades e da complexidade saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propostos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional, (p.77) A escola tem papel fundamental na educação do educando, para tanto considero a formação do professor como um processo emancipado que aliada ao conhecimento, afeto e determinação desenvolve a capacidade crítico-reflexivo do alunado.

Antes de discutir qualquer que seja a profissão é considerável ressaltar que independente de qual tipo de formação o profissional obter a sua personalidade e dignidade influenciará na atividade realizada. A personalidade são características pessoais fruto de nossas escolhas e que podem ser moldadas a todo instante. A escola forma cidadãos e conduz a caminhos oportunos a uma boa convivência comunitária, solidaria a quem precise, respeitando as diferenças individuais e sociais.

Segundo Libâneo, 1994, a educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas-tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (p.22). O professor assume uma posição social e instiga o aluno a transformações pessoais de acordo com sua ideologia de vida o que facilitaria o processo de sobrevivência humana, dentre as qualidades citaria o senso de escolha e autonomia que pode se revelar por meio de atividades lúdicas.

Moysés, 1994, faz a seguinte análise:

Sendo um dos nossos objetivos básicos identificar os fatores que poderiam estar associados ao bom desempenho do professor, analisar sua formação tornou-se uma das primeiras preocupações. Desde o início da pesquisa, sentíamos-nos como que diante de um quebra-cabeça. Por um lado, não acreditávamos na tão propalada assertiva de que “o bom professor nasce feito”. Ou seja, apostávamos na formação pedagógica. (p.60).

Acredito que através de sua formação o professor amplia seus conhecimentos, pois leva o ser humano a uma reflexão diária descobrindo a essência que envolve o crescimento e

aprendizagem contínua da vida. Assim sendo, reorganiza sua estrutura cognitiva e formula o caminho para a compreensão do aluno como um estímulo para que através das perguntas possam encontrar a resposta certa. Alguns professores se identificam e encontram prazer no que faz, quando relacionamos o carinho pela profissão com os conhecimentos científicos sujeitamos e nos tornar cada dia mais competente e reconhecido pelo nosso trabalho.

O pensamento de Libâneo, 1994, é que a formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditavam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (p.28). O importante é conciliar a teorização com a prática de ensino para que tenha uma base sólida nas ações diretas com os alunos em sala de aula. Um bom resultado se dá pelas experimentações diárias de técnicas e métodos diferenciados, efetivando a aprendizagem em tempo linear de raciocínio. Um bom professor desenvolve sua atividade segundo estudos voltados a prática educativa demonstrando amor pelo exercício de sua profissão.

De acordo com a análise de Scheibe, 2002, ao mesmo tempo, todo educador deve dispor de uma capacitação para o exercício de construção do conhecimento, também na área do conteúdo da sua docência. (p.59). O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas como técnica, aprendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações de poder que se reproduzem no cotidiano a escola, nas relações entre os profissionais, entre e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares; (p.60). As concepções de ensino perpassam por acompanhar as transformações sociais e o educador deve estar preparado para interagir com essas inovações metodológicas vivenciadas na construção de um currículo democrático visando relações saudáveis ao cotidiano escolar.

Para Veiga, 1999:

A formação profissional de professores surge, assim, como um processo de responsabilidade simultânea, desenvolvendo lógicas de cooperação. Nesse processo, aluno-professor educa e é educado pelo coletivo, mediante sua ação dos campos formativos. É através das instituições educativas (universidades e escolas), do sindicato, das associações profissionais e culturais, que se vai conquistando a

cidadania: pela ação e educação individual e coletivas, as quais se alimentam mutuamente. (p.183).

Na perspectiva de Veiga, 1999, é necessário garantir as condições para a apropriação de um conhecimento profissional, por meio de uma organização curricular cujo fundamento básico seja a relação teoria e prática. Essa relação deve permear toda a organização curricular desde o seu início, e ter por base uma visão globalizante das relações educação-sociedade, do papel dos sujeitos sociais e da importância do trabalho e da tecnologia. (p.189). A preocupação maior é a qualidade e oportunidade de inserção profissional pautada na experiência a partir da junção de conhecimentos entre teoria e prática. Para tanto a capacitação continuada influenciaria no manuseio de materiais e conteúdos que poderiam ser utilizados pelos professores como complementação às atividades pedagógicas, pois a tecnologia está em constante aprimoramento.

O olhar de Damis, 2002, é a seguinte: desse ponto de vista, a docência será entendida, ao mesmo tempo, como expressão e prática de uma visão de mundo, de uma concepção de sociedade, de educação e de homem e que não está isolada de compreensão da relação entre a função social da escola e a função pedagógica específica desempenhada pelo professor. Nessa perspectiva, ela será compreendida como relação pedagógico-social, especificamente orientada para uma finalidade educativa, segundo a forma de se estabelecer relações para ensinar/aprender entre os elementos que compõem a relação pedagógica: o professor, o aluno, o saber, os recursos e os procedimentos. (p.129). A democratização e humanização não são dissociadas da instituição de ensino, mas é uma luta constante em prol da população que confia as responsabilidades da escola em educar, estendendo em alguns casos a educação que deveria ser familiar. Nos tempos atuais fica quase impossível uma escola que se diz democrática sem traços visíveis de socialização diante dessa diversidade de conceitos impostos pela comunidade.

Veiga, 2002, portanto, o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. (p.69). As mentes atuais dos nossos alunos exigem um trabalho diferenciado para atender as perspectivas da escola nova, embasada em estudos científicos visando uma formação com criatividade de modo a favorecer a aptidão natural que o ser humano é capaz de atingir se estimulado devidamente.

No entendimento de Morrim, 2002, a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. (p.16). É no sentido de promover uma compreensão mútua indiferente da classe social em que o indivíduo está incluso que a educação vem direcionada pessoas para novas abordagens com a expectativa de atingir a escolarização.

A trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores tem nos possibilitado a refletir sobre princípios gerais que considero fundamental para a aprendizagem e prática docente. Diante do seguinte pensamento de Cruz, 2012, para isso, é primordial a consideração dos *direitos de aprendizagem* como um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas. (p.07). A necessidade da formação continuada convém pela postura adotada pelo professor que simultaneamente organiza e executa o planejamento de ensino com suas classes de aula em variados graus de aprofundamento.

Brasil, 2004, se a escola não promovesse a exclusão das diferenças, não precisaríamos definir aqui os princípios que fundamentam uma escola inclusiva “que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica”. (p. 08). Era preciso enfrentar os desafios de ações excludentes dentro da escola, alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem eram isolados dos demais e os consideravam como deficiência. A partir dos anos noventa surgiram novas idéias sobre uma escola nova com democracia e liberdade de acesso.

O Ministério da Educação, 2004, divulga que o governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento,

desenvolvimento humano e aprendizado. (p.11). Com essa medida pretende-se emergir uma consciência de construção para educadores, educando e familiares comprometidos com a cidadania, acessibilidade e permanência na escola. O governo tem criado diversos programas que amparem financeiramente os estudos de todos independente da idade, além de capacitar os educadores com cursos de formação específicos para atender as diversas necessidades do aluno. Cabe aos interessados se qualificarem em função de desempenhar um bom trabalho nas instituições de ensino fundamental, pois a comunidade exige do profissional uma metodologia avançada para acompanhar o ritmo acelerado do mundo atual.

INTERVENÇÕES DO PROFESSOR AO ALFABETIZAR E LETRAR

Este estudo analisa as relações entre linguagem oral e escrita, e a importância do ambiente alfabetizador como diz: Ferreira 2001, o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. (p.22). Somos transformadores do ambiente, é através das práticas sociais de ensino na escola que os indivíduos aperfeiçoam seus conhecimentos a partir de oportunidades e conscientização do cidadão formador de opinião.

A sensibilidade, paciência e observação do educador valorizando a produção do aluno, contribuindo para a superação de suas dificuldades. Gagliari, 2004, diz que é preciso ouvir as crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar. Por exemplo: uma criança pode representar seu nome por um conjunto de rabiscos: Outra pode utilizar uma seqüência de letras. (p.99). O educador deve estar atento a todos os movimentos de demonstração do saber do aluno até em pequenos gestos de uma música ou expressão de sentimentos, oralidade e coerência no raciocínio identificamos o letramento, pois mesmo não escrevendo ele foi capaz de reproduzir o seu entendimento sobre o assunto, sendo interessante está perguntando o que o aluno escreveu para acompanhar seu desenvolvimento.

Não permitimos que a criança aprendesse a escrever como a fala, é preciso fazer tudo certinho, Gagliare 2004, observa que para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das

palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para as suas atividades. Na continuidade, esse método leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos. (p.122). A escrita correta é complexa e julgar o aluno pelo seu erro pode ser uma atitude precipitada do professor, por que o aluno em seu processo de formação pode não ter adquirido subsídios necessários para escrever segundo a nossa ortografia além de impedi-lo de arriscar na expressão e suas idéias.

Os pensamentos de Gagliari, 2004, orientam a prática pedagógica do professor: **NÃO BASTA SABER LER, PARA ESCREVER**. É preciso ter uma motivação para isso. Grande parte da população das cidades trabalha em serviços que não exigem a escrita. Por isso, os programas de alfabetização - sobretudo de adultos - precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgada ideal e excelente para todos, mas de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um. A arte literária não é motivação para a escrita para todas as pessoas, pelo contrário, penso que o é de fato para poucas. (p.102). Sempre que buscamos informações que nos interessam, cada um aprende segundo seus ideais e motivos pessoais. Dessa forma, a criança observa os conteúdos e sua aplicabilidade na vida social o que influenciaria a sua participação e frequência a escola.

Em síntese, de acordo com a formação de Ferreiro, 1990, o papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimento; seu papel é o de criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. Já nas atividades de sistematização, o papel de professor é mais diretivo; ele explica, informa, mostra e corrige. É por isso que estes momentos não devem ser muitos longos. (p.128). A criança bem direcionada aprende sozinha, buscando identificar a solução para a problemática apresentada, sem respostas prontas, pesquisando, comparando, elaborando conceitos práticos e funcionais ao seu cotidiano. A função pedagógica é instigar o cognitivo do aluno priorizando a efetiva aprendizagem mediando o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa relata a preocupação com a formação inicial e continua dos professores, estimulando o aprender e o reaprender por meio de reflexões e experiências reais acompanhando seguindo as evoluções pedagógicas, sociais e culturais que estruturam os caminhos das instituições de ensino fundamental. Assim, faz se necessário a busca de conhecimento científico de forma a beneficiar-se com teorias que proporcione maior interação com o ambiente alfabetizador explorando a imaginação, criatividade e o afeto pela profissão quebrando ações estimuladas pelo conhecimento do senso comum para embasar em teorias que norteiam o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. SP: Cortez, 1990. (Coleção magistério-2º grau; 16).

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 01. Unidade I. Brasília. DF: MEC 2012. (Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios).

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 02. Unidade 01. Brasília. DF: 2012. (Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem).

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações Gerais. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do Ensino Fundamental. Brasília. DF: MEC 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Práticas de Leitura e escrita**. In: Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília. DF: Bárbara Bela Editora Gráfica e Papelaria Ltda, 2006.

Desmitificando a profissionalização do magistério in: Ilma P. A. Veiga, Maria Isabel da Cunha (orgs.). Campinas. SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

FERRERO, Emilia. **Alfabetização em processo**. (Tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). – 14.º ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

Formação de Professores: Políticas e Debates. in: Ilma Passos Alacantro Veiga, Ana Lúcia Amaral (orgs.). Campinas. SP: Papirus, 2002.

GAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo. SP. Ed. Scipione, 2004. 10º edição. 11º impressão. (pensamento e ação no magistério).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério: Série formação do professor).

MOISÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas. SP: Papyrus, 1994.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5º ed. São Paulo. SP: Cortez; Brasília. DF. Unesco, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Dois Gêneros**. 4º Ed. Belo Horizonte. BH: Autêntica Editora, 2010.

SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZAÇÃO: FUNDAMENTOS

Leonor SCLiar-CABRAL
UFSC: PPGLing/CNPq
Projetos: CNPq/CAPES/FAPESC
lsc@th.com.br

Eixo Temático: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Recentes avanços da neurociência sobre a aprendizagem da leitura demonstram que os neurônios da região occipitotemporal ventral do hemisfério esquerdo precisam ser reciclados a fim de aprender a reconhecer a palavra visual. As descobertas da neurociência sobre o processamento da leitura nos ajudam a entender as dificuldades iniciais com as quais as crianças se defrontam quando buscam aprender os traços das letras: elas também esclarecem dificuldades tais como a dislexia.

Palavras-chave: leitura; aprendizagem inicial; neurociência; palavra visual; dislexia.

Abstract

Recent advances on neuroscience about reading learning demonstrate that neurons belonging to the occipitotemporal ventral region of the left hemisphere must be recycled in order to learn how to recognize the visual word. Neuroscience findings about the reading processing help us understanding the initial difficulties children are faced at when trying to learn the letters features: they also illuminate those difficulties such as dyslexic ones.

Key-words: reading; initial learning; neuroscience; visual word; dyslexia.

1. O que a criança precisa aprender para reconhecer as letras?

O reconhecimento da palavra visual é feito pelos neurônios especializados da região occipitotemporal ventral esquerda: eles precisam ser reciclados para aprender a reconhecê-la.

Isto é possível porque os neurônios humanos, inclusive os da visão, são capazes de aprender informações novas, produto da cultura, mesmo quando tal aprendizagem vai de encontro àquilo para o qual foram programados, como é o caso da dissimetriação, conforme examinaremos em detalhe. Para tal, os neurônios precisam ser reciclados.

Após serem reciclados, os neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda reconhecem os traços invariantes que compõem as letras, cujos valores são os mesmos, independentemente de seu tamanho, da caixa (MAIÚSCULA ou minúscula), da fonte (imprensa, manuscrita, *itálico*, **negrito** ou sublinhado, etc.), da cor, ou da posição que ocupam na palavra: aprenderão a distinguir os traços que as identifiquem como sendo a mesma letra, sendo que uma ou mais, no português escrito, constituirão o grafema, com a função de distinguir significados. Formam-se conexões entre todas as regiões cerebrais da linguagem verbal, em níveis cada vez mais abstratos, até se chegar ao processamento do texto: esses processamentos ocorrem em paralelo.

O reconhecimento das invariâncias é possível e necessário por duas razões, fundamentalmente:

1ª - porque, como mecanismo adaptativo, o sistema visual dos primatas deve reconhecer as formas básicas do que se encontra na natureza, independentemente das variantes que o olhar capta, conforme a distância, o ângulo de visão, a incidência da luz e sombra e a parte em relação ao todo, etc.;

2ª - porque, e essa é especificamente humana, só essa explica a capacidade dos neurônios da região occipitotemporal ventral esquerda em reconhecer os traços invariantes que compõem as letras: na espécie humana, os respectivos axônios estão ligados a todas as regiões que processam a linguagem verbal e simultaneamente à região que processa o significado.

Portanto, não se trata de uma resposta imediata a sinais e, sim, de processos de articulação de unidades que constituem signos.

Desde o início do século XX que a linguística propôs o conceito de fonema, a unidade que cobria todas as realizações possíveis tanto em nível da recepção quanto da produção, com a função de distinguir significados, como no par mínimo /karu/ oposto a /kaRu/, independente do fato de /R/ poder se realizar como fricativa velar surda, vibrante ápico-alveolar múltipla, uvular ou glotal aspirada. A noção de fonema foi ampliada como sendo um feixe de traços distintivos (esses últimos também invariantes).

Só agora, através das técnicas de neuroimagem funcional (IRM), de eletroencefalografia (EEG) e de magnetoencefalografia (MEG), conforme assinala Dehaene (2012), mais conhecidas pelos seus acrônimos, foi possível verificar que há neurônios especializados na região occipitotemporal ventral esquerda para reconhecer os traços invariantes das letras e isso é possível porque uma ou duas letras (os grafemas) estão associadas a um fonema, ambos com a função de distinguir significados. A mesma diferença que você faz entre /r/ e /R/, você faz entre **r** e **rr**, **R** e **RR**, **R** e **RR** e isso porque, por exemplo, **caro** e **carro** têm significados diferentes. Isto tem profundas implicações sobre a metodologia da alfabetização, em sistemas como o PB em que, para a leitura, o sistema apresenta muita transparência. Em consequência:

1º - O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si deve ser trabalhado sempre com os valores que uma ou duas letras (grafemas) têm de representar os fonemas, ambos para distinguir significados. Por exemplo, ao acrescentar um traço vertical à esquerda e outro à direita da letra **V**, distinguimos **VALA** de **MALA**. Ao mesmo tempo que a criança traçar com o dedo a letra, deve, quando possível (o que é o caso, no exemplo), produzir o som isolado de [v],[m], associado aos respectivos grafemas **V**, **M**: além de ativar as áreas que processam as imagens acústicas e proprioceptivas dos movimentos do aparelho fonador, outras regiões são ativadas como as de reconhecimento tátil, motor e cinético, o que é sumamente importante para fixar a direção dos traços das letras e, assim, ajudar os neurônios a aprender a dissimetrizar a informação, o que reforça a aprendizagem. O corolário desse princípio é que as letras não devem ser ensinadas isoladamente e, muito menos, por seu nome. O mesmo se aplica a trabalhar com sons isolados, que não sejam a realização de fonemas, portanto, fora da função de distinguir significados.

2 – Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a

aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem: observe-se, porém, que é para fixar as invariâncias dos traços que distinguem as letras. Por isso, devemos também associar ao reconhecimento visual da letra e ao seu valor sonoro gestos que acompanhem o traçado da letra, por exemplo, na letra **V**, fazer com que a criança acompanhe com o dedo o movimento de cima para baixo e, depois, de baixo para cima, pois, não só são duas sensações (a tátil e a cinestésica) a reforçar a aprendizagem dos neurônios, como estamos trabalhando com a direção espacial, outra propriedade essencial à leitura.

3º - A cada uma das projeções, cada vez mais distantes da região occipital primária, as unidades processadas vão se tornando mais complexas: sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, períodos e texto, graças ao que se denomina arquitetura neuronal.

2. A escrita espelhada

O que a neurociência diz sobre dois problemas que afligem os educadores: a leitura e a escrita espelhadas, no início da alfabetização, e sobre a dislexia?

Para que se entendam a leitura e escrita espelhadas no início da alfabetização, que às vezes perduram por longo tempo, é necessário partir dos seguintes pressupostos:

1º - É bem conhecido que as projeções visuais são cruzadas: os sinais luminosos que se apresentam à esquerda na superfície impressa se projetam sobre a metade direita da retina de cada olho, de onde a informação é enviada em direção às áreas visuais primárias na região occipital do hemisfério direito; e os sinais luminosos apresentados à direita se projetam sobre a metade esquerda da retina de cada olho e são tratados inicialmente na região occipital do hemisfério esquerdo.

2º - Para que os neurônios reconheçam qualquer coisa como sendo a mesma, é desprezada a diferença entre esquerda e direita, o que se denomina de simetriação, quando a informação provinda de ambas as retinas atravessa o corpo caloso: tanto faz a alça de uma xícara estar para a direita ou para a esquerda, reconheceremos a xícara como sendo a mesma. Ora, essa percepção terá que ser refeita durante a alfabetização, pois colocar as três pequenas retas horizontais paralelas só pode ser à direita da reta vertical para formar a letra **E**. Mais difícil, ainda, é reconhecer a diferença entre **d/b** ou entre **q/p**, a qual reside apenas no fato de as primeiras de cada par estarem com o semicírculo à esquerda da haste e as

segundas, inversamente, com o semicírculo à direita da haste (espelhamento na horizontal). Outra diferença que os neurônios desprezam é a inversão vertical: se a mesa estiver com o tampo para baixo e as pernas para cima, ainda assim será reconhecida como uma mesa; o mesmo se pode dizer de um guarda-chuva ou de um tomate. Mas com as letras isso não ocorre: a única diferença entre **M/W** é a direção vertical (espelhamento vertical), o que ocorre também com o que diferencia **b/p; d/q; e/a; u/n**. Isso significa que, na alfabetização, os neurônios da região **occipitotemporal ventral esquerda** terão que **se reciclar para reconhecer a diferença entre posição à esquerda e posição à direita e entre posição para cima e para baixo**.

Trata-se de uma aprendizagem específica que só ocorrerá se for ensinada com a **função de distinguir significados**, como em **bote/dote; bote/pote; dado/dedo**. Essa reciclagem é muito difícil porque continua convivendo com o fato de que, para os demais reconhecimentos, os outros neurônios que processam a visão continuam a desprezar as diferenças entre esquerda e direita e em cima e embaixo. Por isso, as crianças persistem na leitura e escrita espelhadas por algum tempo, em maior ou menor grau, mas isso não significa que sejam **disléxicas**.

A dislexia é um distúrbio de ordem genética que, segundo muitos autores, tem sua origem quando se dá, no feto, a migração dos neurônios desde a zona germinal ao redor dos ventrículos até a posição final nas diferentes camadas do córtex. Alguns genes foram associados ao erro de migração dos neurônios que caracterizam a dislexia, como o gene **DYX1C1** sobre o cromossoma 15 e os genes **KIAA0319** e **DCDC2**, sobre o cromossoma 6 e o **ROBO1** sobre o cromossoma 3. Esse erro de posicionamento dos neurônios determina que, futuramente, tais indivíduos venham a ter dificuldades no reconhecimento das letras, particularmente, quando está envolvido o traço de espelhamento. Em consequência, tais sujeitos falham nos testes de consciência fonológica. Está registrado que os disléxicos apresentam uma diminuição de atividade na região temporal esquerda.

Atualmente, alguns programas têm se mostrado eficientes na recuperação dos disléxicos: trata-se da reeducação através de jogos no computador, uma vez que eles fascinam o educando. Baseiam-se na proposta de Vygotsky (1991) sobre a zona proximal de aprendizagem, pela qual a aprendizagem é ótima quando os problemas são suficientemente difíceis para suscitar o interesse do educando, mas não tão fáceis a ponto de desmotivá-lo.

3. As principais dificuldades na alfabetização

Antes da aprendizagem da leitura e da escrita, o indivíduo processa a cadeia da fala como um contínuo. Além da não percepção dos contrastes entre as unidades que compõem a sílaba, conforme examinado no capítulo anterior, outra grande dificuldade é identificar as palavras tais como estão separadas por espaços em branco no sistema escrito, mas cujos limites são opacos na cadeia da fala. Vou assinalar três grandes dificuldades aí envolvidas.

1ª - A percepção dos vocábulos átonos, também chamados de clíticos: vocábulos átonos são os que, na cadeia da fala, não possuem o acento de intensidade mais forte. Em geral, são monossílabos e coincidem com classes gramaticais como os artigos e grande parte dos pronomes, preposições e conjunções.

Em virtude de serem átonos, dependem fonologicamente no português brasileiro do vocábulo seguinte (com exceção dos pronomes oblíquos que podem ocupar a posição enclítica ou mesoclítica). Todos os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios possuem uma sílaba com o acento de intensidade mais forte e, por isso, os vocábulos átonos neles ficam pendurados. Por isso, quando se coloca um vocábulo átono no final da frase, ele não tem onde se apoiar e deixa de ser átono, passando a sujeitar-se às regras de acentuação gráfica, como no exemplo: **Queres me dizer por *quê*?** Têm-se nessa frase dois vocábulos átonos, **me** e **por**, o primeiro se apoiou no verbo **dizer** e o segundo no vocábulo **quê**, que deixou de ser átono e passou a ser um monossílabo tônico terminado em **e**, portanto, recebendo o acento circunflexo.

Por isso, a regra de ouro de atribuição do acento de intensidade durante a leitura, a primeira a ser ensinada, por contemplar os vocábulos mais frequentes do PB (com exceção dos átonos, que apresentam maior frequência de uso), deve ser: se os substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios tiverem duas ou mais sílabas e terminarem pelas letras **e**, **a**, **o**, seguidas ou não de **s**, e **NÃO** tiverem nenhum acento gráfico, **leiam-se como paroxítonos**.

Entende-se, pois, por que, ao substantivarmos qualquer vocábulo átono, na metalinguagem, ele deixa de sê-lo. Por exemplo: O **dê** é uma preposição.

Já deu para perceber a importância de se trabalhar desde a Educação Infantil com a percepção das distinções entre sílabas mais fortes e mais fracas num vocábulo.

2ª - Outra grande dificuldade para o alfabetizando em perceber os vocábulos átonos como separados decorre do fato de eles não terem contrapartida referencial concreta, isto é, eles têm significação puramente gramatical ou outras funções, mas não carregam o que J. Mattoso Camara Jr. (1974) denominou de significação externa. Por isso, deve-se ser engenhoso em ajudar a criança a identificar tais vocábulos.

Para ajudar a criança a identificar os artigos indefinidos e definidos, uma boa estratégia é trabalhar com narrativas ficcionais, demonstrando que o artigo indefinido serve para introduzir a informação nova, enquanto o definido é usado para a informação conhecida. Você também poderá trabalhar com atividades que lhe permitam verificar as preposições, trabalhando com procedência, direção para, estáticos, companhia, e assim por diante.

3ª A reanálise silábica: quando um vocábulo termina por consoante e o seguinte começa por vogal, ou quando os dois fonemas são idênticos, ocorre a **reanálise silábica**, tornando opacas as fronteiras entre as palavras. Separe, por exemplo, lendo em voz alta as sílabas da frase **os ouvidos**. Você notará que há uma contradição entre o que está escrito, com um espaço em branco separando **os** de **ouvidos** e o que você disse, ao realizar /u - zo - 'vi - duS/ (observe que a realização do último segmento depende da variedade sociolinguística de quem está lendo). Observe, também, que ficou totalmente opaco o morfema de plural que passou para o início da palavra seguinte, o que não é a sua posição na língua portuguesa! Além disso, na posição intervocálica, ele é realizado como sonoro.

Por esse motivo, é possível que a criança, quando começa a frequentar a escola, tenha em seu léxico mental, ao invés de **olhos, zoio**; ao invés de **ouvidos, zovido**, ao invés de **orelhas, zoreia**, e, ao invés de **unhas, zunha**. Tudo isso terá que ser refeito no processo de alfabetização.

Indicarei, a seguir, um exemplo de atividade (somente o início) para reconhecimento dos artigos indefinidos e definidos, conforme já explicado, com um trecho da narrativa de Malba Tahan, “Os vasos preciosos”. A atividade deve começar, colocando na lousa, em letra de imprensa minúscula, à esquerda, os artigos indefinidos (**informação nova**) e, à direita, os artigos definidos (**informação já introduzida**).

Ao ler a narrativa de Malba Tahan, a cada aparecimento de um artigo, fazer a seguinte pergunta: Isso já apareceu na história? Apontar na lousa o respectivo artigo.

OS VASOS PRECIOSOS

Malba Tahan

Um príncipe poderoso possuía vinte vasos de porcelana, belíssimos, que eram **o** seu orgulho. Guardava-os em **uma** sala especial, onde ficava durante muitas horas a admirá-los.

Um dia, sem querer, **um** criado quebrou um* **dos**** vasos.

O príncipe, enfurecido e inconsolável com a perda **do**** precioso objeto, condenou **à**** morte **o** desastrado.

—

* é numeral e não artigo indefinido.

** contrações de preposições com artigos

*** combinação da preposição **a** com artigo

4. Princípios que governam a articulação dos traços das letras

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

A utilização de uns poucos traços articulados para formar uma letra, diferenciando-a das demais, se insere nos princípios que governam o processamento da escrita, que passo a enumerar:

Quanto mais baixo o nível de processamento, tanto mais deverá ser automatizado durante a aprendizagem e, portanto, menor o número de traços que compõem o paradigma (lista dos traços que são utilizados) e de cada feixe (no caso, uma dada letra), para não sobrecarregar a memória.

Em cada nível, as unidades do nível anterior vão sendo estruturadas numa ordem de complexidade e quantidade crescente: a 1ª. ordem é a dos traços articulados simultaneamente e não em cadeia, para formar cada letra, cuja função é a de realizar um grafema; a 2ª. ordem é a do grafema, **associado ao fonema que representa** e constituído de uma ou duas letras, **cuja função é distinguir a significação básica**; a 3ª. ordem é a das unidades cuja função é referenciar a significação puramente gramatical ou externa; a 4ª. ordem é a das frases, com função nominal, verbal ou preposicional; a

5ª. ordem é a das orações, cuja função é proposicionar; a 6ª. ordem é a dos períodos, cuja função é articular as proposições e a 7ª., ou última ordem, é a do texto, cuja função é articular as ideias, de modo coerente, em torno de uma unidade temática.

No momento, trato das dificuldades com as quais o alfabetizando se defronta para aprender a primeira ordem, a dos traços que se articulam para formar as letras.

Os traços mais elementares que constituem as letras são as retas e as curvas, cujo reconhecimento, em suas formas invariantes, não é privilégio da espécie humana. Porém, o que caracteriza a utilização dessas formas invariantes na estruturação de um sistema alfabético é o desdobramento em pequenas diferenças, o modo como se articulam e o acréscimo de outros traços diferenciais, que são a relação com uma linha real ou imaginária (somente nas minúsculas) e a direção para cima ou para baixo, e para a direita ou para a esquerda (esse último, o mais complexo dos traços que diferenciam as letras entre si, pois vai de encontro à programação natural dos neurônios para buscar a simetria na informação visual); tamanho da reta; a posição ocupada por um ou mais traços em relação ao eixo principal e a quantidade dos traços articulados.

Algumas letras são formadas por um só traço, como em **I, C, O** maiúsculos, **i, c, o** minúsculos.

Já mencionei que os traços mais elementares que constituem as letras são as retas e as curvas, desdobradas em pequenas diferenças, abordadas a seguir:

- **posição da reta:** vertical, horizontal ou inclinada. Por exemplo, na letra **E**, observam-se uma reta vertical e três horizontais, enquanto na letra **V**, observam-se duas retas inclinadas;

- **tamanho da reta.** Você pode notar que os traços horizontais são sempre menores que os verticais (sempre do mesmo tamanho, numa mesma fonte). Compare, por exemplo, esses tamanhos nas letras **E, F, H, L, T**.

- **relações entre os traços numa mesma letra:** as relações podem ser entre retas (em qualquer das posições), entre curvas ou mistas, variando o local onde os traços menores se colocam em relação ao eixo principal e quantos são; assim, a única diferença entre **E/F** está no fato de **E** ter um traço horizontal a mais na base, e de ambos se diferenciarem de **L** porque esse só possui um traço horizontal na base; já na letra **T**, o traço vertical tange bem ao meio o traço horizontal que está no topo, enquanto no **H**, é o traço horizontal que liga duas retas paralelas bem ao meio; observe, pois, que essas

cinco letras maiúsculas articulam exatamente os mesmos traços, diferenciando-se apenas pelas relações que estabelecem entre si: **L T F E H**; encontra-se um exemplo de relação entre curvas na letra maiúscula **S** e minúscula **s** com espelhamento duplo da curva **c** de cima para baixo e da esquerda para a direita; esse grafema ainda apresenta outras dificuldades, por apresentar valores fonológicos diferentes, conforme o contexto gráfico e a variedade sociolinguística; o que ocorre mais são as relações mistas: uma pequena curva articulada com o traço vertical (na verdade, seu prolongamento), ou o inverso, aparece em letras maiúsculas e minúsculas, como **J, a, f, g, h, j, m, n, r, t, u**; uma articulação mais complexa ocorre no estilo *Times New Roman*, usado para **g** minúsculo; outra articulação mista ocorre entre a curva **c** e a reta, acrescida de uma das dificuldades maiores no reconhecimento das letras que é a direção para a direita ou para esquerda, e para cima ou para baixo (espelhamento) conforme as letras: **B, D, P, R**, nas maiúsculas; **b, d, p, q**, nas minúsculas.

- **direção para a direita ou para esquerda, e para cima ou para baixo (espelhamento)**: deixei para o final o que constitui a maior dificuldade para o reconhecimento das letras, ou seja, a diferença entre a direção do traço para a esquerda ou para a direita e, em menor escala, a diferença entre a direção do traço de cima para baixo ou o inverso: o **espelhamento**. Como já afirmado várias vezes, a percepção dessa diferença vai de encontro à programação natural dos neurônios para buscar a simetria na informação visual, daí a grande dificuldade de aprendizagem. Essa diferença é a única que existe entre os seguintes pares: **b/d, p/q** (diferença para a direita ou para a esquerda) e entre **M/W, n/u, b/p, d/q** (diferença de cima para baixo ou o inverso) e, em menor grau, entre **A/V, S/Z, a/e, s/z, f/j**.

Para que haja uma aprendizagem neuronal para as práticas sociais da leitura e escrita, ela deverá estar fundamentada numa alfabetização integral e integrada. É do que tratarei a seguir:

5. Alfabetização Integral e Integrada

O fundamento filosófico e científico que norteia a alfabetização integrada é a inseparabilidade entre as ciências humanas e as ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pela experiência. Traduzido à alfabetização, esse fundamento significa, por um lado, que,

embora a invenção da escrita tenha ocorrido há aproximadamente 5.000 anos, sob a pressão de condicionantes sociais, tal invenção e sua respectiva aprendizagem só foram possíveis porque o aparato biopsicológico da espécie está apto à produção cultural, mecanismo de sobrevivência, bem como à aprendizagem dos sistemas escritos, mais especificamente, a relativa plasticidade dos neurônios permite sua adaptação para captarem as articulações dos traços que diferenciam as letras entre si, organizando-as em grafemas com seus respectivos valores (os fonemas), ambos com a função de distinguir significados.

Substituir algo (a referência) por uma representação mental, ou seja, a função semiótica, é privilégio da espécie humana. Assim também aconteceu com a escrita propriamente dita, que passou a representar os sistemas orais de comunicação.

Por outro lado, a ciência demonstra que a aprendizagem do sistema escrito esbarra com enormes dificuldades, em resumo: a) a percepção da cadeia da fala como um contínuo, uma vez que não há separação entre as palavras, como os espaços em branco na folha impressa, nem contraste entre os segmentos que constituem a sílaba, condição para associá-los aos grafemas nos sistemas alfabéticos (tais fatos são atestados no início da escrita numa cadeia contínua, ou na fase silábica da escrita); b) vocábulos átonos pouco perceptíveis na cadeia da fala, que determinam reanálises silábicas, toda a vez que terminarem por consoante e o vocábulo seguinte iniciar por vogal, como nos exemplos **zoiu, zovidu, zoreia**; c) os neurônios que processam o sinal luminoso (neurônios da visão) são programados para simetrizar a informação e desprezam as diferenças entre o que está direcionado para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, conforme exemplifiquei com o reconhecimento de uma mesa: tanto faz ela estar com as pernas para cima e o tampo sobre o solo, ou vice-versa, sempre será reconhecida como mesa; outro exemplo: tanto faz a alça da xícara estar voltada para a esquerda ou para a direita, você sempre a reconhecerá como uma xícara. Mas, para reconhecer as letras, os neurônios têm que aprender a dissimetrizar, como, por exemplo, reconhecer a diferença entre **b/d**; entre **b/p**.

Outro fundamento da alfabetização integrada diz respeito ao fato de que ela deveria instrumentar o indivíduo de tal modo que ele estaria apto a ler, compreender, refletir sobre e incorporar os conhecimentos veiculados pelos textos escritos que circulam socialmente, apropriando-se dos avanços filosóficos, científicos, literários e

culturais que a humanidade produziu até hoje. Tal propósito de integração recebe o nome de cultura humanística, ideal vigente na Renascença e durante o Iluminismo, quando enciclopedistas, como Diderot, procuraram abarcar todos os conhecimentos da época na *Enciclopédia Francesa*. Novamente nos encontramos diante de um impasse: no século XX, o desenvolvimento científico e tecnológico foi de tal monta que ultrapassou a massa de conhecimentos acumulados durante toda a passagem anterior do homem sobre a Terra. Mais agravante foi a especialização, com subáreas de conhecimento cada vez mais pulverizadas e compartimentalizadas. Vou explicar o que isso significa como impasse para uma cultura integrada. Parto do pressuposto de que não existe uma palavra nova para cada novo conhecimento, embora muitas sejam inventadas, pois isto significaria uma sobrecarga insuportável para nossa memória de palavras. O conhecimento é estruturado em nossa memória através de esquemas cognitivos, seja através da experiência direta (conhecimento de mundo), seja através das linguagens, em especial, a língua verbal oral e, com mais amplitude e profundidade, através da língua escrita. As palavras estão estruturadas, num dicionário mental (não é o *Aurélio* ou o *Michaelis*, nem estão em ordem alfabética!) e apontam para os seus vários significados básicos, conforme o esquema cognitivo ao qual pertencem. Assim, a mesma palavra **ponte** pode significar a ligação entre duas pontas de terra, como a ponte Rio-Niterói, ou pode significar trajeto aéreo, como a ponte aérea Rio-São Paulo, ou ainda a ligação entre dois dentes, como a ponte dentária. Já dá para você perceber que para compreender um texto, você terá que ter um esquema mental mínimo para poder atribuir a significação básica, depois de reconhecer uma palavra escrita.

O que está ocorrendo é que, em virtude da especialização vertiginosa, nenhum de nós possui **todos** os esquemas mentais necessários à compreensão de **todos** os textos que circulam socialmente.

Tal dilema coloca as seguintes indagações para a alfabetização integrada:

Na atualidade, é impossível integrar os saberes acumulados, atingindo o ideal humanístico?

Na atualidade é possível atingir o ideal humanístico, substituindo o conceito de erudição pelo de apreensão e síntese dos avanços seminais na filosofia, nas ciências e nas artes? Quais os caminhos?

Opto por uma resposta afirmativa à segunda pergunta e sugiro alguns caminhos.

O primeiro deles e, a meu ver, prioritário passa pela **alfabetização para o letramento**. A escola não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais.

Mas a escola não está alfabetizando para o letramento. Em pleno 2013, ficamos estarecidos, ao constatar as cifras alarmantes de analfabetos funcionais no Brasil e os baixos escores obtidos pelos alunos brasileiros, na faixa dos 15 anos, conforme o Relatório PISA (OCDE, 2011), que avalia as competências em linguagem, em matemática e em ciências e constatados também pelo INAF, o Indicador de Alfabetismo Funcional, conduzido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa. Apesar do aumento significativo da matrícula escolar e dos anos de escolaridade (FERNANDES, 2012), a porcentagem de analfabetos funcionais no país, ainda é alarmante: conforme o *Boletim INAF* (2012), em 2012, na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos, encontram-se 6% de “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, 21%; no nível básico, 47% e apenas 26% conseguem o nível pleno. Decididamente, 27% dos brasileiros não têm as condições mínimas para o exercício da cidadania, nem para refazer a leitura de mundo, a partir da leitura da palavra (FREIRE, 2002, p. 54). Pode-se afirmar que 47% o fazem de forma precária e apenas 26% estão aptos a compreender e refletir sobre os textos necessários ao exercício da cidadania de forma plena e à ampliação da sua aptidão para competir no mercado de trabalho, com auto-aprendizagem e educação continuada. Tais cifras também nos alertam para o fato de que a desigualdade social não pode ser efetivamente combatida quando a maioria dos indivíduos não domina a ferramenta que os habilite à qualificação profissional. Os últimos dados apontam para discreta melhora.

Portanto, a escola não está alfabetizando para o letramento. Para tal, é necessário buscar uma nova metodologia de alfabetização, baseada nas experiências que deram resultado na erradicação do analfabetismo funcional, incorporando o que há de mais avançado nas neurociências da educação (DEHAENE, 2012). Faz-se mister a formação continuada de todo o pessoal envolvido com alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo professores e autores do material pedagógico para, em conjunto com familiares e a comunidade, fazer com que o futuro leitor reconheça rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez

e, sem titubear, tenha uma leitura fluente, desenvolvendo o gosto pela leitura e ampliando seus universos pela vida afora.

Papel importante neste Sistema cabe à filosofia e ao jornalismo científico a fim de sintetizar os avanços seminais das ciências, da tecnologia e das artes e de adequar o vocabulário ininteligível ao nível da compreensão do leigo.

É preciso salientar, por fim, que a alfabetização integrada é aquela que aproveita todos os espaços e tempos disponíveis para o ensino-aprendizagem da direção dos traços que diferenciam as letras entre si, da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores, os fonemas, ambos com a função de distinguir significados, inseridos, portanto, em palavras e estas em textos significativos para o educando. Isto significa a utilização das disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais, educação física, artes, lazer, e das atividades de socialização, todas coerentemente entrosadas em torno de uma temática, com um objetivo comum.

Por serem mais difundidos entre os professores, reservei menor espaço aos fundamentos filosóficos da educação (no caso, da alfabetização) integral que remontam aos gregos, conforme o aforismo latino *mens sana in corpore sano*. Tais fundamentos, porém, devem ser especificados, desdobrando-se na alfabetização que leve em consideração o desenvolvimento harmônico da cognição e da linguagem, da percepção, do equilíbrio emocional, da socialização, do corpo, da sensório-motricidade e da expressão estética.

Cada um de vocês poderá organizar as atividades de alfabetização, adaptadas ao contexto de atuação.

6. Considerações Finais

Nesta apresentação, a fim de demonstrar a necessidade da aprendizagem neuronal na alfabetização, para se chegar às práticas sociais da leitura e da escrita, iniciei descrevendo as invariâncias dos traços que diferenciam as letras entre si e mencionando as técnicas da neurociência que permitiram verificar que há neurônios especializados na região **occipitotemporal ventral esquerda** para reconhecer os traços invariantes porque uma ou duas letras, **os grafemas**, estão associados a um fonema, ambos com a função de distinguir significados.

Abordei a questão da escrita espelhada, a necessidade de os neurônios da leitura se reciclarem para dissimular e apresentei, sucintamente, uma das teorias sobre a ontogênese da dislexia.

O tópico a seguir versou sobre as principais dificuldades com as quais a criança se defronta para reconhecer as letras que compõem as palavras, em virtude do fato de o indivíduo processar a cadeia da fala como um contínuo, ou seja, a percepção dos vocábulos átonos, o fato de os vocábulos átonos não terem contrapartida referencial concreta e a reanálise silábica.

Examinei, a seguir, os princípios que governam a articulação dos traços das letras, descrevendo a articulação das retas em todas as posições com as curvas, em relação a uma linha real ou imaginária e enfatizei a maior dificuldade nessa articulação, o espelhamento horizontal e o vertical.

A última parte versou sobre os fundamentos da alfabetização integral e integrada: discorri sobre o grande desafio à compreensão dos textos que circulam socialmente, em virtude da explosão científica e tecnológica, com universos especializados inacessíveis ao leigo e apontei alguns caminhos para contornar tal dilema. Você verificou que não se devem divorciar as ciências humanas das ciências biológicas e que a alfabetização integral parte do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo.

Tais fundamentos se encontram expostos no livro *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (Scliar-Cabral, 2013) e aplicados no livro do aluno *Aventuras de Vivi* (Scliar-Cabral, 2012)

Referências

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. de L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERNANDES, E. Inaf: cai analfabetismo no País, mas desafio ainda é gigante. **Escola**, julho, 2012. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/cai-analfabetismo-pais-desafio-ainda-gigante-693353.shtml>>. Acesso em 27/10/2012.

FREIRE, P. A voz da indignação: Paulo Freire entrevistado em 1993, em sua residência, em São Paulo. In: PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 54-71

INAF. Inaf 2011-2012: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. **Boletim INAF**, 2012. Disponível em <http://www.ipm.org.br/index.php?mpg=undefined&ver=por> >. Acesso em 14/12/2012.

MATTOSO CAMARA Jr., J. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974, 4ª edição.
OCDE. **OCDE in figures**. Disponível em <http://ocde.p4.siteinternet.com/publications/doifiles/012005061T032.xls>. Acesso em 06/06/2011.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.
_____. **Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CIRCULAÇÃO DE RECEITAS DE ALFABETIZAÇÃO, ENTRE FORMADORES E ALFABETIZADORES

Ludmila Thomé de Andrade
lud@litura.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

O fazer docente tem sido capturado por pesquisas em Educação por meio de diferentes metodologias que frequentemente se revelam aplicáveis a implementações de políticas de formação de professores (MACHADO, 2004, ALTET, 2012; SAUSSEZ, 2010). O presente trabalho apresenta reflexões sobre limites nos modos de apreensão do fazer docente, resultantes de interlocuções entre formadores e formandos, em contextos de formação continuada, mais diretamente, mas também entre a pesquisa universitária e os docentes atuando no campo escolar. A pesquisa conta com financiamento de bolsas a seis professores da Educação básica que participam de uma formação continuada de professores alfabetizadores, há dois anos, oferecida e acompanhada pela equipe de pesquisadores da Universidade. A pesquisa em andamento permite apenas apresentar categorias extraídas dos dados colhidos em campo de pesquisa, referentes a dois anos de trabalho junto a um grupo de professores alfabetizadores. Estas referem-se sobretudo a unidades de análise do letramento profissional em emergência, em constituição a partir desta pesquisa-formação, movimentos de leitura e escrita espontaneamente investidos pelos professores pesquisados.

Palavras Chave: Práticas de alfabetização – Formação de professores – Discursos docentes

Abstract

The present paper presents the forms of comprehension of the teachers' action, in the context of the dialogues between teachers' trainers and teachers who were trained. Some partial results of a research which is still being developed were presented, categories taken from the data, they refer to two years of empirical work within a group of teachers working at teaching reading and writing. The ways of teachers' acting have been understood by the Education Research by the use of different methodologies which frequently reveal being applicable on the politics of teachers' training (MACHADO, 2004, ALTET, 2012; SAUSSEZ, 2010). The present paper presents some reflective ideas about the limits in the apprehension of the teachers' activity, that result of the interlocutions between those who are in the position of training and the trained teachers, in the context of professional training, more directly, but also between university research and the teachers that are acting in the school field. The research counts with scholarships financed to six teachers of the elementary Education, who participate from a teachers' training process focused on the reading and writing learning, for two years, offered and accompanied by the university researchers' team. The research is still in intermediate phase of developing, that's why we are only allowed to present categories originated in the research field. They have been caught in the last two years with a group with the teachers involved. We analysed the professional literacy that emerges (Lillis, 2011) in the processes of the teachers.

Key words: Alphabetisation Practices – teachers’ training – teachers’ discourses

Introdução

A pesquisa sobre o fazer do professor: entre saber fazer e saber dizer

Nas pesquisas sobre formação de professores, hoje, mais do que nunca, constata-se que se vêm encontrando meios de tocar um ponto que permaneceu por tanto tempo obscuro, a caixa preta desta profissão: a prática profissional docente. Com certeza, o fazer pedagógico, o trabalho docente, a didática realizada, são efetivamente a máxima *realidade* da profissão, sua vida, sua experiência, aquilo de que vale a pena falar. Porém, após se localizar o objeto (de desejo, de saber), imediatamente se coloca a difícil questão metodológica e discussões se impõem sobre os meios mais propícios para tocar essa realidade, para dar conta de seus meandros e nuances, e compreendê-la a ponto de até propor sua transformação, pois é preciso observar que a pesquisa em educação terá sempre um viés prescritivo, que faz com que para além da descrição crítica, em geral, se pretenda responsabilmente formular propostas que permitam a transformação da realidade criticada. A possibilidade de descrever as práticas docentes, analisá-las e criticá-las, já se abre com a de simultaneamente se apresentarem sugestões de mudanças benéficas.

Com efeito, os pesquisadores que têm interesse sobre o objeto da formação docente frequentemente se vêm convidados para atuarem em instâncias gestoras de políticas de educação cujo foco é o professor e por vezes passam diretamente à implementação prática das diretrizes produzidas no interior das conclusões e resultados obtidos pela ação de pesquisa, tornando-se uma concreta devolução da pesquisa. O paradoxo de uma pesquisa envolvida com o contexto é que se na origem a pesquisa parte de uma vontade de enfrentar problemas, quer se lançar à transformação da realidade, ela pode terminar do lado totalmente oposto, assumindo as rédeas das imposições e determinações que se tornarão a realidade educacional.

A pesquisa também se considera responsável pelas formas que a prática docente ganha na realidade escolar, pois esta resulta da formação profissional à qual se submetem os professores, nas mãos das instituições formadoras onde os pesquisadores atuam como professores, frequentemente, ou professores universitários que são porta-vozes dos textos de pesquisa, o que redundaria no mesmo. A instituição universitária é local de produção e difusão de uma pesquisa comprometida com a transformação da realidade que descreve, analisa e critica. A prática docente é uma realização viva do que foram os ensinamentos aprendidos abstratamente, projetivamente, no contato com a pesquisa durante os anos de

formação inicial, ou nas experiências de formação continuada. Ela reverte esses ensinamentos abstratos e se constitui de ações concretas, atos, de muita atividade, deste profissional.

Neste artigo, discutimos com vagar algumas ideias sobre a ação de pesquisa que hoje se volta para a prática docente e propomos que a possibilidade de se compreender e transformar a prática seja pela via do discurso, da ação com as palavras. Nós temos considerado que se a pesquisa quer chegar a tocar esse fundo, ou apenas esse profundo nível (de onde se abrirão provavelmente outros fundos), da prática docente, um caminho relevante poderia ser um método que se volte para a relação que se estabelece entre o fazer e o dizer docentes. O conceito de discurso, por ter este um caráter prático, de uso, da linguagem, aponta muitas direções interessantes.

Para nós, conceber a formação docente a partir do prisma do discurso tem sido um caminho de pesquisa cuidadosamente palmilhado e se tem revelado produtivo (ANDRADE, 2010). Pela via discursiva, concebendo as formações discursivas que se articulam nas questões educacionais, em jogos sociais, políticos, históricos e culturais, buscamos contribuir com o campo de pesquisas de formação de professores, explorando certas noções em pleno momento de emergência, que potencialmente vêm a se conceitualizar, que podem se beneficiar desta discussão sobre o caráter discursivo de uma formação, tais como as *análises de práticas*, os *gêneros de atividade profissionais*, e também os *gestos profissionais*.

Em nosso percurso particular, originalmente, os estudos sobre o discurso emergem como relevantes, incontornáveis, tendo em vista que as questões de ensino que nos importavam estavam ligadas à alfabetização, ao currículo escolar em que se inscrevem a leitura e a escrita, as questões da linguagem verbal, o que nos exigia que compreendêssemos e definíssemos a língua escrita, esse objeto de ensino escolar. Para tratarmos do objeto língua e sobre o seu ensino, era absolutamente fundamental ter clara sua definição, uma concepção teórica coerente que sustentasse nossas posições de pesquisa. Neste percurso, chegamos à definição de linguagem como discurso como a mais produtiva, tendo em vista as questões curriculares contextualizadas, num país com características linguísticas e de letramento como o Brasil.

Embora esta esteja explicitamente presente nos PCN, porém, constatávamos que esta concepção se distanciava daquela realmente presente na escola, e por isso tornava-se preciso tecer cuidadosamente uma crítica, apontando seus malefícios em termos de desenvolvimento linguístico discente. Apresentavam-se para nós simultaneamente as necessidades de criticar a

concepção que se revelava hegemônica e de defender argumentativamente a que se apresentava à nossa compreensão como mais interessante e a se realizar no contexto escolar. Além de ser necessário construir uma defesa desta concepção, com propostas claras para o ensino, de fazer a crítica da concepção presente que dominava o ambiente pedagógico escolar, abria-se ainda uma terceira frente de trabalho relacionada à concepção discursiva a ser explorada, a de construção de uma coerência entre os modos como a comunicaríamos aos professores em formação (inicial, continuada, em serviço e outras).

As três frentes têm eixos de ação particulares, mas estão intimamente associadas e sendo assim seja qual das três escolhermos explorar, encontraremos sempre com as três simultaneamente. Porém temos nos detido sobre a terceira frente, sobre a relação especificamente configurada entre pesquisadores universitários formadores de professores em espaços diversos (por exemplo, formação inicial, formação continuada, extensão, políticas de governos federal, estaduais e municipais e publicações que se destinam aos professores) e os próprios professores, desejosos de refletir sobre suas práticas para eventualmente implementar mudanças nestas.

Apostamos na relação da *pesquisa com o professor*, caminho fértil, que terá impactos mais efetivos da pesquisa em Educação, revertendo-se mais eficazmente sobre o ensino que recebem os alunos na escola. Vemos desgastados os discursos que apostam em criticar os modos escolares de ser, pois acabam por afastar os próprios interessados em novos modos de ação escolar, os docentes, que se veem rebaixados em sua auto-estima, considerando o discurso da pesquisa um discurso fácil, retórica sem vida, proferido por quem está de fora e não tem condições de legislar sobre esta realidade. Transcrevemos um trecho de um artigo que retratava esta decisão:

No que diz respeito ao plano do sujeito de pesquisa, o professor alfabetizador, por exemplo, nós o concebemos como apto a assumir uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados de pesquisa, inclusive a nossa. Deslocamos assim este sujeito professor da posição que lhe é tão frequentemente imputada e que acaba lhe marcando como leitor, a de ser um sujeito responsabilizado, que se sente o "culpado" pelo fracasso, e assume sua responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do seu próprio trabalho com os alunos.

Podemos pontuar certamente que um dos objetivos desta pesquisa é conhecer nosso interlocutor professor, não no sentido de imprimir-lhe uma identidade profissional que lhe estaria "faltando", que a pesquisa permitiria saber qual seja (...). Até aí, o passo já é excepcional, pois não encontramos com frequência pesquisas que busquem encontrar o caráter singular da voz docente. Antes, as pesquisas querem retratar retratos desejáveis, constroem identidades ajustando a que encontram do professor (ANDRADE, 2011)

Uma das razões para encontrarmos o professor num lugar discursivo em negativo, pode ser representada pela saturação de discursos que lhe é imposta, afirmados com veemência e determinação, que defendem posições, exigem cumprimento sem compreensão, afirmando-se como científicos, como os mais modernos, “vendendo” uma ou outra concepção de língua e de ensino de língua como o último grito, a tendência da atualidade a ser incorporada pelos professores. O docente, em contraponto, escuda-se contra as formas como é tratado nestas medidas impostas, não é identificado com nenhuma destas políticas, exigências, avaliações feitas a sua revelia, alheamente assume as formas de ser orientado às quais não quer ceder, ser conduzido. Por força destas intermitentes imposições que saturam o ambiente escolar de medidas que são vazias de um sentido concordante, sintonizado na identidade docente, o professor se encontra anestesiado e também se encontra impermeabilizado a este tipo de discurso. Decididos a tocar o professor, nosso primeiro trabalho foi o de atravessamento dessas diferentes capas protetoras, seus escudos deveriam ser baixados, com os quais ele tem se protegido de discursos sobre ele. Um trabalho de re-sensibilização subjetiva, cognitiva, intelectual e profissional teve que preceder o investimento sobre a compreensão da identidade do professor, como produtor de discursos profissionais. Colocamos à frente desta atitude nossa própria responsabilidade de formadores, assumindo como nossa meta encontrar uma didática da formação docente que seja a mais adequada. Conforme dissemos alhures:

Sob esta forma de ver, o ecletismo docente, a criatividade do professor e a sua autoria é que constituem os pontos altos de qualquer proposta. Assim sendo, no âmbito da formação, propor ao professor qualquer inovação de sua prática que produza efeitos de aprendizagem discente será antes de tudo (paradoxalmente) propor uma anti-proposta, pois não há possibilidade de prescrição, a ação docente é por definição decidida *ad-hoc*, no movimento de reflexão do professor, na dinamicidade e individualidade de sua refração (no sentido bakhtiniano), por convir àquele professor, com seus alunos, a cada ano. Não há propostas inteiras, pois o acabamento só se dá na recepção e reformulação elaborada; há histórias a se escrever, narrativas que decorrem de princípios afirmados, a ser refletidos, registrados, discutidos e quem sabe publicados, para reiniciar o ciclo de reflexão, registro, discussão e publicações (PRADO e DAMACENO, 2007). A única coerência a se seguir (cegamente) é a da responsabilidade docente, que incorre em uma autoria de práticas. (Andrade 2010)

A responsabilidade de pesquisa de produção de resultados, a partir de dados relevantes, passa por criarmos uma relação com os professores, imaginariamente, projetada virtualmente, mas que se realizará em uma nova didática da formação. Consideramos como criticáveis as formações que apresentavam outras concepções que trazem consigo a reboque formatos previamente decididos de como se consideram os professores. Uma concepção

teórica para ser transmitida a um público externo à comunidade científica de pesquisa recebe um tratamento argumentativo, linguístico e discursivo que por si pode ser analisado. A forma de tratar o leitor/ouvinte/receptor nas situações de comunicação formadoras frequentemente nos chamava deveras a atenção, pois o professor, sendo sujeito de pesquisa, era porém tratado como um objeto, a ser descrito, sem voz. Pela voz do professor não se destacam nunca nestes textos de pesquisa, malentendidos ou fracassos da formação. Somente se veem valorizados os efeitos como positivos, transformadores, inovadores, exaltando o processo que se quer descrever como decorrente da realização da pesquisa, de responsabilidade do próprio pesquisador.

A identidade docente hoje deve ser analisada em função dos modos como o docente tem sido tratado. Vemos retratos docentes nas pesquisas sobre o professor, por exemplo, como criticável, e por isso então analisado. Situações problema são o ponto de partida, nunca professores brilhantes, satisfeitos, realizados. A voz docente não é ouvida, ou é retratada como repetidora dos termos do pesquisador sobre os processos de formação aos quais foi submetido sem nenhuma crítica, reproduzidamente.

Vemos crescer um discurso de formação, sobre a formação, que coloca a voz docente à frente da voz do pesquisador, a própria fala do professor sobre seu fazer. Resta saber o que se está considerando como *próprio*. Nestas formas encontradas de se falar do professor (ou seria *de se falar o professor?*), as práticas docentes permanecem sem um discurso sobre, assumido como responsável por seus atos, enunciado pelo praticante. Aquele de quem se fala permanece sem voz. Essa situação discursiva de objeto é recorrente nas políticas atuais (LEHER, 2013).

Ao professor, cabe um fazer sem dizer, a realização técnica de afazeres, de tarefas, processos pré-programados, sequências de atividades promulgadas como universalmente adequadas a qualquer contexto situacional escolar. O fazer sem dizer é também resultado de uma saturação de dizeres de tipo *dizer como fazer*, seja com origem em fontes de pesquisa ou de instâncias oficiais (secretarias, coordenadorias, diretorias, departamentos). Prescreve-se sistemática e intensivamente, colocando o professor na posição de executor, de realizador de passos exteriormente determinados.

Contribuem para este quadro a política de avaliações, que impele à exteriorização dos fazeres. É preciso atender a critérios que são determinados por fora, não exigindo que se responda por eles, que se saibam formular sua composição, os elementos que foram incluídos

em sua receita. Este profissional acaba sendo esvaziado de qualquer densidade reflexiva sobre seu fazer. Sua prática se torna um fazer esvaziado de sentidos próprios, pontuais, contextualizados finamente. Desta forma, podemos analisar a prática docente assim concebida apenas em sua camada mais externa, uma atividade cuja dinâmica é a do desempenho, enquadrada em uma funcionalidade. O fazer docente como um fazer sem dizer é pura atividade, desempenho de funcionalidades externamente conduzidas.

Na contracorrente desta tendência tão fortemente imposta, almejamos construir uma formação em que este professor possa reencontrar sua identidade e ressignificá-la, consistentemente colorindo de tons particulares e contextualizados suas posições discursivas assumidas como ato, responsabilmente assinados como signo de um fazer autoral. Esse profissional assim tratado deveria falar sobre si, sobre seu ofício, seu fazer. Pois se estamos buscando novos modos de formar, estamos buscando modos de falar sobre a prática. Um dos objetos mais importantes da formação é o fazer docente. Em princípio, o principal tema dos processos de formação deveria ser a atividade docente. Se ela é colocada como um objeto de conhecimento a ser apreendido, apropriado, discutido e transformado, na interlocução entre formadores e formandos, então estamos tocando a prática de professores. Entretanto, esta passagem entre o fazer e o dizer não é tão evidente, ela merece nossa consideração.

Os dizeres como fazer dirigidos aos professores produzem o silêncio do discurso propriamente docente. O fazer docente não tem razões para se expressar, o discurso silencioso do fazer docente que não se expressa, não se meta-diz, tem sua origem e justificativa na imposição de dizeres como fazer, como agir.

Receitas de alfabetização: Quem escreve as receitas?

A concepção de formação de professores alfabetizadores apresentada vem sendo explorada numa pesquisa-formação desenvolvida há dois anos, com um grupo de professores alfabetizadores que ainda terá sua continuidade por outros dois¹. Exemplificamos esta concepção de formação por um eixo metafórico sobre o tema da *receita* de um bom professor alfabetizador, pois tal expressão ganha nuances de significado relevantes junto aos professores em formação. “Tudo o que os professores querem é uma receita!”, “Não tem receita de bolo!”, são enunciados recorrentes diante dos impasses de formação que falam do

¹ ANDRADE, L. T. de As impossíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da educação pública. Pesquisa financiada pelo OBEDUC/INEP/CAPES, durante o período de 2011-2014.

que quer o professor e do que pode ser a formação ao se encaixar nessa demanda de desejo docente. A receita de bolo significaria o passo-a-passo que pressupõe que se for seguido estritamente provocará os efeitos e atingirá resultados desejados. Consideramos este recorrente enunciado por diversas razões: ele vem carregado de uma crítica ao professor. Assim, *O que o professor quer é receita de bolo* equivaleria a dizer que o que o professor realmente desejaria seria uma facilitação. Porém se nos dispusermos a lustrar significados que este enunciado repetido com o tom de crítica pudesse talvez querer dizer, poderíamos desencavar riquezas de possibilidades de ressignificação (de significação, que é sempre ressignificação).

A metáfora do gênero *receita* é produtiva significativamente, pois condensa formas de transmissão entre formadores e professores, entre professores e professores e entre formadores pesquisadores, como desenvolvemos a seguir².

Para pensar na produção da receita de um bom ensino, de um bom professor, perguntamo-nos: *O que faz um bom professor alfabetizador?*, jogando propositalmente com as dimensões semânticas que a ambiguidade de a formulação sintática desta questão permite. Na primeira destas dimensões, exploramos aspectos considerados necessários para se configurar o perfil de um bom professor alfabetizador, que se traduziria pela formulação *O que faz (produz) o bom professor*; na segunda, a análise volta-se para a ação docente, seu fazer pedagógico, cotidiano e didático, para *O que o professor faz*. Uma das formulações situa-se do exterior, enquanto que a outra, do interior. Sobre a exterioridade que marca o professor pelo que ele deve ser, os desenvolvimentos acima já trataram. Detenhamo-nos sobre o ponto de vista interno ao professor, o que ele faz. Muitos sentidos do verbo fazer podem ser projetados, para a significação mais rica que pudermos querer produzir, em prol da compreensão da prática docente, na sua relação com a teoria. A prática, a atividade, a ação, o desempenho, são nuances desta ressignificação possível.

Se situamos o eixo da formação de professores em direta relação com o eixo da ação docente, em intrínseca relação de proximidade, como tem sido um ponto comum na literatura de pesquisa sobre formação docente, neste texto, buscamos identificar suas influências

² Não é portanto coincidência que duas pesquisadoras colegas do mesmo laboratório (LEDUC) tenham escrito em momentos distintos textos que no Rio de Janeiro são muito conhecidos. Marlene Carvalho, professora aposentada da UFRJ, trabalhando conosco em diversos contextos de formação, escreveu os textos *Receita de alfabetização* e *Alfabetização sem receita* e Patricia Corsino escreveu *Alfabetização não tem receita, mas tem princípios*.

mútuas. Discutimos limites e possibilidades de uma formação continuada de alfabetizadores realizada junto a professores em exercício, ressaltando e analisando o ponto de vista do próprio professor recebedor das ações de formação. Um objetivo louvável, concordarão educadores, gestores, pais de alunos, professores e alunos, quanto ao fato de que urge se encontrarem lentes que nos permitam ver com maior otimismo do que tem sido possível as qualidades da fórmula a ser implementada nos processos de ensino da língua escrita. Ver e entrever possibilidades para a alfabetização no Brasil parece depender hoje de se articular o que efetivamente tem feito o professor e o que lhe tem sido dito que deveria e poderia fazer.

Este ensaio reflexivo é recortado da pesquisa maior, que tem produzido alguns outros resultados todos ainda parciais. Apresento o processo particular do qual se extraem os dados de pesquisa analisados, ainda em forma de categorias iniciais que foram importantes serem levantadas, para em seguida partirmos para a análise de alguns discursos de professores alfabetizadores que revelam efeitos subjetivos de uma hibridização específica. Os textos produzidos por cada sujeito professor analisado compõem um dossiê-retrato de trajetórias escreventes. O objetivo mestre é mostrar como a formação discursiva se abre para os professores como uma forma de revelar seus saberes docentes, os conhecimentos científicos de pesquisa que lhes são interessantes e outros vieses discursivos componentes de um letramento docente.

Investimos analiticamente nos discursos de professores alfabetizadores produzidos espontaneamente dentro de solicitações da formação oferecida e buscamos descrever suas formas inusitadas de compreensão de sua própria realidade cotidiana vivida na escola, com seus alunos, na lida com processos pedagógicos de alfabetização, através de suas formas particulares de dizer.

Uma receita para produzir um professor alfabetizador

O sentido de receita como “passos a seguir” pode ser enriquecido se analisado metaforicamente como um gênero discursivo, não pelo seu eixo constitutivo composicional, sua estruturação textual mais estável, mas sim pela dimensão de um modo de existência plenamente expandido, nas esferas sociais, nas quais sujeitos podem constantemente estar estendendo as possibilidades, desdobrando o gênero sobre suportes inusitados, multimodalizando-o. Não propomos pensar a receita pelo conteúdo que ela porta, objetivamente apresentado, ou seja, a informação descritiva sobre ingredientes substantivos

medidos precisamente, seguidos de enumeração de ações em sequência (procedimentos de modos de fazer).

Numa formação que se pautar sobre uma concepção discursiva, os professores se encontram com os conteúdos e modos de fazer, porém concebemos as receitas presentes na formação, em circulação entre os participantes interlocutores, para além dos conteúdos informacionais. Os pares formandos e formadores mergulhariam na plena experiência de leitura do texto, pela qual lhes seria possível encontrar com outros escreventes, e também leitores, alteridades com que deveriam entrar em contato, se tomamos o texto em sua possibilidade de dialogismo.

Nas experiências sociais deste gênero discursivo, a receita, vemos uma circulação livre e dinâmica, sendo geralmente anotada por leitores anteriores, utilizadores do texto, com dicas de focalização sobre um aspecto temático tratado no texto. Até por tematizar um fazer, caracteriza-se mais por destacar esse uso do que o aspecto informacional. A dica final da receita que marca o lugar de outros utilizadores, o lugar de quem aconselha a experiência de refazer seus passos, seria mais determinante para lhe caracterizar do que a sua estrutura.

Assim sendo, reenquadramos positivamente a receita que quer o professor. Apostaríamos que ele deseja um texto que lhe chegue cheio de dicas, focalizando detalhes da ação já implementada. Essas dicas são marcas deixadas por colegas pares seus, a voz de quem fez e aconselha. A receita culinária se marca por esta característica. Quem cozinha sabe. Contrasta com a receita médica, que se definiria por ser um passo-a-passo estrito; que se cumpre sem que se saiba o porquê, que se segue cegamente (cegue-se!) e muitas vezes nem se termina de cumprir o prescrito por se sentir curado antes do prazo estipulado ou por outras razões.

Receitas de *chefs* alfabetizadores

A pesquisa-formação que estamos desenvolvendo há dois anos tem implementado um espaço de formação continuada com encontros semanais noturnos, aos quais comparecem professores voluntariamente³. Nos 57 encontros ocorridos até o presente momento, iniciados em março de 2011, estiveram presentes 57 professores, poucos pelo período inteiro, mas a

³ Chamam-se EPELLE os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita, campo de nossa pesquisa *As impossíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da escola pública*.

maioria frequentando durante longos períodos de pelo menos 4 meses. Há seis bolsistas professores da educação básica financiados pelo projeto que se comprometem a se engajar no processo oferecido⁴.

Muitos textos foram solicitados à leitura pelo planejamento dos formadores, muitos outros à escrita. Neste terceiro ano, almeja-se que os docentes assumam a tarefa de escrita de um texto maior, um relato de prática que tenha um lastro teórico. Enquanto os processos de leitura e escrita são solicitados e discutidos, estão também em pleno desenvolvimento a oralidade e a metalinguagem pedagógica da alfabetização. Analisamos coletivamente as práticas apresentadas pelos docentes, discutem-se pontos de vista, debatem-se as discordâncias, marcam-se posições, damos nomes aos “bois” das práticas, investimos em conceituar o que já está lá (na escola) trazido pelo professor, em seu discurso a seus pares.

O estímulo à produção de discursos docentes neste espaço tem produzido efeitos sobre os sujeitos. Até este terceiro ano, somam-se mais de 20 “apresentações de práticas”, gênero internamente instituído, proposto e apropriado por pelos professores. Nestas, a cena da formação é assumida de modo cada vez mais predominante pela voz docente, que relata um trecho de algum momento de seu dia a dia escolar, recorta de sua temporalidade profissional um pouco de vida e expõe aos pares do grupo dos encontros nos moldes em que julgar pertinente recortar.

Os movimentos discursivos repertoriados têm sido muito diversos. Estamos explorando estas diferenças como resultados positivos. Elas são o testemunho do dialogismo efetivo que desejamos implementar nos encontros de formação. Fugindo a modelizações, buscamos as modalizações, os ajustes por cada sujeito a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria. Desse ponto mais espontâneo e individual, colado na expressão do sujeito, passa-se a buscar compartilhar seus dizeres, buscando compreensões pelos outros, mas será antes preciso ter seu momento de produção sem negociar os sentidos.

Abaixo, elencamos alguns desses movimentos:

- Os mal entendidos dizem respeito aos estranhamentos de parte a parte, à necessidade de elucidar as lógicas distintas que evidentemente seguem formadores e formandos.

⁴ O financiamento desta pesquisa oferece também bolsas a doutorandos, mestrandos e graduandos IC.

Considerar com toda seriedade esse desentendimento é compreender os caminhos de aprendizagens dos professores.

- Os passos atrás remetem-nos a um processo discente, homológico ao que vemos acontecer com os alunos aprendizes que, num movimento de aproximação de novos objetos de conhecimento (como por exemplo, podem ser descritos aqueles que os inscrevem numa zona de desenvolvimento proximal), vão e vêm, decepcionando os formadores que veem que não está ganha a aquisição que supunham já superada.

- As cópias podem ser ilustradas pela atitude recorrente de professores em formação que solicitam aos palestrantes formadores os PPTs inteiros, para seu arquivo. Tornar-se-ia interessante acompanhar o que possa talvez ser feito desses arquivos assim capturados de forma inteira.

- As colas devem ser analisadas como um comportamento escritor-leitor de atualidade, seja em que esfera social se apresente, em diferentes faixas etárias, mas esbarra-se hoje com frequência numa autoria discente de tipo “*copy and paste*”, tomando extratos substanciais de textos textos da internet, sem se interrogar sobre este gesto (a)autoral (?).

- A categoria de *erros*, decorre do contato, como formadores, para compreender os equívocos expressos, de natureza sobretudo conceitual, com que nos deparamos nos diálogos entre discentes professores e formadores pesquisadores. Homologicamente ao que se compreende do processo de erro construtivo que a criança faz em seus processos de aprendizagem, estão para ser descritos os erros docentes ocorridos nos processos de sua formação.

Todos esses eixos de categorias levantados cunham-se radicalmente pela dialogia proposta por uma formação discursiva e tornaram mais ricos os momentos de tensão, entre o conhecimento teórico (universitário, abordado pelas formadoras) e o saber docente. A partir desses movimentos cognitivos destacados aqui como categorias, no momento atual perscrutamos os discursos para encontrar nos gêneros docentes produzidos, as ruínas de outros gêneros, dentre eles, os gêneros acadêmicos, universitários e de pesquisa (CORREA, 2004). Temos voltado a atenção também sobre os gêneros ainda em germe (FIAD et al., 2005) presentes nos textos docentes. Por um lado, ruínas inscreveriam os gêneros em alguma tradição discursiva, escolhida pelos falantes escreventes. Por outro, observar em positivo os germes é perceber a história do texto do sujeito em positivo, apontando para novidades genéricas, um por vir de mundos textuais e discursivos.

Estarão estas ruínas testemunhando silêncios (a serem compreendidos por nós)? Que riquezas estes silêncios podem nos fazer supor haver nesta nova escrita?

Sobremesas e Digestivos

Esperamos ter mostrado as possibilidades potenciais de uma pesquisa formação, em termos de constituição de novas identidades docentes, a partir de um trabalho que se volta sobre o sujeito. As identidades que emergem de um processo desencadeado como o mencionado acima não se constituem sempre em direções esperadas, mas o importante para o pesquisador é observar e tentar compreender estas direções, para poder intervir em ocasiões futuras e assim colaborar com as políticas de formação em Educação.

Bibliographie

ALTET, Marguerite *Observer les pratiques enseignantes* L'Harmattan, Paris, 2012.

ANDRADE, L. T. de *As Impossíveis Alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da Escola Pública Projeto financiado pela CAPES OBEDUC*, 2010.

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso" in Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal* São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CHARLOT, B. Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. A Autonomia de professores São Paulo, Cortez, 2002.

FIAD, R. S. "O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação?" in *Filologia e Linguística Portuguesa* n° 8 Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2006.

FIAD, R. S. *et alii* "Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil" in VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GERALDI, C. M. G. et alii (orgs) Cartografias do Trabalho docente Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1998.

Lillis, Theresa, & Rai, Lucy. (2011, October 8). A case study of a research-based collaboration around writing in social work *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved May 7, 2013, from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/lillis-rai.cfm>

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil São Paulo, Cortez, 2002

SAUSSEZ, F. et YVON, F. *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* Presses de l'Université Laval, 2010.

TARDIF, M. O Trabalho Docente Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas Petrópolis, R.J. Vozes, 2011

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO NORMAL: VIVÊNCIAS DO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÕES E LINGUAGENS

Maria Isabel Alves de Oliveira Valle
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica,
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro
maria.isabel@superig.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de professores

Resumo

O artigo apresenta o desenvolvimento do Laboratório Pedagógico de Alfabetizações e Linguagens ministrado a alunas do Curso Normal, nível médio, numa escola estadual em Nova Iguaçu, RJ. O Laboratório teve como objetivos: repensar práticas pedagógicas alfabetizadoras a partir das memórias das alunas; estudar a Psicogênese da Leitura e da Escrita; e refletir sobre o Letramento. Através dos relatos das alunas, é possível perceber que elas construíram novos olhares sobre o processo de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização, formação de professores, laboratório pedagógico

Abstract

The article presents the development of the Laboratory Teaching of Languages and Literacies given to students of the Normal Course, middle level, a state school in Nova Iguaçu, RJ. The Laboratory aimed: rethinking literacy teaching practices from the memories of the students and to study the psychogenesis of Reading and Writing, and reflect on Literacy. Through the reports of the students, you can see that they built new perspectives on the literacy process.

Key-words: literacy, teacher training, teaching lab

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), ainda oferece o Curso Normal em nível médio, apesar dos debates existentes sobre o *lôcus* de formação inicial do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e das normas legislativas apontarem para a necessidade da formação em nível superior.

Em fevereiro do ano de 2012 iniciei minha trajetória como docente na Formação dos Professores, em nível Médio. Convocada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro para atuar nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, fui lotada numa escola em Nova Iguaçu para ministrar o curso de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa.

Atualmente, o Curso Normal (CN) é organizado em três anos letivos, totalizando 5.200 horas, com atividades no turno e contra turno, sendo regido pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº 91, de 29 de março de 2010. A Matriz Curricular do curso em questão propõe, no artigo 5º, uma formação articulada entre a “formação geral” e “formação de professores”, integrando a base nacional comum do currículo, a parte diversificada, a formação profissional e a área de prática pedagógica. Esta última é desenvolvida através do componente curricular Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (PIIP), que absorve 960 horas da formação e distribui-se nos três anos do curso – com carga horária de 160 horas para o primeiro ano, 320 horas para o segundo ano e 480 horas para o terceiro ano. A parte prática da formação fica valorizada pela portaria nº 91 quando diz que:

“A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, tem como objetivo oportunizar o contato com ambientes de aprendizagem, possibilitando ao aluno vivenciar situações do mundo do trabalho e construir conhecimentos a partir da reflexão permanente sobre a prática.” (RIO DE JANEIRO, 2010:2)

Considero que o fato da parte prática da profissão permear toda formação reflete uma possível preocupação em superar a dicotomia entre teoria e prática. Muitas pesquisas revelam o debate existente sobre a finalidade do estágio nos cursos de formação de professores e as questões que envolvem a prática pedagógica, apontando a teoria e a prática como componentes indissociáveis da práxis, conforme VÁSQUEZ (1968:241).

O componente curricular, PIIP, integra três grandes eixos da formação dos professores: fundamentação teórica, estágio supervisionado e Laboratórios Pedagógicos. Apesar da interligação entre estes, focalizo neste relato o desenvolvimento dos Laboratórios

Pedagógicos – que estão presentes em todos os anos da formação – por agruparem diversas áreas do conhecimento da formação docente e por considerar sua relevância, pois

“ao se conceber o espaço dos laboratórios pedagógicos dentro da nova proposta curricular de formação de professores, espera-se aproximar a prática à dimensão teórica, para conhecer e refletir melhor sobre o fazer docente. Todavia, naturalmente, este hiato só será transposto com a experiência e a vivência docente. O que se pretende, na verdade, é inaugurar um espaço coletivo de discussão e debate permanente sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem.” (RIO DE JANEIRO, 2013:3)

Nesse sentido, acredito que os Laboratórios Pedagógicos podem colaborar para uma formação mais ampla e integral do professor por incorporarem sete núcleos que pontuam importantes áreas do conhecimento: Brinquedoteca, Culturas, Arte Educação, Práticas Psicomotoras, Linguagens e Alfabetizações, Atendimento Educacional Especializado, Vida e Natureza; e por constituir-se como:

“Espaços que buscam promover as aproximações entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica; b. Espaços que promovem vivências em projetos interdisciplinares enquanto parte integrante da área pedagógica; c. Espaços de criação de oficinas e materiais pedagógicos.” (RIO DE JANEIRO, 2013:3)

No ano de 2012, coordenei o *Laboratório de Alfabetizações e Linguagens* para as alunas do terceiro ano. Com a carga horária incluída em PPIP, que se divide em: 2h/a Fundamentação Teórica e organização dos laboratórios, 6h/a Estágio Supervisionado, 4h/a Laboratório Pedagógico (para cada um dos quatro laboratórios propostos no terceiro ano); teria 1h/a semanalmente para desenvolvê-lo.

Entretanto, me pareceu pouco produtivo manter semanalmente a fundamentação teórica, o estágio supervisionado e os quatro Laboratórios Pedagógicos. São muitas as perspectivas a serem relacionadas pelas alunas para a construção de uma concepção sobre a prática. Por isso optei por dinamizar um Laboratório por bimestre, cada um deles com 40 horas.

Considero a experiência que aqui relatarei um marco no meu interesse e minhas buscas na área da alfabetização e letramento, pois, após essa vivência, pude ampliar minhas perspectivas de estudos.

Quando iniciei esse trabalho, o único encaminhamento oficial existente era, na Matriz Curricular do curso, uma ementa. Portanto, parti desta para estruturar o *Laboratório de Alfabetizações e Linguagens*:

“Compreensão e valorização da cultura oral e escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade (histórias, contação de casos, hora da novidade). A leitura na alfabetização; a alfabetização na perspectiva do letramento. Organização e uso da biblioteca e salas de leitura. Análise dos livros didáticos. Práticas pedagógicas nas alfabetizações. Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; Construção do processo de contação de histórias: seleção do material, entonação, expressão corporal, dramatização, etc. Identificação e utilização dos diversos gêneros textuais: contos de fadas, lendas, passagens, fatos históricos, fatos do cotidiano, aventuras, poemas, memórias etc.” (RIO DE JANEIRO, 2010:7)

Para desenvolver todos os temas propostos na ementa apresentada pela SEEDUC e atingir os objetivos de formação era necessário descobrir os conhecimentos prévios das alunas. Elaborei então um diagnóstico que me apontassem quais os seus conhecimentos, suas experiências e suas dificuldades a respeito do processo de alfabetização e letramento.

Propus uma produção textual a partir do tema: “*Memórias pessoais da alfabetização*”. Adaptei as orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores¹ (BRASIL, 2001), no texto nomeado “Para escrever memórias pessoais de alfabetização”. Solicitei que explorassem diferentes tipos textuais e usassem a criatividade na escrita de suas memórias. O resultado foi bem interessante apesar da prevalência na narração e na poesia.

Minha intenção era que recordassem suas memórias do processo inicial de alfabetização e, posteriormente, refletissem sobre os seguintes pontos: se as práticas vividas por elas estavam presentes nas escolas que estagiavam; se o CN já havia contemplado as teorias que fundamentam as práticas alfabetizadoras; e, principalmente, se as memórias da alfabetização de cada uma delas poderiam (ou não) se fazer presentes nas futuras práticas pedagógicas, ou seja, qual visão de alfabetização elas traziam e se pretendiam reproduzi-las futuramente. A atividade era uma provocação para iniciar um debate.

¹ Conhecido também como PROFA, este programa de formação continuada de professores, foi fomentado pelo MEC em 2001. Apresenta as mudanças conceituais e práticas no processo de alfabetização, introduzidas pelas pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

De maneira geral, grande parte das produções trouxe à tona as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Medos, receios, expectativas. As alunas conseguiram detectar os sentimentos que permearam esse caminho e algumas delas relataram que só se deram conta disso ao escrever suas memórias. Destaco falas mais marcantes e as transcrevo tal e qual foram apresentadas, substituindo os nomes verdadeiros por abreviações.

“Ela (professora) deve se lembrar o quão dura ela foi, não só comigo, mas se ela não fosse eu talvez não aprenderia o meu nome.” T. R.

“(…) veio o CA, 1ª série e eu via que algumas crianças já sabiam ler e eu não! Mas eu tinha tanta dificuldade que tinha que ir para a explicadora e, assim, aprendi a ler e a escrever muito bem! Lembro-me bem da primeira palavra: bola.” M. A.

“(…) eu tinha um problema na fala, tinha a língua presa, e trocava várias letras. Sofri muito com isso pois as pessoas ficavam zoando. Mas como eu gostava de ler, eu gravava bem como eram escritas as palavras pra quando escrever, escrever certo. A professora passava vários ditados.” T. H.

A partir das produções textuais das alunas, percebi que poderia seguir vários caminhos, uma vez que elas suscitavam diferentes questões para debate. Entretanto, por conta do tempo e das propostas definidas na Matriz Curricular, precisava elencar prioridades.

Por se tratar de um *Laboratório* que objetiva a reflexão das práticas pedagógicas, optei por analisar junto com as alunas as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentavam as práticas pedagógicas de suas professoras alfabetizadoras.

Nem todas as memórias escritas pelas alunas apresentavam elementos suficientes para analisar *como* ocorreu o processo de alfabetização. A seguir transcrevo trechos desses relatos que apontam possíveis caminhos metodológicos vivenciados pelas alunas.

“(…) não foi diferente. Aprendi como se fala ‘a,e,i,o,u’, juntei com ‘b’, fiz ‘ba, be,bi, bo, bu’ e por aí fui indo, dando as ‘mãozinhas’ e formando palavrinhas. A voz da professora, me lembro como se fosse hoje, era doce, meiga, paciente e rítmica, que com as musiquinhas fixava que ela quisesse em nossas mentes. De casa trouxe o hábito e o prazer de ler, da escola ganhei o dom de as palavras aprender. Confundi o ‘s’ com ‘c’, o ‘b’ com o ‘d’ e o ‘t’ com o ‘d’, mas com calma e dedicação a ‘tia’ fixava que ‘s’ era de sapo; ‘c’ de casa; ‘b’ de bola; ‘d’ de dado e ‘t’ de tatu, enfim entrou na minha cabeça. Ganhei o mundo. Mostrei a todos que eu sabia ler. Lia todos os gibis. Quando não entendia alguma palavra eu lia as figuras e deduzia o que aquelas letras queriam me dizer. Lia quando lia e lia quando não entendia. O que não passava de meros tropeços fonéticos, hoje é o meu automático.” A. B.

“Minha maior dificuldade na aprendizagem foi juntar aquelas terríveis letrinhas (A+I=AI). Achava que nunca ia aprender. Até que um dia consegui e fiquei toda contente.” K. F.

“Me ensinaram as familinhas, do Ba, do La, e muitas outras.” M. G.

“Tinha a Dona A com suas marias chiquinhas, a menina E com seu rabo de cavalo, o senhor I com seu grande bigode, o menino O com seu lindo boné e a uvinha U que adorava comer uvas.” S.P.

Apesar dos fragmentos acima não serem um retrato fiel do que eram as práticas das professoras alfabetizadoras, uma vez que são memórias, eles oferecem indícios para analisar essas práticas. Unindo esses relatos às falas das alunas em sala de aula, pude perceber que, de maneira geral, elas vivenciaram práticas descontextualizadas, com uso intenso da silabação, memorização e repetição, ou seja, práticas consideradas tradicionais.

Questionei se conheceram outras possibilidades de alfabetizar, se estudaram teorias que explicam o desenvolvimento da escrita, ou se, pelo menos, compreenderam as teorias que fundamentam as práticas por elas vivenciadas. Todas as respostas foram negativas. Por desconhecerem outras possibilidades, as futuras professoras pretendiam alfabetizar seus alunos da mesma maneira como foram alfabetizadas.

Nesse artigo não tenho o objetivo de aprofundar o tema da alfabetização, mas é necessário explicar o ponto de onde parti para desenvolver o trabalho com as alunas do CN e quais estudos sustentam minhas reflexões. Considero, entretanto, que o “sucesso” da alfabetização não se dá, exclusivamente, pelo emprego de determinado método ou teoria, uma vez que outros fatores (sociais, culturais, políticos, econômicos) permeiam o processo de escolarização.

Diante dos diferentes conceitos de alfabetização e letramento, tomo como referência o pensamento de Magda Soares (2004), que define *alfabetização* como o domínio do sistema convencional de escrita e *letramento* como o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e escrita em práticas sociais. Segundo a autora, esses dois processos são indissociáveis e interdependentes.

“a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência

da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004:19)

A partir dessas considerações, percebi como premente a necessidade de apresentar às alunas os estudos que mostram como as crianças pensam e constroem o sistema alfabético de escrita, além de problematizar a prática descontextualizada no processo de alfabetização. Apesar de se tratar de um laboratório, foi necessário dedicar boa parte do tempo à teoria, pois sem a mesma não havia como avançar na prática pedagógica. Meu objetivo principal era que as alunas desenvolvessem um novo “olhar”, vislumbrassem outras perspectivas. Decidi levar para sala de aula os estudos Psicogênese da Leitura e da Escrita e as reflexões sobre Letramento. Usei como base dos estudos as pesquisas de Emilia Ferreiro e Magda Soares.

Infelizmente, as alunas não tinham condições de comprar livros e o tempo não era nosso aliado. Mas a leitura era fundamental para o desenvolvimento dos temas. Por isso, criei uma apostila com alguns textos do PROFA , BRASIL, 2001, (disponibilizados para reprodução na internet), além de artigos científicos. Em comum acordo, as alunas pagaram pela reprodução do material, pois, pelo quantitativo de páginas, a escola não poderia disponibilizar a apostila de cada uma delas.

Além dos textos, os encontros foram permeados pela exibição de vídeos (PROFA e alguns produzidos pela UNIVESP, disponíveis na internet), que complementavam as discussões trazendo experiências fundamentadas nas teorias, ou seja, o desenvolvimento de pesquisas científicas.

Num primeiro momento, propus uma comparação entre as práticas pedagógicas consideradas tradicionais e as consideradas construtivistas. Utilizei dois suportes: o texto “Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas”, de Telma Weisz (2004:55), e vídeos.

A partir daí a turma começou a perceber que toda prática pedagógica está orientada por uma teoria, mesmo que o professor não tenha clareza disso e apenas reproduza velhos modelos. Ao término das leituras e reflexões, construíram uma tabela comparativa para sistematização dos conhecimentos.

Segui os encontros refletindo com as alunas sobre a rotina numa sala de aula alfabetizadora, onde as práticas de letramento precisam estar presentes para dar acesso às práticas sociais da língua escrita. Opondo-se ao pressuposto presente na alfabetização brasileira até os anos 80 onde “a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de

estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos” (SOARES, 2004: 20).

Essa descontextualização fez parte da alfabetização das alunas e pode ser claramente vista no relato descrito anteriormente de S.P., onde mostra a associação entre as vogais e personagens criados artificialmente, fazendo referência às imagens em sua narrativa. Emilia Ferreiro (2010), na crítica que faz a essas práticas argumenta que

“para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso a língua oral) e é isso que está ausente nas famosas cartilhas ou manuais “para aprender a ler”. Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “Minha mamãe me ama”, “O boi baba”, “O dedo de Dudu dói” são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”. p.35

Avançávamos nas reflexões trazendo sempre à tona as práticas por elas vivenciadas e as observações realizadas no estágio.

Por meio de textos e vídeos, as alunas conheceram as quatro hipóteses de escrita estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1985) – pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética – e o processo de construção da escrita. A partir desse estudo, perceberam o papel ativo das crianças, rompendo com a visão que tinham de passividade do aluno durante a alfabetização. Compreenderam que a criança pensa sobre a escrita e precisa do professor, como um mediador, para ajudá-la a avançar nessa construção.

Após algumas semanas de estudo, puderam realizar a sondagem das hipóteses de escritas com alunos. A partir daí, comecei a observar que já estavam incorporando, nas suas falas, termos e expressões próprios das teorias estudadas.

Depois das leituras e discussões, pensamos em práticas pedagógicas que contribuíssem para alfabetização das crianças a partir do letramento e tendo como base as concepções de construção da escrita trabalhadas nos encontros. Levei para sala de aula diversas atividades para que pudessem avaliar e servir como referência para futura atuação das professoras, pois, conforme pontua Marlene Carvalho, “quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda.” (2005:17)

Entretanto, cabe ressaltar que a proposta do *Laboratório* não foi ensinar a “receita de bolo”, o método milagroso que fará todas as crianças lerem e escrevem, já que “tal receita não existe. A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática” (idem, 2005:17). Minha intenção foi de mostrar alguns caminhos possíveis de serem trilhados – diferentes dos que conheciam – mas que precisam ser adaptados e contextualizados aos diferentes espaços e momentos.

Na tentativa de ampliar mais ainda as possibilidades de práticas alfabetizadoras, optei por trabalhar com as alunas os jogos de alfabetização e as contribuições destes na aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Parti de um material distribuído às escolas públicas brasileiras pelo Governo Federal, confeccionado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (BRASIL, 2009), que “traz uma série de jogos fonológicos que, de uma forma bastante lúdica, ajudam a criança a refletir sobre as partes orais e escritas de palavras.” (MORAIS, 2013:22)

Dividindo a turma em grupos, analisaram os dez jogos descritos no material. A proposta era perceber quais desafios cada jogo possibilitava aos alunos que estavam construindo suas hipóteses de escrita. A experiência foi bastante desafiadora, pois possibilitou colocar em práticas os conhecimentos adquiridos com as leituras e discussões realizadas em sala de aula.

O tempo disponível para o *Laboratório* estava próximo do fim e não havia contemplado todos os objetivos propostos na ementa. A demanda teórica apresentada pelas alunas foi maior que a esperada. Optei, então, por permear as minhas aulas (ao longo do ano) de práticas pedagógicas que deveriam ter sido desenvolvidas, mas não foram. Dentre essas, destaco a contação de histórias. Nas aulas de PPIP, introduzi a leitura de histórias infantis para ampliar o repertório das futuras professoras.

Além desta lacuna teórica das alunas, destaco outros dois fatores que interferiam bastante no desenvolvimento do *Laboratório*: o primeiro dele é a deficiência estrutural da escola – impossibilidade de reproduzir textos, falta de sala de aula para ministrar os encontros (ficávamos no auditório da escola), carência de materiais pedagógicos, escassez de livros da literatura infantil, dentre outros; e o segundo está relacionado à própria dinâmica da escola – provas, estágios, eventos internos, passeios – são situações que interferem diretamente no planejamento e que é necessário flexibilizar.

Depois de todas as vivências do *Laboratório*, as alunas registraram suas impressões e avaliaram o desenvolvimento do trabalho através de um relatório que foi incluído na Pasta de Estágio. Muitas alunas descreveram como o laboratório foi desenvolvido, reforçando os recursos utilizados, outras privilegiaram as reflexões suscitadas a partir do mesmo. Transcrevo alguns trechos para demonstrar como perceberam os momentos experienciados em sala de aula:

“O Laboratório de Alfabetizações e Linguagens foi muito importante e produtivo, pois nos propiciou estar em contato com uma variedade de sugestões pedagógicas que podem ser aplicadas em nossa prática como educador. É de grande importância para nossa formação termos amplo conhecimento de tudo que abrange a nossa área, formando uma prática educacional. Através de vídeos, leituras, diálogos, enfim, por vários meios, o objetivo do laboratório foi nos trazer sugestões e reflexões onde nós, enquanto futuros educadores, devemos pensar, analisar e questionar a si mesmo: como será minha prática ao assumir uma turma? Como ensinar? De que forma eles aprendem? Materiais favoráveis; ou seja, é buscar um norte, um posicionamento eficaz que viabilize o processo de ensino-aprendizagem e esse laboratório abrangeu perfeitamente essa linha de raciocínio nos possibilitando acentuar nossos conhecimentos, o que favorece nossa formação.”
NASCIMENTO, 2012

“A importância desse laboratório para a minha formação profissional é que nós como futuros profissionais iremos aprender como lidar com o nível de cada criança (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). Cada criança em uma maneira diferenciada de aprender e de escrever.”
ARRUDA, 2012

“Por várias vezes achamos que as crianças são “burras” por não saberem ler ou escrever. E por meio de vídeos e apostila percebi que tudo que a criança faz é dividido por etapas.”
CAMPOS, 2012

“Eu achei interessante o que aprendemos no Laboratório de Alfabetizações e Linguagens. A apostila nos ajudou muito, nos fez ver que a alfabetização não é simplesmente o ato de ensinar a criança a ler, mas sim participar dessa aprendizagem, pois é um momento muito importante na vida da criança. (...) Particularmente, o que eu achei muito importante para minha formação e que irá me ajudar muito como docente, foi o fato de ter aprendido que a criança pode “escrever sem saber escrever” e “ler sem saber ler”, a criança pode estar numa etapa avançada da alfabetização e somente através dessa instrução que eu tive no laboratório, o professor vai poder identificar esses sinais, esse desenvolvimento da criança.”
GOMES, 2012

“Uma das bases para o nosso laboratório foi a nossa apostila, onde compreendemos diversos assuntos até então desconhecidos, como o fato de existirem hipóteses de escrita e que toda criança sabe alguma coisa. Assistimos a vídeos baseados na teoria construtivista e aprendemos a trabalhar com as crianças em suas diferentes hipóteses. Antes disso, foi necessário

aprender a distinguirmos e diferenciarmos as escritas das crianças, entender o que elas sabem e o que elas precisam saber.” SILVA, 2012

“No Laboratório de Alfabetizações e Linguagens eu pude aprender muito sobre o processo de aprendizagem. Aprendemos sobre a teoria construtivista que é totalmente oposta a tradicional, pois na construtivista visa-se como o aluno aprende e entende. Nas atividades desenvolvidas no laboratório pude observar a utilização da teoria na sala de aula. Pude observar que o contato com a leitura mesmo quando a criança não sabe ler convencionalmente influencia positivamente no processo de alfabetização e que a inserção da criança no mundo da leitura é extremamente importante por este fato. Aprendemos também a diagnosticar as hipóteses de escrita dos alunos, que é algo especialmente interessante, pois, ao sabermos em que hipótese o aluno se encontra podemos adequar os conteúdos às necessidades reais do aluno, contribuindo para sua alfabetização. O laboratório foi de grande importância pessoal e profissional, contribuindo para meu aperfeiçoamento como futura educadora.” OLIVEIRA, 2012

É possível perceber que as alunas se apropriaram de termos utilizados nas teorias estudadas (hipóteses de escrita, ler convencionalmente, inserção da criança no mundo da leitura, dentre outros). Percebe-se, também, o que considero como mais importante durante todo esse processo, o quanto as discussões e leituras geraram um novo olhar (nas alunas) para as aprendizagens das crianças durante o processo de alfabetização. Creio que esse seja o grande avanço.

Avaliando as considerações finais das alunas, percebo a ausência das práticas de letramento e a prevalência das práticas de alfabetização. O Laboratório iniciou um caminho. Não finalizou por si só. Abriu novas perspectivas. Para as alunas e para mim.

Após essas vivências, chamou-me atenção o fato de muitos professores não estudarem sobre a alfabetização e letramento, com profundidade, durante sua formação inicial. Aconteceu comigo durante minha trajetória profissional.

A alfabetização surgiu para mim como um problema de estudo e interesse a partir da minha experiência em sala de aula. Foi diante do desafio de alfabetizar alunos do terceiro ano do ciclo numa escola da rede pública de Nova Iguaçu, que passei a refletir sobre minha formação como professora alfabetizadora. Percebi que havia lacunas na minha formação tanto em nível médio como em nível superior.

Por isso, quando tive oportunidade, busquei fazer diferente, conforme expus nesse relato. Como professora do Curso Normal, me empenhei em orientar as alunas para que conhecessem possíveis caminhos e pudessem escolher qual trilhar.

Entretanto, não passei por essa experiência “ílesa”. Senti que precisava aprofundar meus estudos – tanto na alfabetização e letramento, quanto na formação do professor. Meu foco de estudo se configurava na formação (inicial e em curso) do professor alfabetizador. Precisava refletir sobre como as teorias da aquisição da leitura e da escrita – em especial os estudos de Emilia Ferreiro – têm sido discutidas com os alunos e alunas do Curso Normal; quais são as teorias e métodos privilegiados pelos professores em sala de aula; quais conhecimentos sobre a alfabetização e letramento os professores alfabetizadores em atuação possuem; qual tem sido a importância do letramento nas práticas pedagógicas.

Diante disso, fui à busca de um programa de mestrado que atendessem minhas demandas. Participei do processo de seleção do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, no Colégio Pedro II, sendo aprovada e matriculada em março de 2013.

Início um projeto de pesquisa que pretende repensar as práticas na formação inicial dos professores alfabetizadores em nível médio. Pretendo, com a contribuição dos novos estudos, proporcionar aos meus alunos e alunas uma formação mais crítica sobre a alfabetização das crianças das classes populares, possibilitando a construção de práticas pedagógicas alfabetizadoras que atendam às demandas do processo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ARRUDA, M. da S. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

BRASIL/SEF. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC/SEF, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Brasília, DF, 2009.
Disponível em:

<http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf>

CAMPOS, G. O. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 16ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, P. da S. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

MORAIS, Artur Gomes de. *Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?* In.: BRASIL. Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro. Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. Brasília, DF, Ano XXIII - Boletim 4 - ABRIL 2013.

Disponível em:

http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18144804_Alfabetizacaoaprendizagemeeensinodaleituraedaescrita.pdf

NASCIMENTO, M. M. de A. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

OLIVEIRA, M. E. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo 2013 – Curso Normal – Formação de Professores. Laboratórios Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. *Portaria SEEDUC/SUGEN, nº 91, de 29 de março de 2010*. Estabelece normas e orienta quanto a implementação da matriz curricular do curso normal, em nível, médio, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 05 abr. 2010, p. 19 e 20.

SILVA, T. dos S. R. *Pasta de Estágio – Relatório das Atividades de Laboratório*. Colégio Estadual Milton Campo, Nova Iguaçu, RJ, 2012

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. REVISTA PÁTIO, Porto Alegre, ano 8, n.29, p.18-22, fev./abr. 2004

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 2004

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.

Marilane Maria Wolff Paim
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Curso de Pedagogia - Campus Erechim/RS
PIBID- CAPES
marilane.paim@uffs.edu.br

Eixo Temático 5 - Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este texto objetiva apresentar as atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia “Alfabetização e alfabetização matemática no primeiro ano do ensino fundamental” Campus Erechim, UFFS. Esse subprojeto procura desencadear ações que possibilitem aos alunos bolsistas o conhecimento e a análise da realidade escolar, entrelaçando o espaço da prática educativa com o espaço de formação.

Palavras - chave: PIBID, Alfabetização; Letramento; Alfabetização matemática.

Abstrac

This paper aims at presenting the activities performed by the students Fellows Scholarship Program Initiation to Teaching Pedagogy Subproject "Literacy and mathematical literacy in the first year of elementary school" Campus Erechim UFFS. This subproject seeks to trigger actions that enable scholarship students knowledge and analysis of school reality, intertwining space of educational practice with the training space.

Key - words: PIBID, Literacy, Literacy, Literacy math.

1 Situando o programa

O Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID, é uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica Presencial do Ministério da Educação - MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem como objetivos, entre outros, a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; a valorização do magistério; a inserção dos alunos dos cursos de licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Os alunos das licenciaturas da Universidade são inseridos nas escolas, vivenciando o seu cotidiano e participando na realização de práticas pedagógicas, sob a orientação de professores da universidade e a supervisão de professores de sua área em cada escola.

Desde 2011, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS participa desse programa que reúne diferentes subprojetos dos cursos de Licenciatura da Universidade, desenvolvidos em escolas da rede municipal e estadual nos três estados da Região Sul.

QUADRO 1. Número de número das escolas, cursos de licenciaturas, números de bolsista, coordenadores e supervisores dos subprojetos.

CAMPUS	ESCOLAS	SUBPROJETOS	BOLSISTAS	COORDENADORES	SUPERVISORES
Chapecó/SC	03	Pedagogia	11	01	02
		Letras	10	01	01
		História	12	01	02
		Ciências Sociais	10	01	01
Cerro Largo/RS	05	Letras	12	01	02
		Ciências:Física, Química e Biologia	25	01	04
Erechim/RS	03	Filosofia	10	01	01
		Geografia	10	01	01
		História	10	01	01
		Ciências Sociais	10	01	01
		Pedagogia	15	01	03
Laranjeiras do Sul/PR	03	Interdisciplinar em educação do campo	18	01	03
Realeza/PR	03	Letras	12	01	02
		Ciências:Física, Química e Biologia	20	01	02

Fonte: Coordenação institucional da UFFS do PIBID.

Como podemos verificar no quadro acima as escolas estão localizadas no Estado do Rio Grande do Sul: municípios de Erechim e Cerro Largo; no Estado de Santa Catarina: município de Chapecó; e no Estado do Paraná: municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza.

A proposta é desenvolvida por 185 alunos bolsistas, 14 professores dos cursos de graduação como coordenadores dos subprojetos e 26 professores da Educação Básica como supervisores

O Programa de Iniciação a Docência - PIBID, traduz-se numa proposta de superar algumas visões ingênuas, acerca da escola, do conhecimento, e da própria profissão de ser professor.

1.1 O Subprojeto de pedagogia campus de Erechim

O Subprojeto de Pedagogia “Alfabetização e alfabetização matemática no primeiro ano do ensino fundamental” é realizado em três escolas estaduais do município de Erechim-RS, duas ficam localizadas no centro da cidade e a outra localiza-se em um bairro. Por serem três escolas diferentes, a relevância de atuar e conhecê-las tornou-se significativa. A partir do momento que compartilhamos signos, linguagens, e culturas convivemos e aprendemos diferentes situações nas dimensões social e cultural. Esse movimento possibilitou compreender as práticas sociais e culturais, e não julgá-las, e permitiu ainda, entender o ato educacional como um ato eminentemente político e formativo.

Buscando desenvolver as atividades programadas no *Subprojeto do Curso de Pedagogia, Campus Erechim*, foi necessário socializar a proposta do subprojeto com as escolas envolvidas no processo, entrevistar e selecionar os alunos bolsistas e ainda apresentar os objetivos e a intencionalidade do subprojeto para os bolsistas selecionados e aos supervisores das escolas para que os sujeitos envolvidos pudessem compreender a relevância e a intencionalidade das ações planejadas. Para isso, o trabalho dividiu-se em três momentos.

No primeiro momento, foi realizada a socialização da proposta com a equipe pedagógica das escolas participantes do subprojeto. O segundo momento centrou-se no processo de entrevista e seleção de alunos bolsistas. Já, no terceiro momento, foi realizado uma reunião com os alunos e supervisores selecionados, onde foi apresentado a proposta de trabalho/subprojeto, o PIBID, editais e portarias, que antecederam parte do processo.

Com os quinze alunos bolsistas e as três supervisoras, foi realizado uma apresentação de forma clara a objetividade do subprojeto, destacando a relevância de materializar a interlocução dos acadêmicos nas escolas para estabelecer conexões entre o

conhecimento científico e o saber escolar. Nesse movimento de conhecimento e organização do projeto, realizou-se um planejamento/cronograma de leituras, e atividades, com a coordenação, bolsistas e supervisores.

Cada aluno bolsista desenvolve atividades correspondendo a dezesseis horas semanais. Assim distribuídas: Oito horas semanais: atividades efetivamente de acompanhamento e intervenção em sala de aula; quatro horas: para reunião de estudos, planejamento, avaliação, seminários, e quatro horas para estudo e leitura do referencial teórico que embasa a prática docente e os seminários.

A participação dos alunos bolsistas em sala de aula com intervenções planejadas foi sendo mais intensa no decorrer do ano letivo, a materialização dos objetivos, foram permeados por práticas de interação bolsistas, alunos e professores regentes das turmas.

Aconteceram momentos de diálogo entre a bolsistas e as professoras, refletindo sobre como melhorar a prática, como organizar atividades que pudessem contribuir efetivamente com o processo ensino aprendizagem dos alunos. Vygotsky (1988), afirma que [...]que os conceitos científicos aprendidos na escola têm uma história e que a aprendizagem dos conceitos científicos devem ter como ponto de partida os conceitos que as crianças aprenderam em sua vida social os conceitos cotidianos. É nesta mesma perspectiva que reside, a necessidade de fortalecer cada vez mais espaços de formação e discussão, numa dinâmica de expansão das problemáticas educacionais e sociais.

Os eixos norteadores do subprojeto PIBID, estão direcionados no planejamento e desenvolvimento de atividades relacionados com a oralidade, leitura, escrita, produção textual e alfabetização matemática, para o desenvolvimento do pensamento e da compreensão de mundo de forma reflexiva. A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. A concepção crítica de uma formação pedagógica requer trabalhos que correspondam cada vez mais as exigências da sociedade.

Esse subprojeto procura desencadear ações que possibilitem aos alunos bolsistas do curso de pedagogia o conhecimento e a análise da realidade escolar, entrelaçando o espaço da prática educativa com o espaço de formação.

2 Espaço da prática educativa como espaço de formação.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a

História em que me faço com os outros e de cuja feitura tom parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 58).

As palavras de Freire remetem para a compreensão da unidade entre o dizer e o fazer, o fazer e o dizer, entre a teoria e a prática. E nesse sentido o processo de formação dos alunos bolsistas, no subprojeto, partiu de uma prática pedagógica com a intencionalidade de discutir e organizar o ensino fundado no diálogo entre os diferentes saberes partilhados pelos sujeitos em formação, possibilitando a construção de novos saberes, novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as práticas alfabetizadoras não estavam dissociadas do processo de formação na medida em que situações de aprendizagem problematizadas, discutidas, compreendidas para que, a partir daí, os alunos bolsistas pudessem retornar à prática de forma mais consequente, onde a prática alfabetizadora, fundamentada teórica e metodologicamente, subsidiava a avaliação, o planejamento e a intervenção com os alunos em sala de aula junto com a professora regente. Essa atuação gerava, por sua vez, novas situações para problematizar, discutir, refletir a partir de situações vivenciadas na sala de aula, oportunizando uma mudança da prática, logo, a constituição de uma práxis. Assim, as práticas alfabetizadoras não são realizadas “para” os alunos, mas “com” eles, e da mesma forma não se fazia a formação “para” os alunos bolsistas, mas “com” eles.

O movimento de formação, os princípios teórico-metodológicos exigiu um olhar atento para questões envolvidas, tanto nas práticas alfabetizadoras dos alunos das escolas quanto nos processos de formação, desencadeando processos de superação de concepções e práticas de ensino tradicional, constituindo uma práxis na formação. Vázquez (1977, p. 185), apoiando-se na compreensão marxista, faz uma distinção entre práxis e atividade:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito – não ver essa atividade como prática - ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis.

A relação entre o processo de formação e as práticas alfabetizadoras vivenciadas no cotidiano das salas de aulas nas escolas subsidiou, articuladamente, o processo de formação e o processo de alfabetização, buscando a superação da formação dos alunos bolsistas no modelo tradicional, normativo, prescritivo, mas uma formação capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino.

Ao refletir sobre o processo de formação de educadores, Tardif (2002) argumenta

sobre a necessidade de se levar em conta o conhecimento do trabalho do docente, os seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os educadores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros especialistas. Tardif defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre educador e educando. Segundo o autor, há que se “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Essa concepção a respeito da amplitude de saberes que forma o saber do educador é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada educador, com sua individualidade, contribui na construção do projeto pedagógico, o que traz uma diversidade de olhares, levando a uma ampliação das possibilidades e à construção de outros novos saberes.

Daí a necessidade de o educador estar aberto à aprendizagem, ter uma atitude reflexiva no enfrentamento dos obstáculos e situações desafiadoras que estão presentes na sala de aula, o que requer um educador atento; que inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo. Como explica Vieira Pinto (1985, p. 21), “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”. No entanto, há que se refletir sobre a formação do professor alfabetizador e as práticas alfabetizadoras, analisando as relações entre os saberes acadêmicos da formação docente, os saberes da experiência docente e as necessidades essenciais de aprendizagem dos alunos em processos de alfabetização e letramento em leitura e escrita, e alfabetização matemática.

Historicamente, pensou-se que ser alfabetizado era conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que embora seja necessário, esse conhecimento não é suficiente para que o aluno seja competente no uso da língua escrita. Nessa perspectiva, a língua não é um mero código para comunicação, ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a leitura e a escrita também deve ser olhada do ponto de vista cultural e social. Sendo assim, não basta aprender a ler e escrever, é preciso saber usar a leitura e a escrita no cotidiano. “O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas por pessoas em

um contexto social específico” (SOARES, 2003, p.10).

Ser alfabetizado compreende um conjunto de práticas sociais que correlacionadas com a leitura e a escrita em função do uso social atribuído pelas pessoas, adquirem maior relevância em determinado contexto social. Um processo de formação situado na própria constituição das práticas alfabetizadoras reflexivas.

Neste sentido, nas escolas, o professor alfabetizador deve superar a prática educativa individualista, e encaminhar seu trabalho coletivamente, fazendo uma reflexão acerca da indissolubilidade entre teoria e prática.

Há que se ter em vista que toda prática necessita ser teoricamente elaborada, sendo que, toda teoria é construída a partir e em função da prática, a qual valida no confronto a anterior. Existe, contudo, aquela prática repetitiva do professor que trabalha a fragmentação dos conteúdos, quando então o conhecimento é limitado e encontra-se dificuldade em projetar novos conhecimentos. (GIROUX, 1997). Nesse caso, o professor vai se submetendo a um marasmo respaldado pela rígida burocracia da escola.

Ocorre que uma prática repetitiva não vai conseguir ir além de uma alfabetização mecânica, sem significado. É necessário, portanto, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido aqui, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita e que haja um conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, além de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2003).

Nessa direção, a prática reflexiva é o desafio para os professores. É aquela que parte e chega a partir da prática social. Nela, inclui-se a teoria, e as diferenças desaparecem. O conhecimento é transmitido de forma criativa e consciente, o professor preocupa-se em produzir mudanças qualitativas, portanto, ela está em profunda relação com a realidade. Ocorrendo assim, esta prática tem tudo a ver com a práxis que, por sua vez, é uma atividade concreta que o homem realiza e firma na sociedade, pela qual modifica a história, podendo alterá-la. (VÁSQUEZ, 1977).

A alfabetização matemática compreende a capacidade da criança ler e escrever a respeito de números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e o tratamento da informação. Consonante Piaget, o conhecimento lógico-matemático é uma construção do sujeito e decorre de uma necessidade; ao tentar realizar uma ação, ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra resistência na realidade (situação-problema). Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois do contrário não

poderá resolver sua dificuldade. Por isso o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição. A resolução de situações-problema é, portanto, uma estratégia que orienta e provoca aprendizagens, visto que proporciona contextos significativos de pesquisa e exploração, a partir dos quais se podem aprender conceitos, ideias e procedimentos matemáticos.

A opção por um subprojeto em Graduação em Pedagogia – Licenciatura se justifica à medida que existe uma demanda nacional e, no contexto de abrangência da UFFS em particular no município de Erechim, por Formação Inicial e Continuada da Educação Básica Pública. Assim, trazer a questão dos processos de alfabetização e alfabetização matemática para o centro do debate escolar e acadêmico, possibilitando o exercício de uma ação pedagógica reflexiva no enfrentamento de situações desafiadoras, o que requer um professor atento, que, uma vez inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo, torna-se relevante.

Um modelo de educação de qualidade vinculada ao ideário da formação docente de qualidade, se dá por intermédio, do reconhecimento de que somos sempre sujeitos em formação. É neste sentido, que “[...] tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa por recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolar, de modo a que estes não se esgotem em uma estrita funcionalidade, relativamente ao mercado e à obtenção de um estado social mais elevado” (CÁNARIO. 2006, p. 20).

A educação vista como uma prática social, e a universidade como um sistema que funciona a partir do ensino, da pesquisa e da extensão deve, além do que Freire (2007) chama de *curiosidade ingênua*, produzir a *curiosidade epistemológica* nos sujeitos, a curiosidade de quem se propõe como sujeito inacabado, e que mesmo inacabado sabe que pode aprender sempre mais, aprender à conhecer, problematizar e transformar a partir do conhecimento. Muitas tarefas têm sido atribuídas à educação nos dias atuais. E tentar compreender a sua função, na medida que é capaz de socializar o conhecimento e, destes formar sujeitos cognoscíveis por meio da alfabetização das letras, dos números é uma tarefa que o *Subprojeto de Pedagogia* se propôs a estudar.

A noção de fazer da escola um espaço de troca de saberes, parte do reconhecimento de que a escola não é neutra, mas representa um tipo de educação. A escola ao mesmo tempo produz e reproduz saberes, que legitimam ou não as desigualdades, portanto também é um fazer político. O interesse pela emancipação, pelo crescimento intelectual e pessoal dos bolsistas aconteceu nestes espaços de diferenciação, o que se refere também as relações de poder imbricadas na educação.

Pensar, fazer e viver a universidade na dimensão ensino pesquisa e extensão constitui hoje, talvez o maior desafio que a universidade brasileira enfrenta e neste contexto, encontram-se em especial os cursos de formação de professores, nesse movimento que estamos trabalhando com o subprojeto de Pedagogia problematizando as questões de Alfabetização e Alfabetização Matemática no primeiro ano do ensino fundamental, com suas complexidades, tanto no campo teórico epistemológico como no campo legal e estrutural na intenção de trabalhar os processos de formação inicial e continuada dos professores de forma articulada com a realidade.

Segundo Rios (1997, p.72), “é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira”. Construção esta, feita não por alguns “atores iluminados”, mas “(...) por todos os indivíduos de uma determinada época, em uma determinada sociedade, a partir de seus desejos e necessidades e dentro das condições concretas que encontram e constroem”.

É neste sentido que compreendemos os alunos bolsistas do subprojeto de pedagogia em formação como atores/produtores de seus próprios saberes a partir da reflexão do cotidiano escolar que estão inseridos e das práticas pedagógicas vivenciadas.

Tomar os alunos bolsistas do subprojeto e os professores das escolas que estamos desenvolvendo as atividades como sujeitos produtores de conhecimento, implica assumir não só uma postura epistemológica, como também assumir uma posição política em relação ao projeto de sociedade que se quer construir. De acordo com Garcia (1996, p.21): “Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”.

As intervenções foram organizadas para que o aluno bolsista fosse respeitado na sua condição de sujeito do processo, que está aprendendo a ser professor. Um sujeito que não é passivo diante do processo; é parte participativa e deve ser envolvido na construção de seu aprendizado. Segundo Vieira Pinto (1985, p.116) “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”. Assim os professores, supervisores, alunos bolsistas vão se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo e produzindo juntos.

3 (In) Conclusão

Os alunos bolsistas participam de um processo de formação, que integra a vivência como alunos bolsista em sala de aula a outros momentos da experiência docente como: as reuniões semanais das reuniões de planejamento, o processo de formação continuada, o atendimento individual aos alunos, a elaboração das atividades, os registros detalhados da dinâmica da sala de aula, as leituras, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da Alfabetização, com a produção de artigos socializando a proposta desenvolvida.

A interseção entre o espaço de formação e de formação no espaço – do processo de formação do educador na relação com a constituição de práticas alfabetizadoras viabiliza, intensifica as possibilidades de um processo formativo que responda mais a especificidades significativas.

Os resultados parciais, porque o subprojeto ainda continua, apontam que a formação durante o processo é um elemento essencial à própria constituição da área de alfabetização enquanto campo pedagógico. A prática reflexiva é um desafio para os docentes, especialmente quando ocorre a partir da prática social. Exige estabelecer uma união entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz.

O convívio oportunizado, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, viabilizou a troca de conhecimentos e experiências, levando-nos a refletir não apenas acerca dos comportamentos sociais, dos sujeitos envolvidos no subprojeto, como também do nosso, enquanto profissional da educação.

Destarte, torna-se importante aqui citar Paulo Freire (2007) quando fala de um processo de formação situado ao mesmo tempo a constituição de práticas alfabetizadoras que propiciem, oportunizem elementos de processos de reflexão para qualificar. Uma mútua qualificação. O espaço de formação ele educa, ele se alimenta das próprias análises que são feitas no processo em ação, nas práticas alfabetizadoras especifica ele se alimenta e é alimentado por essa prática e ao mesmo tempo ele alimenta prática.

4 Referências

CÁNARIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a**

prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

AS RELAÇÕES DE SENTIDO E SIGNIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E A APROPRIAÇÃO DE SABERES POR MEIO DE ATOS DE LEITURA TRIANGULADA: MEDIAÇÕES EXTENSIONISTAS

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Curso de Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão- UFMA-MA-Brasil
mmarcalina@yahoo.com.br

Natalia Ribeiro Ferreira
ntl22-2@hotmail.com

Cynthia Viegas Fernandes
cynthia_adoradora@hotmail.com

Jadson dos Santos Pereira
jadsonpedagogo@gmail.com

Lucília Rosália Dutra Gonçalves
lrd_goncalves@hotmail.com

Fernanda Monteles de Oliveira
fernanda.monteles@hotmail.com

Financiamento: PROEXT

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Neste trabalho discute-se a experiência de alfabetização e letramento mediada pela extensão universitária articulada ao ensino e a pesquisa no projeto escola laboratório. Configura-se como um processo de alfabetização de alunos da escola pública em situação de vulnerabilidade social. Situa-se a Atividade mediada por Atos de Leitura Triangulada nesse processo de apropriação da língua materna.

Palavras-chaves: Alfabetização. Atos de Leitura Triangulada. Sentido.

INTRODUÇÃO

O que significa o ato de ler para uma criança que foi “convencida”, pelo adulto, que não sabe ler? Ou que é obrigada ouvir, destes: “ela só conhece as letras, mas não sabe juntar”. “Ela tem 11 anos e só lê palavrinhas, mas, não atribui sentido”. Ou até mesmo, ao se referir á escrita, “ela já sabe tirar tudo do quadro, tem uma letra bem arrumadinha, mas, não lê uma palavra.” Tais afirmações, são constantemente ditas e ouvidas por pessoas leigas, às vezes, professores alfabetizadores, pais e familiares de crianças com histórico de insucesso escolar. Em tese, o que estas afirmações escondem/revelam? Por que tantas crianças não conseguem ler convencionalmente, do ponto de vista do adulto? O que estaria “impedindo-as” de se apropriarem da língua materna se, grande parte delas, vivem em uma sociedade letrada? Até que ponto os professores alfabetizadores desenvolvem sua prática de ensino como agentes letradores e promovem atos de leitura com significação e sentido?

Questões dessa natureza nos desafiam cotidianamente e, só podem ser compreendidas se analisadas de forma relacional. Ou seja, situando-as em seu contexto histórico, político e sociopedagógico. O que a escola representa, como lugar social, na vida cotidiana dessas crianças que “insistem” em aprender a ler? Como passam mais de duzentos dias letivos, oitocentas horas e, inúmeras experiências com a língua materna e, mesmo assim, reprovam, enchem as salas de programas, como, “Se liga”, “Acelera”, “Gestão nota dez” e etc. desenvolvidos por fundações em parcerias com secretarias de educação, e tantas outras “inventadas” para “corrigir defasagens idade/série” e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita de meninos e meninas, muitas vezes, vivendo em situação de alta vulnerabilidade social.

São dessas crianças, em situação de analfabetismo infantil, que pretendemos falar/dar voz, e, em função de suas narrativas buscar compreender o lugar de onde falam de si / histórias de si, memórias de uma infância em (des)construção. Para tanto, falaremos de um lugar, ou entrelugar? Talvez de um não lugar?

Nesse sentido, antes de apresentarmos para discussão os “Atos de Leitura Triangulada”, como Atividade inovadora desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, situaremos o projeto Escola Laboratório e sua história ao longo de 18 anos de existência, mediando práticas de alfabetização e letramento de alunos do entorno social da UFMA e, possibilitando, ao mesmo tempo, a apropriação de saberes docentes de futuros professores, emergentes do estágio supervisionado. Em seguida, situaremos a base teórica que fundamenta os atos/momentos de leitura triangulada, as narrativas feitas pelas crianças

durante esses momentos, e as relações de sentido que vão construindo com a escuta de leitura literária. A questão das narrativas, feitas pelas crianças durante os atos de leitura, serão analisadas como histórias de si em forma de diálogos carregados de sentido e como forma de expressão de sentimentos, ideias e informações sobre si.

Nessa perspectiva, discutiremos os resultados da experiência de indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa por meio do projeto de extensão Escola Laboratório, o Programa Inovação Pedagógica, os projetos de trabalho como dispositivo de formação no estágio supervisionado, e as atividades de extensão que estamos experimentando/investigando/produzindo sobre a apropriação da leitura e da escrita por meio de Atos de Leitura Triangulada. Finalizamos, discutindo os resultados e anunciando possibilidades de inovação que estão sendo vivenciados pelo grupo de estudos do referido projeto, numa escola da rede estadual da ilha de São Luís, situada num dos bairros considerado como ponto de cultura do estado.

O projeto de extensão escola laboratório e a história de processos de alfabetização de crianças com significação e sentido.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. (Clarice Lispector, 1980).

Falar da história do projeto Escola Laboratório, significa narrar histórias de vidas entrelaçadas em processos formativos em busca de produção de saberes, seja de professores da Educação Básica, seja de futuros professores vivenciando experiências de alfabetização com crianças que apresentavam profundas dificuldades de aprendizagem da língua materna. Com isto, queremos dimensionar os objetivos e as interfaces que, desde o princípio, demarcaram as atividades do projeto Escola Laboratório. Ou seja, promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de professores possibilitando, experiência alfabetizadora ao ensinar a leitura e a escrita de crianças com histórico de insucesso escolar.

Nesse sentido, situamos a relação do projeto supracitado, com o Ensino Fundamental e o papel de alunos e alunas do curso de Pedagogia, ao longo de seus 18 anos de desenvolvimento, no processo de promoção de ensino e aprendizagem da língua materna. Foram muitas as narrativas, as tessituras e as construções de experiência alfabetizadoras promovidas no projeto Escola Laboratório.

Tais construções evoluíram para o que hoje chamamos de Atos de Leitura Triangulada, ou, alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, matriculadas na escola da rede pública, U.I.J.G.C. em construção nos dois últimos três anos. Assim, neste trabalho pretendemos analisar situações em que se desenvolvem os Atos de Leitura Triangulada mediados por ações extensionistas. Neste caso, o projeto em tela, fundamenta-se na indissociabilidade das ações formadoras e, em uma extensão universitária crítica, Boaventura Santos, Michel Thiollent (199..) Gurgel (199..) e Rosa (2010). Os atos de leitura triangulada estão ancorados na Teoria da Atividade, Leontiev (1978), em Élie Bajard (2008), Bernard Charlot (2005), e na compreensão da escrita como instrumento cultural complexo, Vigotski (1978).

Oficialmente criado em 1995, o *projeto Escola Laboratório: uma alternativa para a melhoria de qualidade do Ensino Fundamental*, e, vinculado ao Departamento de Educação I, no Curso de Pedagogia da UFMA, surgiu com finalidades diversas, inicialmente para fortalecer a escola campo de estágio supervisionado dos alunos de Prática de Ensino e, estreitar as relações entre a universidade e a escola por meio de atividades de extensão. Posteriormente, em função das necessidades de construção de experiência alfabetizadora, por parte dos estagiários, e, a identificação do grande número de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, na escola campo, criamos uma classe experimental de alfabetização com local de funcionamento na própria universidade, no Núcleo de alfabetização. Nesse sentido, é possível que tenhamos vivido o que propõe Santos 2006, a ecologia de saberes, uma extensão ao contrário. Esse movimento de mão dupla que caracteriza a extensão universitária com significação e sentido.

Segundo (Alencar, *apud* Rosa, p. 2010),“O projeto é um lugar de aprendizagem para a minha filha”; “O projeto é um lugar muito importante [...] minha filha ficou mais alegre [...]sem o projeto seria muito difícil ela se alfabetizar.” (depoimentos mães de alunos para um trabalho monográfico (ALENCAR, 2008, p. 43).

Assim, fomos construindo uma história ao longo dos últimos 18 anos na formação inicial de professores, estagiários do curso de Pedagogia com intenção de promover a construção de uma experiência alfabetizadora a partir da mediação no processo de apropriação da leitura e da escrita por crianças que apresentavam dificuldades nesse campo de conhecimento. Foi possível desenvolver uma vasta produção acadêmica em forma de trabalhos monográficos, comunicações científicas, publicações diversas e, por último, a sistematização de uma Atividade de alfabetização e letramento por Atos de Leitura

Triangulada, ou, uma atividade mediadora nesse processo de apropriação por crianças do 1º ao 5º ano com profundas dificuldades. Para ex- bolsitas, mães e voluntários envolvidos nas ações extensionistas, o projeto escola laboratório é: “O lugar onde o ensino acontece”, (ESTAGIÁRIA-F)¹, ou para Augusto², que vê o projeto, “como imenso tecido iluminado de sol, de conhecimento e de esperança [...] a metáfora do trabalho coletivo de vários sujeitos.”

Esses depoimentos, discutidos por (Rosa 2010), em sua tese de doutorado, ilustram e reafirmam o papel da Universidade na produção de saberes, fazeres e querereres no campo educacional, além de apontar a extensão universitária como ação formadora determinante para o processo de humanização.

Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social - a produção de sentido nos Atos de Leitura Triangulada

O que se exige não é que façamos inteiramente o que é necessário, mas sim que, pelo menos, mostremos sinais de que nos esforçamos por fazê-lo. (BOURDIEU, 2010)

Ao nos questionarmos sobre as dificuldades de alfabetização pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, estamos, na verdade buscando fazer uma tessitura em torno de um dos maiores desafios da escola pública na atualidade. O projeto Escola Laboratório por meio do grupo de estudos e pesquisa da alfabetização e letramento mediados por Atos de Leitura Triangulada vem ao longo dos três últimos anos, se preocupando em encontrar respostas, no momento provisórias, para questões, diretamente relacionadas às dificuldades enfrentadas por meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, matriculadas na escola pública campo de investigação e do estágio supervisionado em docência.

Nesse sentido, precisamos situar a escola (U.I.J.G.C.), campo de estágio em docência, ao longo de, aproximadamente 10 anos. Qual o maior desafio de uma unidade de ensino no processo de alfabetização de suas crianças? Entendemos que a escola atual, só dará conta de sua missão educadora, formadora e criadora de cultura, se ela própria se colocar como um ponto de cultura. Ou melhor, como lugar para o desenvolvimento de experiências e práticas pedagógicas pautadas nas múltiplas linguagens, na reflexividade, na pergunta, portanto, na produção de experiência/vivências que sejam ricas, criadoras e mobilizadoras de

¹ Esta citação é de uma estagiária F do trabalho de Lopes (2007, p. 95).

² “Augusto Ângelo foi estagiário e escreveu esse poema no Portfólio de conclusão do estágio.” “Tecendo uma manhã: O estágio em séries iniciais” (2007, p. 5).

uma educação do cotidiano, com a força que move e arrasta os saberes, fazeres e querereres dos atores sociais que pensam e projetam a escola como esse lugar inovador.

Logo, todo tempo é tempo de ser escola, estar aberta e sensível aos desejos de seus alunos. De crianças cujas histórias de vida apontam para uma dura realidade social. De certo, estamos falando da “quebra de um ciclo”, de escolas que atribuem aos alunos o fracasso que acaba sendo de todos. Da saída de uma possível “zona de conforto”, escola de portas fechadas, para o enfrentamento de um possível imobilismo diante da realidade vivida, alfabetizar todos e todas as crianças do ciclo de alfabetização, primeiro ao terceiro ano.

Assim sendo, entendemos que projetos dessa natureza se justificam pela relevância pedagógica e alcance social de práticas que promovem o desenvolvimento humano, a integração de ações interdisciplinares, o fortalecimento de aprendizagens significativas e o estabelecimento de parcerias entre a escola e a universidade. Ademais, entra em jogo, nesse processo, a formação inicial de futuros professores, que tem a oportunidade de se apropriarem de saberes e fazeres com mais autonomia, já que vão planejar organizar, desenvolver e avaliar o desenvolvimento do projeto com seus respectivos ateliês.

Por outro lado, importante destacar que embora a escola em questão, esteja localizada num bairro, conhecido por ser, o bairro maranhense, culturalmente forte pelas suas manifestações artísticas, e culturais como, bumba meu boi, escola de samba, dança portuguesa, blocos ritmados, blocos organizados, como o Fuzileiro da Fuzarca, Bicho Terra, um teatro de cultura do boizinho Barrica, ou uma Companhia Barrica de Teatro de Rua, Tambor de Crioula, serve ainda de palco para um grande número de artistas nascido no bairro e que estudaram nesta escola, dentre outras, possui uma comunidade escolar, onde grande parte vive em condições carentes e em situação de vulnerabilidade social. Percebemos, ainda, que não existe uma relação de troca e de parceria entre a escola e os grupos institucionalmente constituídos no bairro. O que coloca como exigência o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre a relação escola comunidade, a escola como ponto de cultura, a o lugar das manifestações culturais no processo de constituição da identidade dos atores sociais que aprendem numa escola situada num bairro de fortes tradições culturais. Qual o maior desafio de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, situada numa realidade com essas características e, com alunos em situação de vulnerabilidade que não conseguem se apropriar da leitura e da escrita?

Importante situar que a UFMA, por meio do Programa de extensão, Inovação Pedagógica, PROINOV@, com dois projetos de extensão, Formação Colaborativa, PROFOC,



, projeto Escola Laboratório, e, as práticas acadêmicas de estágio supervisionado que durante muitos anos são desenvolvidas nesta unidade de ensino por meio de projetos de intervenção como dispositivo de formação. Dessa forma, durante nos últimos três anos, temos experimentado uma atividade voltada para o processo de alfabetização de crianças com dificuldades na aprendizagem da língua materna matriculadas na escola e, moradoras do entorno da escola. Do bairro acima mencionado.

A ideia de desenvolver uma atividade que pudesse contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita, não surgiu do nada. Foram preciso quinze anos, para amadurecer, experimentar, ousar e, por meio de um processo rigoroso de investigação, alcançar resultados animadores em relação à aprendizagem da língua materna. Para tanto, nos assentamos em alguns pressupostos, numa forte relação de sentido, muitas dúvidas e uma certeza: o direito de alfabetizar-se só será garantido se as professoras alfabetizadoras, também, tiverem o direito de aprender a ensinar a língua, numa perspectiva de alfabetização plena.

Nesse sentido, os Atos de Leitura Triangulada sistematizada pela autora, (Rosa 2010), organizada e desenvolvida, por esta e estagiários em docência, são exemplos de inovação pedagógica e estão sistematizadas em seis momentos distintos durante um tempo estabelecido e consensuado com escola. de 50m. Tais momentos, consubstanciam-se nos seguintes procedimentos: uma estagiária extensionista (tutora), e dois alunos em processo de aprendizagem, participam dos atos de leitura triangulada, da s: 1º.Momento: **Entronização**, preparação e acesso à livros e à portadores de textos diversos visando o desenvolvimento de uma experiência direta com a cultura letrada e dessa forma a apropriação dessa cultura. Nessa perspectiva, os dois alunos, ou as duas alunas em processo de alfabetização e sob tutoria de uma estagiária, manuseiam os livros e materiais disponibilizados, folheiam, fazem antecipações, conversam entre si, riem, se encantam com as imagens e, nesse momento, são estimulados negociarem entre si o que será lido.

Assim, num segundo momento, a tutora inicia o **Ato de Leitura** com a exploração dos elementos gráficos e ilustrativos do texto, autores, editora, dentre outros, em seguida, lendo o texto escolhido, pausadamente, apontando para o que está sendo lido. Os alunos colocam-se em posição de escuta. No **terceiro Momento**, das duas crianças em prática de tutoria, uma é desafiada a **ler** sozinha o texto, anteriormente lido pela professora e pelo/a colega. Nesse momento duas pessoas escutam o que ela consegue ler, do jeito que sabe. Num **quarto momento**, a estagiária tutora, faz **leitura conjunta**.. Ou seja, ninguém ler sozinho, a tutora vai ler junto com uma delas. E, depois repete essa ação com a outra criança. Em tese,

esse momento, é de apoio ao ato do leitor que participou de um evento de letramento onde todos leem, escutam e, de acordo com suas possibilidades, vão se apropriando de informações por meio de uma experiência direta com o ato de ler lendo. Resultante de um esforço intelectual que, com base na afetividade dos agentes sociais do projeto para com as crianças o ler, decifrar e compreender ganha contornos de atos de leitura por triangulação e forte intencionalidade.

Nessa perspectiva, no quinto momento, esse ato de leitura se repete com a outra criança participante dessa perspectiva de triangulação do ato de ler, sempre com a valorização do ato de escuta. No sexto momento é, de forma coletiva, a discussão dialógica visando a busca de compreensão e entendimento do que foi lido, para então, finalizar com o último momento, **produção de escrita**, reescrita, escrita espontânea ou ilustração do que foi lido. As crianças gostam muito, quando, mais uma vez, são desafiadas a produzirem uma escrita do que foi apropriado. Tornarem-se leitoras/autoras/produtoras de seus próprios textos, ou de textos “escutados” por meio de uma relação de significação e sentido. Em síntese, os atos de leitura triangulada são: leituras feitas pela estagiária tutora, leitura conjunta: tutora e aluno, leitura feita pelo alfabetizando, e, culminando com a produção escrita do leitor em processo de apropriação da escrita.

Considerações finais

A atividade, “Atos de Leitura Triangulada”, possibilitou um resultado bastante satisfatório no que tange a aprendizagem da leitura e escrita. Pois, um dos graves problemas da escola pública, tem sido a alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isto, acreditamos que a escola, ao se permitir parcerias dessa natureza, inova ao buscar solução para um problema tão grave com apoio da universidade por meio de projetos de extensão.

Em relação aos principais resultados alcançados, no projeto consideramos que muito temos a dizer. Os Atos de Leitura Triangulada desenvolvem-se numa sala de aula ociosa e que lugarizamos, se tornou um entrelugar. Esse lugar, carregado de sentido e significação, é quase um refúgio para as crianças. Sentem-se felizes, amadas e afetivamente bem recebidas, livres. Durante os espaços entre os atos de leitura, as crianças, ficam tão seguras e confiantes daquele ato, que começam a falar,/narrar histórias de si. E, nesse momento, percebemos o poder da escuta sensível, a força da palavra e a fala que brota

daquelas crianças, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social. A metodologia adotada pelo projeto possibilitou que 80% das duplas tutoriadas com idade entre 8 a 13 anos avançassem nas atividades em sala de aula, além de permitir que elas não apenas se alfabetizem, mas também fossem letradas. Os alunos em situação de alta vulnerabilidade que antes eram desacreditados e sem perspectiva de mudança, passaram a gostar de ler, de fazer suas escolhas em relação aos livros, além de manifestarem o desejo de irem ao projeto e ficarem envolvidos nos atos de leitura. O projeto também tem permitido aos discentes do curso de pedagogia, construírem experiências no campo da formação de professores alfabetizadores, pois estrutura-se a partir da perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o projeto resultou em 15 monografias de graduação, 3 monografias de pós-graduação, 1 tese de doutorado e inúmeros artigos.

Quando os educandos adentraram no projeto escola laboratório se sentiam inseguros e muitas vezes com a certeza que não iriam apreender a ler e escrever. A mediação aos alunos através dos atos de leitura triangulada aliadas a afetividade dos estagiários, bolsistas e voluntários, possibilitou as crianças em situação de alta vulnerabilidade social, se sentir parte do processo de aprendizagem, pois possibilitou que o educando escolhesse os livros que gostaria de ler. Tal fato possibilitou abrirmos a porta da literatura para que pudessem aprender a ler lendo e concomitantemente observamos que foi fluído o processo de letramento. Isso poder ser notado no progresso dos alunos em sala de aula, pois alunos que já desacreditados pelos professores das suas respectivas turmas, às surpreenderam e conseguiram passar de ano. Nessa perspectiva cabe ressaltar que o processo de mediação feito ao longo dos anos pelo projeto, não trouxe apenas benefício aos educandos do ensino fundamental ao qual o projeto é desenvolvido, também favoreceu aos mediadores dos atos de leitura triangulada.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Esboço para uma teoria da prática**. Oeiras. Portugal: Celta Editora, 2002.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática. In: **Anais do VII ENDIPE**, Goiânia, vol. II, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov; contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos Cardoso SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e interfaces**. 2007. p. 39 – 60.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo, 2008.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

_____. **Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos**. Campinas, 2007. Mimeogr.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Ed. UNESP, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político da pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/files/documentos/thiollent.pdf>>. Acesso em:

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. V. 3. Cap. 5: Gênese das funções psíquicas superiores.

ZIBETTI, Marli Lúcia; SOUZA, Marlene Proença de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuições para a formação de professores. **Revista Educação e Perspectivas**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

ALFABETIZAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA, UMA CONTRIBUIÇÃO AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Onaide Schwartz Mendonça
FCT/UNESP, SP, Brasil
onaide@fct.unesp.br

Sônia Pelegrini
Doutoranda em Educação
FCT/UNESP, SP, Brasil
soniapelegrini@globocom

Olympio Correa Mendonça
UNESP/FAI, SP, Brasil
olympmen@uol.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este artigo apresenta pesquisa desenvolvida com 3400 crianças da rede municipal de Presidente Prudente, SP, em 2011 e 2012, com práticas socioconstrutivistas de alfabetização fundamentadas na obra “*Alfabetização - Método Sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*” (2007) cujos resultados mostraram que ao final de um ano letivo 72,61% dos alunos do 1º Ano estavam alfabetizados, e que 87,64% dos alunos de 2º Ano, além de alfabetizados, produziam textos eficientes.

Palavras-chave: Alfabetização, Práticas.

Abstract

This article presents a research conducted with 3400 children in the municipal schools in Presidente Prudente, SP, in 2011 and 2012, with socioconstrutivists literacy practices grounded in the work “*Literacy- Sociolinguistic Method: Social, alphabetic and syllabic awareness in Paulo Freire*” (2007), whose results showed that at the end of a school year 72.61% of students of the first grade were literate and 87.64% of the students of the 2nd grade, were not just literate, but also produced texts efficiently.

Key-words: Literacy, Pratices.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ao prever o aproveitamento de práticas de alfabetização que se mostraram eficientes em estados e municípios, cumpre sua característica de pacto democrático de livre adesão e, por isso recomenda troca das experiências didáticas bem sucedidas que possam contribuir para a alfabetização das crianças na idade certa.

Assim as práticas socioconstrutivistas de alfabetização implementadas nos anos de 2011 e 2012, no município de Presidente Prudente- SP, vêm somar-se às outras propostas didáticas do PNAIC e se justificam pela sua fundamentação, descrição aplicação e discussão dos resultados que entre relatórios e este artigo colocam-se para o debate e a troca de experiência, em busca de um de seus objetivos que é levantar os avanços na melhoria da alfabetização, bem como socializar práticas que tenham obtido resultados satisfatórios.

A fundamentação científica desta proposta de alfabetização socioconstrutivista, bem como suas respectivas práticas vêm sendo desenvolvida ao longo de 25 anos e divulgada em dezenas de artigos científicos pelos co-autores deste artigo, Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa Mendonça, vindo a consolidar-se com a publicação de seus dois livros, o primeiro de teoria e prática, dirigido aos professores e à academia, publicado pela Cortez Editora já na 3ª. Edição, *Alfabetização - Método Sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire, e o segundo livro, *Alfabetização linguística e letramento: Práticas socioconstrutivistas*, com a divulgação das práticas, em sua edição atualizada a ser publicada no 1º. semestre de 2013, pela Editora Paulus, intitulada “*Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro - Práticas socioconstrutivistas*”, dirigido ao público em geral.

Ao longo dos últimos vinte anos, trabalhando com cursos de capacitação de professores, verificamos muitos equívocos sobre alfabetização. É comum, por exemplo, ouvir profissionais afirmarem que não se pode apresentar sílabas para a criança, nem desenvolver os processos de análise e síntese, que não se pode ensinar, alegando que a criança aprenderá com mais qualidade se descobrir sozinha as relações linguísticas de construção da base alfabética da escrita.

A causa dessas posturas pode ser compreendida por meio de análises dos materiais que vêm sendo distribuídos pelo país ao longo das três últimas décadas. Trata-se de orientações equivocadas que, no ímpeto de combater as práticas mecânicas de alfabetização, herança das cartilhas tradicionais, recomendam que o professor não precisa ensinar os conteúdos específicos da língua escrita, pois acreditam que as crianças devem ser estimuladas,

a partir da memorização de pequenos textos, a inferir/adivinhar a escrita de palavras, frases e textos.

Essa orientação surgiu em meados da década de 80 a partir da divulgação da teoria de aprendizagem “Psicogênese da língua escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Fundamentadas nesta teoria, redes estaduais começaram a divulgar sugestões de atividades de nível pré-silábico e alfabético através das quais os alunos aprenderiam com mais qualidade, pois aprenderiam “pensando”. O aprender pensando se referia às crianças terem que descobrir, “reconstruir”, o que a humanidade já estabeleceu há milênios: o funcionamento do sistema de escrita. Hoje ainda, algumas secretarias de educação continuam recomendando apenas atividades de letramento (que desenvolvem os usos de um código que as crianças ainda não dominam) como se fossem adequadas à alfabetização.

É oportuno esclarecer que atividades de nível pré-silábico exploram a relação som/letra, isto é, visam ensinar à criança qual letra do alfabeto representa determinado som da fala (Ex: a letra B representa o som [b]). Já as atividades de nível alfabético solicitam que o aluno produza escrita e, para tanto, já precisa conhecer o funcionamento do sistema alfabético. Por falta de conhecimento científico, as atividades que exploram a sílaba foram discriminadas e banidas dos materiais, sob a alegação de que eram mecânicas e que havia crianças que não a compreendiam.

Existe um processo, que a linguística chama de comutação de sílabas em fonemas, cujo objetivo é mostrar ao aluno como se une consoante e vogal para compor a sílaba. Para isso, em um primeiro momento, o professor poderá apresentar a sílaba em um segundo, irá explicitar que, mantendo a consoante e alternando as vogais, poderá compor diferentes sílabas, e em um terceiro momento, irá manter uma determinada consoante e começará alternar as vogais, questionando sobre que sílaba estará formando. Quando o aluno compreender a composição de um grupo silábico, compreenderá todos os demais, por analogia, e um novo horizonte se abrirá à sua frente: o da leitura.

É produtivo que o professor explique e depois questione o aluno, para que ele perceba que é preciso refletir e compreender, para poder responder ao questionamento. Com isto, o aluno aprenderá pensando e não apenas memorizando sinais gráficos.

As práticas socioconstrutivistas que há mais de duas décadas vêm sendo desenvolvidas em projetos pilotos e adequadas na busca de melhores resultados, nos últimos dois anos foram implementadas em grande escala no município de Presidente Prudente-SP para beneficiar cerca de 3400 crianças. Lá, até 2011, um percentual elevado de crianças

analfabetas era enviado à rede estadual, ao 6º ano. Após severa luta teórica na Secretaria de Educação, tivemos acesso à rede para desenvolver um projeto piloto, através do Núcleo de Ensino/UNESP, em duas escolas que manifestaram interesse.

Reafirmando que esta proposta para a alfabetização denomina-se *Método Sociolinguístico*: Sócio, pois parte da socialização das ideias por meio do diálogo, e linguístico por trabalhar sistematicamente os conteúdos específicos da língua portuguesa.

Assim vale lembrar que a teoria dessa proposta foi publicada pela Cortez Editora em 2007, sob o título já referido, e que, ainda, para socializar quase três décadas de pesquisas e da experiência de dez anos de alfabetizadores na rede estadual paulista, em 2010, os co-autores, Onaide Schwartz e Olympio Mendonça publicaram novo livro, já mencionado, composto de 14 unidades de ensino, construídas a partir de 14 palavras geradoras, contendo centenas de atividades práticas. Essas unidades de ensino têm como estrutura os passos do Método Paulo Freire, acrescidos de atividades dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, visando atender crianças em diferentes níveis de aprendizagem, inspiradas na teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que em nenhum momento excluem a didática silábica da alfabetização.

Tal estrutura de nossa proposta inicia-se com os passos do Método Paulo Freire que são definidos na seguinte ordem:

1º CODIFICAÇÃO: É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade, desenho, dramatização, mímica, histórias em quadrinhos, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina. A palavra geradora escrita pode ser representada através de desenho, cartaz, fotografia, figuras, quadros, objetos, jogos, brincadeiras etc.

2º DESCODIFICAÇÃO: É a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e de textos escritos do conhecimento universal acumulado (ciência, história, arte, cultura etc.). Afirma Gadotti (1989, p. 150): “É um dos momentos mais importantes do processo de alfabetização. Trata-se do exame das palavras geradoras (ou código linguístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos.”

3º ANÁLISE E SÍNTESE: Engloba análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta (composta pela família silábica desenvolvida a partir de cada sílaba retirada da

palavra geradora) e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4º **FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA:** Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Do ponto de vista estrutural, os passos da decodificação, análise e síntese, e fixação da leitura e da escrita incluem respectivamente os níveis de escrita, pré-silábico, silábico e alfabético, e compõem as fases do processo que possibilitam aos alunos se alfabetizarem, desenvolvendo sua consciência social, silábica e alfabética.

As Atividades dos Níveis de Escrita são fundamentais para ajudar no desenvolvimento da criança rumo à compreensão e aquisição do sistema alfabético de escrita:

a) As **Atividades de Nível Pré-silábico** objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz a fixar que letra representa qual som. Esse trabalho pode ser realizado através do reconhecimento de palavras escritas inteiras dentro de suportes de texto (rótulo, embalagens, poesias, letras de músicas etc.) Ex: O nome MARIANA começa com qual letra? Termina com qual? Dentro deste nome há outras palavras? Quais? Sem alterar a ordem das letras de MARIANA, podemos encontrar: MAR, ARIANA, MARIA, ARI, RI, RIA, IA, MARI e ANA. Outra atividade desse nível é aquela em que usamos desenhos como referência para que o aprendiz complete o nome da palavra representada com suas letras iniciais, mediais ou finais, ou ainda, só com vogais ou só com consoantes.

b) As **Atividades de Nível Silábico** mostram aos alunos que grafam apenas uma letra para cada sílaba pronunciada (G O para GATO) que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. Auxiliam ainda na separação correta das sílabas. Aqui também são usados desenhos para que os alunos completem palavras com sílabas de determinadas famílias silábicas o que, de certa forma, os estimula a ler as sílabas que já estão informadas e descobrir as que estão faltando para que a palavra seja escrita corretamente.

c) As **Atividades de Nível Alfabético** visam o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita significativas: leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para

o dialeto padrão; interpretação e produção de frases e textos com significado, coesão e coerência.

Convém esclarecer que, do ponto de vista da rotina de sala de aula, todas as crianças participam da Codificação, da Descodificação, da leitura do alfabeto, da Análise (leitura diversificada e exploratória da ficha de descoberta), da Síntese (formação de novas palavras através da junção de sílabas lidas na ficha de descoberta) e que somente no momento de realizarem as atividades individuais receberão aquelas atividades adequadas ao seu nível de aprendizagem. Deste modo, os mais avançados receberão atividades do nível alfabético e do nível silábico, como exercício para fixação da ortografia, aqueles que grafam uma letra para cada sílaba com correspondência sonora receberão atividades do nível silábico, e aqueles que apresentam muitas dificuldades receberão atividades do nível pré-silábico e orientação individual do professor.

O diferencial da proposta socioconstrutivista, com base no método sociolinguístico de alfabetização está em seu objetivo de desenvolver tanto a fala, como a leitura e a escrita. Resgata ainda os conteúdos linguísticos com ênfase na abordagem da base alfabética da escrita, dos fonemas e grafemas, vogais, consoantes e sílaba, base morfológica e morfossintática da língua. Traz variadas amostras de atividades dos níveis de escrita, pré-silábica, silábica e alfabética que garantem o avanço nesses níveis. É prioridade o foco na oralidade (fala), concomitantemente com as atividades do processo de letramento através da leitura de textos reais e diversificados.

Essas atividades garantem a fixação da base alfabética da escrita que precisa ser ensinada, pois a percepção dos fonemas não é automática (natural) e as habilidades fonético-silábicas são necessárias para o domínio suficiente da linguagem.

Como afirmamos na apresentação, em 2011, interessados em resolver o problema de crianças que chegavam ao final do 5º Ano analfabetas, a Secretária de Educação do município de Presidente Prudente, SP, procurou nossa ajuda e teve início a realização do Projeto do Núcleo de Ensino nas Escolas Municipais: “José Carlos João” e “Vilma Alvarez Gonçalves”.

Paralelamente ao projeto de extensão, nossa pesquisa ofereceu um curso de 30 horas aos 38 envolvidos (professores, diretores e supervisora de ensino) e o acompanhamento foi feito em reuniões, a fim de dialogar e esclarecer dúvidas. Sob nossa supervisão, dois bolsistas iam às escolas (um em cada) para ajudar na orientação de professores/alunos com dificuldades.

A pesquisa mostrou que, nas duas unidades de ensino, em menos de três meses da implantação da proposta, a maioria das crianças do 1º. ano já havia compreendido o funcionamento do sistema linguístico na composição das palavras e frases atingindo o nível alfabético. Deste modo, o ano letivo foi concluído com uma média de 93% das crianças alfabetizadas, produzindo pequenos textos. Uns com mais dificuldade, outros com menos, mas todos lendo e escrevendo, e as do 2º ano já produzindo bons textos.

Frente aos resultados, em 2012 a Secretaria de Educação decidiu oferecer nossa proposta a todos os professores de 1º e 2º ano. Ofereceu, não impôs, pois a rede recebe materiais da Secretaria Estadual de Educação/SP e do Governo Federal. Deste modo, como em toda democracia, nossa proposta foi oferecida e incorporada por quem teve interesse.

Assim, novamente ministramos curso de 30 horas, a duas turmas de professores, por meio do qual ensinamos conteúdos de Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística que fundamentam nossa proposta de alfabetização.

Sabe-se que não existem salas homogêneas em que as crianças aprendem os conteúdos ao mesmo tempo e, portanto, apresentam o mesmo rendimento em termos de aprendizagem. Nesse sentido, esta proposta é diferente das demais publicadas no país, pois desenvolve de fato o diálogo, a consciência crítica, além de focar tanto o ensino quanto a aprendizagem, pois contém estratégias para a alfabetização inicial capazes de atender salas com crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Deste modo, à medida que oferece diferentes estratégias de ensino dá a oportunidade para que o professor trabalhe com todas as crianças ao mesmo tempo, o que garante a eficiência desta metodologia.

Durante 2012 estivemos nas escolas em reuniões com o objetivo de orientar e responder questionamentos de professores. Visitamos salas de aula, analisamos materiais de alunos, muitas vezes com a presença da Diretora do Ensino Fundamental e sempre com a presença de uma Supervisora Pedagógica designada pela Secretaria da Educação para acompanhamento da alfabetização. Na escola éramos recebidas pela diretora da escola, pela orientadora pedagógica e professoras.

As sondagens para verificação dos níveis de aprendizagem das crianças foram orientadas por nós, mas elaboradas e aplicadas pelos próprios professores, conforme rotina de avaliação da Secretaria de Educação. Na maioria das vezes contava com ditado mudo (folha contendo cerca de 16 imagens para serem nomeadas) e uma produção de texto. A produção escrita das crianças era analisada e classificada de acordo com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético, descritos na Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky,

os resultados de cada sondagem por sala e por escola eram enviados à Secretaria. Ao final do ano os dados de todas as escolas foram tabulados. Ao todo foram aplicadas cinco sondagens: fevereiro, maio, julho, setembro e dezembro como demonstram as tabelas que seguem.

Para maior clareza apresentamos suas legendas:

PS= nível pré-silábico.

Sil. = nível silábico no qual o aluno grafa uma letra para representar cada sílaba com correspondência sonora.

SA= silábico-alfabético

A= alfabético

1º ANO

1º ano	PS	%	S	%	AS	%	A	%	No. total de alunos
1ª SOND. FEV.	1245	67,62	363	19,71	149	8,09	84	4,56	1841
2ª SOND. MAI.	565	31,44	536	29,83	371	20,64	325	18,09	1797
3ª SOND. JULHO	237	12,87	415	22,54	484	26,29	705	38,29	1841
4ª SOND. SET.	144	8,56	212	12,61	348	20,70	977	58,12	1681
5ª SOND. DEZ.	73	4,35	157	9,37	229	13,67	1216	72,61	1675

2º ANO

2º ano	PS	%	S	%	AS	%	A	%	No. total de alunos
1ª SOND. FEV.	279	15,00	270	14,52	341	18,34	969	52,12	1859
2ª SOND. MAI.	126	6,94	189	10,41	275	15,51	1225	67,50	1815

3 ^a SOND. JULHO	74	3,98	129	6,93	221	11,88	1435	77,19	1859
4 ^a SOND. SET.	49	2,80	117	6,68	123	7,03	1460	83,47	1749
5 ^a SOND. DEZ.	34	1,97	79	4,59	100	5,80	1510	87,64	1723

Participaram desta pesquisa mais de 3700 crianças e para efeito de análise utilizamos apenas as amostras de escrita daquelas que participaram das cinco sondagens. A análise dos dados do 1º. Ano revela que em fevereiro, na primeira sondagem, dos 1841 alunos matriculados apenas 4.56% estavam alfabetizados, e em dezembro, **72,61%** já dominavam a leitura e a escrita. Quanto aos alunos do 2º. Ano, a primeira sondagem mostrou que **52,12%** estavam alfabetizados e, ao final, **87,64%** estavam plenamente alfabetizados.

Não foi possível verificar quantos professores de outras escolas (além das duas participantes do projeto de 2011) já haviam optado e utilizaram nossa proposta nos primeiros anos em 2011, daí o índice de mais de 50% das crianças iniciarem 2012 no 2º. Ano já alfabetizadas. Em anos anteriores o índice de analfabetos concluindo o 2º. ano era superior a 68%. Entretanto, a diferença de 20% de alunos do 1º. Ano (72%) que concluíram 2012 já alfabetizados, com relação aos alunos (52%) que ingressaram no 2º. Ano em 2012 ratifica que uma alfabetização sistematizada produz melhores resultados. Enfatizamos que um livro foi lançado por crianças do 1º. Ano C, da E. M. Prof. Rui Berbert, localizada no Bairro Brasil Novo, periferia de Pres. Prudente, e que temos contado com o apoio da mídia na repercussão dos resultados: TV FRONTEIRA (afiliada da Rede Globo - http://www.youtube.com/watch?v=LRredQKO_h4) e BAND (afiliada da TV Bandeirantes - <http://www.youtube.com/watch?v=jcdmzvWwLDE>).

Contudo, estamos convencidos de que transcorridos dois anos de adaptação pelos professores à nova metodologia, que envolve muito diálogo e trabalho sistematizado para o ensino dos conteúdos específicos do português, a tendência é de se melhorar ainda mais os resultados e, no mínimo, 95% dos alunos estarem alfabetizados ao final do 2º ano. Os resultados exitosos mostraram que só as crianças portadoras de necessidades especiais, síndromes e/ou transtornos, não conseguiram aprender a ler e escrever em um ano letivo.

É importante relatar que no decorrer de 2012 durante visitas às escolas observamos alto número de crianças portadoras de síndromes e transtornos que não são considerados como necessidades especiais (DA, DM ou DV), e que, portanto, não estão sendo atendidas por especialistas. Essas crianças carecem de acompanhamento individual, pois está claro que não conseguem se concentrar para aprender e dificultam a aprendizagem dos colegas, gerando alto nível de desgaste nos professores que são impedidos de ter bom desempenho. As autoridades precisam considerar isso.

O número de crianças que está chegando às escolas com problemas cognitivos resultado do uso de drogas, lícitas ou ilícitas pelas mães durante a gravidez é crescente. Há ainda, as vítimas da desestruturação familiar, motivada pela mudança de valores e dificuldades econômicas, problemas que extrapolam os limites de intervenção da escola.

A lista com nomes de síndromes que acometem as crianças cresce a cada dia e todas vêm cair sobre o professor na sala de aula. Sabe-se também que cerca de 16% das crianças que nascem em SP sofrem de anoxia cujas consequências são nocivas para a sua aprendizagem. As autoridades da área da saúde ainda não resolveram esse problema.

Enfim, podemos concluir que já aos seis e sete anos é possível alfabetizar ensinando a base alfabética da escrita que leve a criança ao domínio de habilidades fonético-silábicas para a leitura e escrita de palavras e frases que lhe dão autonomia e otimizam diferentes escolhas de atividades de letramento.

Portanto, os resultados dessa pesquisa apontaram que uma metodologia eficiente, aliada ao profissionalismo e compromisso docente, são elementos decisivos para a construção de uma alfabetização que forma o leitor seguro e autônomo, base para o sucesso do processo de escolarização rumo à melhoria da qualidade de ensino e consequente diminuição das desigualdades sociais.

Referências

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico:** Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007. 150 p., ISBN 978-85-249-1284-9.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização Linguística e Letramento:** Práticas Socioconstrutivistas. São Paulo: Impress, 2010. 236 p., ISBN 978-85-911210-0-7.

LEITURAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUATRO ESCOLAS RURAIS DE CURAÇÁ-BA. OS ALUNOS SÃO BEM-VINDOS À IMAGINAÇÃO ÀS MARGENS DO RIO SÃO FRANCISCO

Patrícia Pereira Alves
Pedagoga/Psicopedagoga/Especialista em Educação do Campo
Professora do Instituto Federal de Educação Sertão-PE-*campus* Petrolina Zona Rural
patriciapereiraalves@yahoo.com.br

Antonise Coelho de Aquino
Mestre em Sociologia-UFPE
Professora do Instituto Federal de Educação Sertão-PE- *campus* Petrolina Zona Rural
Projeto de Extensão
antonisecoelho@hotmail.com

Resumo

Fazer do Brasil um país de leitores, significa essencialmente, mobilizar esforços no que toca as políticas dos governos municipal, estadual e federal, além das iniciativas da comunidade escolar para alcançar esse propósito. Fazendo esta análise, perante a Educação do Campo em nosso país, veremos nítidas desigualdades educacionais: precariedade na estrutura física das escolas e ausência da formação de professores, que de fato atenda às necessidades educacionais do campo. Dessa forma, a leitura realizada nas escolas do meio rural de maneira articulada, entre tantos benefícios, incentiva a construção do hábito de leitura e melhora a aprendizagem escolar. As motivações deste projeto surgiram de experiências como aluna de escola rural, onde o professor através de uma caixa de livros e com um trabalho prazeroso, incentivou o hábito de leitura na turma multisseriada. E por ter sido, anos depois, professora da Escola rural Alto Bonito, situada no distrito de Tijuacú, (reconhecido como comunidade quilombola) no município de Senhor do Bonfim-BA, no qual traçava como prioridade a leitura. Para tanto, o referido Projeto de Extensão pretende contemplar trinta professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos e são estudantes do Curso de Pedagogia. O projeto prevê também momentos de leitura e sessões de contação de histórias em quatro escolas municipais: Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Jacinto Freire de Oliveira, Princesa Isabel e de Angico, todas localizadas na zona rural, às margens do Rio São Francisco. O projeto pretende incentivar o hábito da leitura, através de situações e vivências de leitura e contação de histórias, capacitar os professores, auxiliá-los com o Caderno Didático, realizar uma oficina pedagógica para confecção de jogos e instrumentos de contação, realizar uma campanha de arrecadação de livros, orientar os professores envolvidos a relatarem suas impressões do projeto, montar estantes itinerantes de livros, estimular o sistema de empréstimo de livros e implantar projetos pedagógicos voltados para a leitura. Com o propósito de alcançarmos os objetivos, foram planejadas as seguintes ações: curso de capacitação para os professores, elaboração do Caderno Didático, oficina pedagógica, campanha de arrecadação de livros, momentos de leitura e contação de história nas salas de aulas, implantação da mala e do baú de leitura nas escolas, apresentação e orientação sobre o uso da ficha individual de leitura, implantação das estantes itinerantes. Como resultados parciais já foram arrecadamos cerca de 400 (quatrocentos) materiais entre livros infantis, gibis e revistas. E o agendamento das formações e sessões já foi realizado com a Secretaria de Educação de Curaçá.

Palavras-chave: Leitura, contação e histórias.

Abstract

Make Brazil a country of readers, means essentially mobilize efforts regarding the policies of municipal, state and federal initiatives beyond the school community to achieve this purpose. Doing this analysis, before the Rural Education in our country, we see clear educational inequalities: precariousness in the physical structure of schools and lack of teacher training, which actually meets the educational needs of the field. Thus, the reading held in schools in rural areas in coordination, among many benefits, encourages the construction of the reading habit and improve school learning. The motivations of this project arose from experiences as a student rural school, where the teacher through a box of books and a pleasant work, encouraged the habit of reading in class multisseriate. And because it was, years later, Rural High School teacher Bonito, located in the district of Tijuacú, (recognized as maroon community) in the city of the Lord of Bonfim, Bahia, in which he set as a priority reading. To that effect, the Extension Project is intended to accommodate thirty teachers who work in the early years of Elementary Education and Education for Youth and Adults and are students of the Pedagogy. The project also provides moments of reading and storytelling sessions in four public schools: Our Lady of Perpetual Help, Jacinto Freire de Oliveira, Princess Elizabeth and angico, all located in the countryside, on the banks of the Rio São Francisco. The project aims to encourage the reading habit through situations and experiences of reading and storytelling, train teachers, assist them with the Guided Notebook, conduct an educational workshop for making games and storytelling tools, conduct a campaign collection of books, guide teachers involved to report their impressions of the project, assemble shelves itinerant books, stimulate the system of lending books and implement projects aimed at teaching reading. With the purpose of achieving the objectives, the following actions were planned: a training course for teachers, preparing Notebook Didactic, educational workshop, campaign to collect books, moments of reading and storytelling in classrooms, deployment bag and chest of reading in schools, presentation and guidance on the use of personal chart reading, deployment of itinerant shelves. As we collected partial results have been about 400 (four hundred) materials among children's books, comic books and magazines. And the scheduling of training sessions and has been held with the Department of Education Curaçá.

Keywords: reading, storytelling and stories.

Não é redundante dizer que no Brasil as pessoas leem pouco, segundo a Revista Nova Escola, que traz dados do Instituto Pró-livro, em São Paulo, Fernandes (2012, p.42) “(...) a média anual por pessoa é de apenas quatro livros e a maioria deles é indicada pelos professores.” Esta informação é preocupante, por mostrar a ausência do hábito de leitura, e quando se trata de alunos da Educação Básica, é comum a leitura acontecer apenas por obrigação, fazendo da mesma algo fatigante e penoso para quem a faz.

Sobre a implantação de bibliotecas, em todo o país, as escolas fracassaram ou andaram a passos muito lentos, ao invés da ampliação, nota-se uma redução de 52.783 para 48.479 escolas com bibliotecas. Paralelo a isso, quando os livros chegam às escolas, as evidências mostram pilhas de livros sem catalogação, em lugares inadequados e/ou trancados em armários. Ou seja, os programas de leitura não cumprem seu verdadeiro papel: estimular a leitura e fazer dos alunos, sujeitos leitores.

Nas escolas do campo, este cenário pode ser ainda mais latente, em algumas realidades rurais, até mesmo o acesso ao livro didático, torna-se muito difícil. Historicamente, a Educação do Campo sempre revelou desigualdades educacionais, em relação à educação daqueles que moram nos centros urbanos, a exemplo do número reduzido de alunos matriculados na Educação Básica, baixo rendimento escolar, lacunas na formação dos professores, falta de recursos materiais, descaso na infraestrutura das escolas e principalmente ausência de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades econômicas, sociais e culturais do campo.

Neste contexto, nas realidades menos favorecidas economicamente, a escola acaba se tornando o único espaço facilitador do ingresso de crianças no mundo da leitura. A educação formal que privilegia a leitura como prática efetiva de suas atribuições, está assegurando o incentivo ao hábito da leitura, garante ao aluno o acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade, oportuna conhecer culturas nos diferentes tempos e espaços geográficos, permite conhecer diversas visões de mundo e de sociedade construídos por homens e mulheres. Nas aulas, a leitura orienta discussões, ajuda a formar opiniões, melhora o rendimento escolar, auxiliando no combate à evasão e a reprovação escolar.

Já a contação de histórias estimula a imaginação, contribui para o desenvolvimento das crianças, ajuda na memória, na atenção e no raciocínio, incentiva a

leitura, permite conhecer outros mundos, heróis, fadas, mágicos, vilões, magos em histórias fascinantes e faz o aluno viajar no tempo e no espaço, estando num só lugar.

Desde os anos 70 a formação de leitores ocupa a pauta das discussões e das pesquisas na área da educação, motivando a implantação de políticas públicas e programas de formação de professores. O debate ganha mais visibilidade, nos dias de hoje, no que toca a competitividade dos livros com a televisão, DVD, vídeo-game e as tecnologias computacionais. Esta dimensão coloca uma questão: como entusiasmar os alunos para a leitura? A resposta é um desafio às escolas brasileiras, que em muitos casos, não contam com bibliotecas e com professores efetivamente leitores. Os momentos de leitura precisam ser um convite à experiência estética e linguística, no qual vale a pena a escola assumir. Sobre os benefícios da leitura no rendimento escolar, Allende e Condemarím trazem a seguinte reflexão:

Naturalmente, a eficiência na leitura se relaciona de forma íntima com o êxito escolar. (...) O leitor deficiente lê de maneira tão lenta que não pode processar diretamente o significado. Deve, então, depender em grande parte do que aprende por meio da escuta, motivo pelo qual tende a fracassar nas disciplinas que necessitam de leitura. Esse fracasso é maior à medida que o aluno muda de ano, quando aumenta a necessidade da leitura no processo de aquisição de conhecimentos. (2005, p.13)

Além disso, a leitura estimula a produção de textos, a atividade de produzir textos é retroalimentada com a leitura, pois a necessidade de escrever determinado gênero textual, conduz o escritor a fazer esse tipo de leitura.

Formar leitores na sala de aula se constituiu para os professores um desafio latente dentro das atribuições do ensino. Através de seus exemplos, Castle (2001) os mesmos influenciam grandemente o valor que os estudantes dão à leitura, a maneira que comunicam seus sentimentos, os alunos vão construindo seus conceitos próprios sobre o ato de ler.

Em sala de aula, os professores podem fazer uso de um valioso instrumento incentivador da leitura: a contação de histórias. Contar histórias é tão antigo quanto a humanidade, desde que o homem passou a viver na coletividade, as histórias eram formas inteligentes de transmitir os valores, as culturas e tudo o que era preciso para garantir a perpetuação dos princípios do grupo. Na escola, contar histórias é um

momento de privilégios para quem conta e para quem ouve, através dela, a criança conhece outros mundos e tem sua imaginação estimulada, além de ser “(...) uma das formas de expressão artística mais democráticas, pois através dela cada pessoa constrói a sua história, de comum acordo com seus referenciais, e que eles possam significar para si.” (BUSATTO, 2003, 17-18). Contando histórias os professores podem conduzir o aluno ao livro e às mais diversas formas de expressão artística. Em outras palavras, pode-se afirmar, que leitura e contação de histórias têm lugar garantido na sala de aula, quando o sucesso escolar é o objetivo primordial do ensino.

Dessa maneira, o presente projeto tem como objetivos: incentivar o hábito da leitura em 04 (quatro) escolas rurais de Curaçá-BA, através de situações/vivências planejadas e articuladas de leitura e contação de histórias, além de capacitar os professores,

oferecendo 01 (um) curso, abordando os fundamentos teóricos e práticos da leitura e da contação de histórias, auxiliar os professores com o Caderno Didático, contendo orientações/sugestões para o planejamento dos momentos de leitura e de contação de histórias, aumentar o número de alunos leitores nas respectivas escolas, produzir na oficina pedagógica jogos de contos, instrumentos de contação, fantoches, teatros de fantoches, baú de leitura e tapetes de histórias, arrecadar um número significativo de livros infantis, gibis, revistas, jornais, literatura de cordel, em campanha no *Campus Petrolina Zona Rural*, estimular o gosto pelos livros, a partir da promoção de sessões de contação de histórias com os alunos e professores, vivenciar momentos de leitura com os alunos, através de dinâmicas, brincadeiras e jogos na sala de aula, orientar os professores envolvidos a relatarem suas experiências durante o projeto, através do portfólio, divulgar os resultados e as experiências resultantes do projeto, por meio de encartes, formar nas 04 (quatro) escolas contempladas, uma estante itinerante de livros, de modo que alunos, professores e funcionários da escola possam ter acesso aos livros, estimular o empréstimo de livros aos alunos, com o uso da ficha individual de leitura, elaborar propostas para implantação de projetos de leitura e avaliar os impactos do projeto no cotidiano escolar por meio de uma ficha avaliativa.

As motivações geradoras deste trabalho surgiram durante conversas e observações nas realidades contempladas, que mostraram o interesse dos alunos pela leitura, e por constatar que nenhuma escola dispõe de biblioteca ou sala de leitura. A

idealização deste projeto também foi alimentada por experiências como professora e aluna de escolas de campo.

O referido Projeto de Extensão será realizado nas Escolas Municipais de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Jacinto Freire de Oliveira, Princesa Isabel e de Angico localizadas às margens do Rio São Francisco, na zona rural do município de Curaçá-BA, contemplando 90 (noventa) alunos. Nas escolas as práticas de leitura se resumem a leitura dos textos dos livros didáticos, em cartões de leitura confeccionados pelos professores, os textos também são copiados no quadro, xerocopiados e/ou mimeografados.

As escolas citadas estão situadas em comunidades bem povoadas, as famílias dos alunos têm baixa escolaridade e dispõem de rendas oriundas da agricultura do melão, manga, cebola e outras cultivares. Nas comunidades não há associações ou cooperativas, o catolicismo é a religião predominante. Não existem bibliotecas comunitárias e as escolas são os únicos espaços estimulantes para leitura. As escolas possuem duas salas de aula, uma cantina, uma secretaria e um banheiro, funcionam nos turnos matutino e vespertino, oferecendo da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos quando não moram na localidade percorrem muitos quilômetros para chegar à escola, o percurso é feito de carro locado pela prefeitura. As salas de aula contam com quadro de giz, carteiras e um cantinho de leitura com alguns poucos livros, todos já lidos pelos alunos.

A cidade de Curaçá, localizada no norte baiano, faz parte do semiárido nordestino, é conhecida como a capital dos vaqueiros. No início do mês de julho de cada ano, a cidade se prepara para grande festa do Vaqueiro, o evento conta com a Missa do Vaqueiro, a Cavalgada, shows musicais e muitas outras atrações. A economia da cidade está voltada para o comércio, agricultura irrigada e de sequeiro e criação de bovino, caprino e ovino.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, foram pensadas as seguintes ações: Curso de capacitação para os professores envolvidos, elaboração do Caderno Didático, realização de Oficina Pedagógica para confecção dos instrumentos didáticos, campanha de arrecadação de livros para as escolas, momentos de leitura e contação de história nas salas de aulas, implantação da proposta da Mala e do Baú de Leitura nas escolas, apresentação e orientação sobre o uso da ficha individual de leitura e

implantação das estantes nas escolas. Os resultados do projeto serão divulgados através de encartes e apresentações em eventos.

As ações planejadas serão devidamente avaliadas através dos depoimentos dos alunos e professores, coletados e organizados em portfólio, no qual serão arquivadas fotografias, atividades, produções feitas pelos alunos e relatadas as mudanças percebidas, as dificuldades e os sucessos obtidos com a realização das propostas. O projeto também será apreciado tendo como parâmetro a quantidade de livros lidos e emprestados, indicados pela ficha individual de leitura e os professores preencherão uma ficha avaliativa.

É na materialização da proposta de formação docente, no material de estudo fornecido, no direcionamento do Caderno Didático, na aplicabilidade dos recursos confeccionados na oficina, na implantação das estantes itinerantes, que presente projeto tem caráter processual e de continuidade. Entende-se também, que os encartes serão instrumentos de socialização dos resultados, podendo incentivar outros professores do município de Curaçá, tanto do meio rural e como do meio urbano.

Por fim, até o momento foram contactadas por e-mail editoras de livros, fundações e instituições, no intuito de conseguirmos doações de livros e gibis, foram feitas duas divulgações da campanha na rede regional de televisão, (TV Grande Rio), distribuição de cartazes da campanha nas escolas municipais, estaduais e particulares da região, e nos *campi* do Instituto Federal Sertão Pernambucano, preparação do material do curso de formação, elaboração do Caderno Didático para os professores, confecção de camisetas, confecção de instrumentos de contação de histórias. A campanha já arrecadou cerca 400 (quatrocentos) materiais entre revistas, gibis e livros infantis. A formação com os professores está agendada para os dias 10 e 11 de junho deste ano e as sessões de contação nas escolas, para os dias 17 e 18 no mesmo mês.

Referências bibliográficas

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. A **Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. 8ª ed. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar: Pequenos Segredos da Narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTLE, M. **Ajudando as Crianças na Escolha de Livros**. In: _____ CRAMER, E.,H.; CASTLE, M. (Orgs.) Incentivando o Amor pela Leitura. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, E. **Livros tão, tão distantes das mãos dos alunos**. Revista Nova Escola, São Paulo, n, 252, p. 42-43, Maio. 2012.

ANEXOS:

Leitura e contação de histórias em quatro escolas rurais de Curaçá-BA. Os alunos são bem-vindos à imaginação às margens do Rio São Francisco.

Campanha: DOE LIVROS INFANTIS E GIBIS
LOCAL DE ENTREGA: COORDENAÇÃO DE ENSINO
 O sucesso desta campanha, depende da sua participação.
 Descubra mais no endereço: sites.google.com/site/ifsertaonazarural

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SERTÃO PERNAMBUCANO
 Campus Petrolina Zona Rural

Projeto PIBEX

PROE T
 PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Figura 1- Cartaz de divulgação da campanha de doação de livros e revistas em quadrinho

Olá todos da Biblioteca Nacional, sou Patrícia, professora do Instituto Federal de Educação, Sertão-PE, aqui na cidade de Petrolina PE, atualmente estou desenvolvendo um projeto de leitura e contação de histórias, que contempla 4 escolas municipais localizadas às margens do Rio São Francisco. O projeto conta primeiramente com uma campanha de doação de livros infantis e gibis, que irão montar o acervo das escolas. Teremos também uma oficina com os professores, sessões de contação de histórias e momentos de leitura nas escolas. Uso então este espaço para solicitar doações de livros, com certeza estes irão incentivar o hábito da leitura em comunidades, onde há ausência de políticas públicas, mas há a presença de meninas e meninos espertos, inteligentes e ansiosos por histórias.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento, posso também enviar o projeto.

Fiquem todos com Deus.

Professora Patrícia Pereira Alves

Figura 2 – Comunicado realizado por e-mail às instituições sobre a campanha de doação de livros infantis

CAMPANHA DE DOAÇÃO DE LIVROS



Olá _____, meu nome é Patrícia, sou professora do IF Sertão, aqui em Petrolina-PE, estou realizando um Projeto que pretende incentivar o hábito de leitura em 04 escolas públicas, às margens do Rio São Francisco. Os alunos têm entre 04 e 12 anos de idade. O primeiro passo é montar uma estante de livros em cada escola. É aqui, que você entra na história, se você tem livros infantis ou gibis que já leu e agora quer dar a oportunidade a outras crianças, faça a sua doação para esta campanha e ajude muitos meninos e meninas a conhecerem novos lugares, personagens, heróis, fadas, príncipes e viajar no mundo da imaginação.

Sua doação é muito bem-vinda.

Desde já, te agradeço e desejo um FELIZ NATAL E UM ANO NOVO MARAVILHOSO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Com carinho, Professora Patrícia Pereira

Petrolina-PE, 04 de Dezembro de 2012.

Figura 3 – Carta destinada aos filhos de amigos e colegas de trabalho para a doação de livros e gibis.



Figura 4 – Livros já adquiridos através da campanha

I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização

“Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”

8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

DISCURSOS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil
paulacidlopes@yahoo.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

O presente texto objetiva discutir a relação entre o processo de formação do professor alfabetizador e o ensino da língua escrita, numa perspectiva de educação inclusiva. A temática dialoga com o cotidiano das salas de aula e a bagagem de sentidos que se acumula diante dos desafios e contradições do fazer diário deste profissional. Busca-se, ainda, metaforizar a *leitura de mundo* dos estudantes, em suas individualidades e sua *escrita no mundo*, enquanto sujeitos interculturais.

Palavras-chaves: Formação do professor; Língua escrita; Inclusão

Abstract

This paper discusses the relation between the process of teacher training and language teaching writing from the perspective of inclusive education. The thematic dialogues with everyday classrooms and luggage senses that accumulates on the challenges and contradictions of everyday do this professionally. Demand is also the metaphor between reading of world, in their individuality and their writing in the world, while intercultural subjects.

Key-words: Teacher Training; Written language; Inclusion

A formação do professor alfabetizador

A recorrência do debate sobre a questão do fracasso escolar na alfabetização motiva a aproximação aos discursos mais presentes na formação do professor que atua nos anos iniciais de escolarização, sem que, com isso, pretenda-se depositar na formação ou na atuação do professor a culpabilidade da dificuldade de aquisição da leitura e da escrita que tantos estudantes demonstram.

Ao estabelecer o diálogo com a prática docente, é possível listar alguns princípios em comum que estão estreitamente relacionados às bases teóricas - axiológicas ou metodológicas – destes “fazeres”, ainda que nem sempre explícitos, e que compõem a complexa formação dos professores. Tais princípios perpassam pela discussão travada no decorrer do presente texto.

Um fator que merece destaque é que a Universidade não é o único espaço importante de formação do professor. A formação em serviço e a formação complementar do professor, bem como suas oportunidades de diálogos com colegas de trabalho e estudantes, além de sua própria experiência de vida e de trabalho, formam o professor alfabetizador num movimento constante.

Há sempre presente, no entanto, um conjunto de teorias que faz parte das crenças e das motivações diárias do professorado, ainda que não as reconheça com nomenclaturas ou adesões a determinados teóricos de preferência. Estas concepções precedem as práticas, pois estão presentes na maneira como o professor compreende conceitos como Educação, Alfabetização, Aprendizagem e Ensino – conceitos sobre os quais os professores estão sempre mergulhados e que podem ser identificados através de seus atos, suas falas e suas posturas de intervenção em sala de aula.

O campo da formação de professores ora apresenta o fracasso escolar na alfabetização como uma produção cultural – motivada pelas condições sociais, econômicas e cognitivas dos estudantes, ora como uma produção científica – motivada pelos rumos que as ciências humanas e sociais dão ao debate sobre esta questão. E assim, a discussão pouco avança de maneira a contribuir para uma efetiva relação entre a academia e a prática do professor, confirmando ainda mais as lacunas entre o conhecimento produzido nas universidades e o conhecimento esperado pelo professor.

Nos conselhos de classe e demais reuniões de professores alfabetizadores, os anseios que se mostram estão relacionados às especificidades da alfabetização, às estratégias possíveis para dar conta da diversidade de fenômenos escritos e às intervenções necessárias para que os alunos avancem em suas escritas, ou seja, coadunam diretamente à formação do sujeito para a cultura escrita, ao que falta ao professor conhecer sobre a construção da escrita.

Objetiva-se, com o presente texto, pensar a possibilidade de aproximação da Educação promovida nas salas de aula à Educação Inclusiva, no sentido de dar condições aos estudantes de compartilharem socialmente, no espaço e no tempo, suas formas diferenciadas de apreensão das realidades. Não apenas que os alunos tenham a oportunidade de estar na escola, mas que neste espaço sintam-se identificados. Isto significa trabalhar, então, formando o estudante para ser e estar num espaço que não é apenas físico, mas público e, portanto, de e para todos.

Retomando a análise proposta no início do texto, ousa-se selecionar dois princípios que se fazem destacar pela importância de cada um no cotidiano pedagógico.

Estudantes: individualidade

O primeiro princípio é o reconhecimento de que os estudantes são, antes de sujeitos abstratos de pesquisa ou de ensino, pessoas. Este reconhecimento confere identidade aos estudantes e, com isso, histórias, preferências pessoais, sonhos e particularidades. Todos são diferentes e a liberdade de olhar para cada um sem expectativas de como deveriam ser, mas como sujeitos de um percurso próprio, particular e, portanto, único de aprendizagem, confere aos professores o desafio de planejar modos também particulares de intervenção junto aos estudantes. Assim retrata Senna (2011, p. 139):

Influências como as de Lev Vygotsky e Jerome Bruner provocaram um profundo alargamento do conceito acadêmico de mente, permitindo a compreensão de que as bases universais da concepção humana proporcionam ao homem uma mente capaz de se desenvolver individualmente, sob bases as mais singulares e diversas daquelas então atribuídas ao sujeito cartesiano. (...) Esta é uma questão imprescindível, tendo em vista que um dos problemas mais agudos da educação formal contemporânea é o custo no processo de construção da escrita, preponderantemente entre os sujeitos sociais originários das periferias da cultura moderna, em esferas públicas nas quais o sujeito cartesiano não é a figura sociocultural preponderante.

Um olhar específico sobre o ensino da leitura e da escrita, sempre necessário na realidade brasileira, já se tornou um tema bastante comum, onde discussões não podem deixar

de trazer à tona o momento histórico e social no qual estamos inseridos. A consideração dos modos próprios de pensamento de estudantes reais, e não os que idealizamos, já pode ser uma atitude motivadora para desenvolvimento e construção de teorias de aprendizagem e práticas de ensino, pois faz com que este processo esteja incluído num espaço de socialização. Esta é uma questão importante, além de outras relacionadas às metodologias, à postura do professor em sala de aula, à função política e social que têm a instituição escolar e os professores hoje.

Enquanto brasileiros, somos acostumados à diversidade. Nossa história é repleta de identidades. Convivemos bem com isso, até que nos deparamos com a brutalidade dos sistemas de exclusão que ditam regras pouco passíveis de discussões, que definem modos de falar, de vestir, de consumir e até mesmo de pensar, como ideais. Canclini (2005), dialogando com Bourdieu sobre a maneira de organização da sociedade, apresenta que:

A “consciência” do lugar social de cada sujeito produz-se como interiorização da ordem social, sob a forma de disposições inconscientes, inscritas no próprio corpo, no ornamento do tempo e do espaço, na consciência do possível e do inalcançável.

Por isso, a ilusão de sermos sujeitos inteiramente livres, que poderíamos mudar de identidade nacional, de classe e de gênero, facilitada pelo anonimato e pela distância das interações virtuais, evapora-se quando o aspecto étnico ou a gestualidade tornam vivíveis a história dos nossos pertencimentos numa fronteira ou nas outras aduanas vigiadas nas sociedades contemporâneas. (p.197)

Canclini (2005) torna-se, ainda, um apoio nas discussões em torno dos sujeitos interculturais:

Esta reconsideração da questão do sujeito ampliou-se no desenvolvimento filosófico, lingüístico, antropológico e psicanalítico das últimas décadas. Neste desenvolvimento amplo e diversificado, quero destacar duas questões. Uma é a necessidade de falar de sujeitos interculturais, ou seja, entender a interculturalidade ampla, própria de um mundo globalizado, como um fator constituinte, decisivo, na configuração atual da subjetividade. A segunda questão tem a ver também com a globalização, mas, sobretudo, com os enfoques pós-modernos e com as condições tecnológicas e culturais que agora tornam extremamente móvel, flutuante e, por isso, incerta a formação e a permanência dos sujeitos (2005, p. 200).

Segundo este autor, são processos interétnicos e internacionais que formam as identidades dos sujeitos (p.201). Num constante fluxo, estas identidades passam a ser

acompanhadas do verbo estar no lugar do verbo ser, devido a uma infinidade de variações e de adaptações constantes dos sujeitos diante de cada situação:

Viver em trânsito, em escolhas variadas e inseguras, com remodelações constantes das pessoas e suas relações sociais, parece conduzir a uma desconstrução mais radical do que as praticadas pelas teorias da suspeita sobre a subjetividade e a consciência (Canclini, 2005, p. 201).

Neste movimento que fragmenta conceitos e substitui afirmativas por interrogativas, um dos caminhos que podemos seguir é de que a interculturalidade é a essência de nossa identidade. Hall (2000), ao discutir a identidade cultural na pós-modernidade, ressalta que a crise de identidade dos sujeitos é explicada por um duplo deslocamento do sujeito tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Afirma que esta crise é parte de um processo amplo de mudança estrutural que transforma a sociedade e que questiona conceitos que antes tínhamos definidos de maneira solidificada, como classe social, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, entre outros. Ao discutir a desconstrução do sujeito, Canclini (2005) afirma que “as ciências sociais consideram difícil pôr no centro da teoria os atores quando a sociedade é reduzida a um mercado anônimo”. (p.183)

Os sujeitos das escolas veem-se no constante desafio de adequarem as formas como leem o mundo às formas como convencionalmente precisam fazer uso de ferramentas sociais como a escrita, por exemplo. Ao dissertar sobre os desafios da escrita no mundo da “comunicação eletrônica” e da “superabundância textual cuja oferta ultrapassa a capacidade de apropriação dos leitores”, Chartier (2002, p.20) destaca:

(...) a necessidade de aprendizados linguísticos que permitam aos indivíduos, se não falar, pelo menos entender diversas línguas. Tal projeto pedagógico e cívico é o único que pode evitar um domínio absoluto de uma língua única, seja ela qual for.

Esta discussão vai além da necessidade de apreensão de idiomas, mas abre perspectivas onde são incluídas línguas estrangeiras de naturezas variadas, como são a língua digital e a língua escrita.

Enquanto o ato de ler vinculava-se quase exclusivamente aos livros, revistas e demais materiais impressos, predominava para o leitor o exercício de estratégias que se formam com base na linearidade, na continuidade e na centralidade dos objetos principais dos textos. O desafio inerente aos discursos de formação do professor hoje necessariamente se abrem ao

porvir, à inconstância e às mais dinâmicas movimentações tanto dos textos quanto dos leitores.

É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica de produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. (...) Essa revolução modifica, ainda, o que se poderia chamar a ordem das razões, se com isso entendermos as modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las. (Chartier, 2002, p. 24)

Ao desenvolver sua teoria contextual de desenvolvimento humano, Lewis (1999) destaca a importância de preservação da identidade para que estejamos adaptados ao mundo e para que nele possamos existir. Assim, explica que “as histórias que criamos sobre nossa vida, nossas narrativas, permitem-nos reconstruir nossa história de modo a nos harmonizarmos com o que somos agora ou com o que queremos ser no futuro e, assim, preservar nossa identidade” (p.96).

Há que se pensar ainda que a cultura escrita envolve, para além das subjetividades sociais, as representações individuais da escrita, ou seja, a forma como cada estudante interage com este objeto escolar. Como resultante da cultura científica e, portanto, eleita socialmente como uma das principais formas de divulgação do conhecimento, a escrita segue normas fixas de utilização. No entanto, a apropriação destas normas não se dá em processos iguais para todos. Ao contrário, está relacionada às experiências de vida que cada um tem. A apreensão e os usos das escritas nem sempre são tratados na formação do professor e estão intimamente ligados aos aspectos sócio-afetivos da aprendizagem.

Não é por acaso que grande parte dos conhecimentos trabalhados na escola perpassam ou exigem domínio da escrita. Mais do que habilidade de utilizar os códigos gráficos de uma língua, o ato de escrever está relacionado às formas planificadas de organização do pensamento e às especificidades psicomotoras necessárias neste ato, conforme Senna (2007):

A escrita encerra em si a própria natureza do modo de pensar do homem moderno, não somente por ser a única via então conhecida de registro e compartilhamento do saber científico, mas, sobretudo, por exigir de seus usuários que façam uso das mesmas posturas cognitivas que caracterizam a prática de produção de conhecimentos na cultura científica. A escrita exige concentração, concentração em um objeto de cada vez, disposição dos objetos em uma sequência ordenada no tempo e devidamente categorizada em relação de coerência, enfim, tudo o que se prescreve nos procedimentos necessários à utilização do método científico. (p. 71)

Tudo isso começa a ser desenvolvido desde o nascimento e é por isso que, antes do contato da criança com as regras convencionais da escrita, são muitos os fatores que a “preparam” para a escrita, sem que sejam necessários, no entanto, os exercícios gráficos de prontidão - bem conhecidos nos antigos Jardins de Infância. Brincando, rasgando, desenhando, engatinhando, dançando, entre outras atitudes, a criança vai preparando o seu corpo para o momento de usar o lápis no papel para escrever.

Orlandi (2012, p.22) assinala que “os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias”. A inserção na cultura escrita dá-se também além da escola, em situações que exigem formas específicas de usar e de compreender a linguagem e os fenômenos sociais e que imprimem em nós os comportamentos aceitos socialmente. Em sociedades com forte apelo da escrita em suas bases comunicativas, todos fazem representações sobre a escrita, mas em cada pessoa isto se dá de forma diferente, pois cada um compõe sua própria concepção de escrita. Quando o estudante aceita a escrita, cede também à cultura que o envolve. Assim indica Gontijo (2008):

(...) a alfabetização se inicia muito antes de as crianças entrarem para a escola, ou seja, aquelas crianças que nascem em meio urbano ou em meios onde as pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas. Além disso, a escrita é uma forma especial, nova e complexa de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos. (p.17)

Desejar apropriar-se da escrita pode ser consequência de um conjunto de práticas da família e da escola, que começam desde os primeiros contatos com os pequenos e que os levam a compreender o que, como, quando e porque escrever. Não há como definir etapas, idade ou processos delimitados para esta compreensão exatamente porque pertence ao rol de vivências de cada um e de algo que não pode ser ensinado por ninguém – o desejo.

Escola: lugar de ensino

O papel e as funções da escola entram no debate pelas contradições que dela fazem parte. Ainda que seja um espaço para a inclusão, uma destas contradições diz respeito aos

mecanismos de exclusão, tantas vezes presentes na esfera escolar; outro diz respeito à fragilidade de nosso “mercado de trabalho e de consumo”, com o qual a escola tem relação direta. Tais características exigem posturas atentas na atuação e na formação do professor. Por outro lado, ainda, a escola não perdeu o seu papel no desenvolvimento social das pessoas e, se deixa de lado a sua função de ensinar, não cumpre o seu papel.

Ao voltar o olhar aos estudantes, percebidos em suas individualidades, com maneiras particulares de ler e interagir no mundo e não como objeto abstrato de estudo, opta-se por um viés em que questiona-se a possibilidade de categorização e classificação desses sujeitos e suas formas de aprender.

Olhar para o sujeito da escola nesta perspectiva passa a ser então dar sentido à identidade que é de cada um e que é coletiva também. É perceber que um sujeito que precisa ser social vive em conflito constantemente porque os parâmetros que cada um e cada grupo de sujeitos usa nas bases de suas atitudes e narrativas são diferenciados. E ainda, que dependendo de “quem fale e de que lugar” (Canclini, 2005, p. 183), estes parâmetros são aceitos ou não.

Não é necessário explicar isso aos estudantes, pois em seu dia-a-dia vivem com as constantes marcas do preconceito e da segregação. Não apenas as políticas públicas de educação não os enxergam, mas também as práticas escolares cotidianas, muitas vezes, desconhecem as relações que estabelecem com a escola, com o conhecimento e com a aprendizagem.

Nesta perspectiva, não cabe negar aos estudantes a aprendizagem do saber formal. Não cabe também negar a historicidade individual e coletiva que os formam nos tantos outros ambientes diferentes da instituição escolar. Esta compreensão caminha para os processos de exclusão dos quais a Educação pretende se afastar hoje. Canclini (2005) afirma que “o sujeito individual não pode ser o ponto de partida para entender as estruturas, mas, ao examiná-las, nenhuma exigência de objetividade dá o direito de ignorar suas vivências” (p.199).

Com estudantes que experimentam tais processos de forma intensa e cotidiana, enquanto professores, é essencial cuidar para não cair na superficialidade de políticas de inclusão que tendem à modelização do sujeito social.

No debate sobre a formação do professor, parece óbvio que a Educação seja o pilar, o sustento teórico, no qual estarão firmadas as ações esperadas do professor contemporâneo. Torna-se importante, no entanto, atentar para a crise de identidade vivida por esta área do

conhecimento. Se a área de formação, no caso a Educação, não se conhece e não se assume como formadora, tem-se desde já uma difícil questão.

Charlot (2006) busca a definição da área da educação e assim resume:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. (...) Mas, também por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional. (p.9)

Quando se tinha nítida a ideia de instrução vinculada à Educação, não havia receio nos cursos de formação de professores (antigo curso normal ou mesmo faculdades de pedagogia e licenciaturas) em dizer que naquele espaço ensinava-se a ensinar. Um cunho predominantemente didático prevalecia nos cursos. Aprendia-se a ensinar matemática, língua portuguesa, ciências sociais e naturais. Aprendia-se os métodos que deveriam ser aplicados. Aprendia-se a elaborar enunciados de questões. Aprendia-se também porque sabia-se qual era o papel dos professores.

Um processo de mudança dos cursos vem fragmentando a ideia de que nelas estamos para aprender a ser professores. Inúmeros estudantes dos cursos de pedagogia – curso outrora mais comum entre os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental – não pretendem ser ou continuar professores. Charlot (2006) afirma que a pedagogia é um campo de “axiologia prática” e não um campo de saberes e acrescenta:

(...) poderíamos dizer, um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins. Nesse sentido, muito mais que conhecimentos, a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. Porque tem sempre um lado prático e militante, ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e produz mais convicções, instrumentos, inovações do que conhecimentos demonstrados. Afirmar isso não significa depreciar a pedagogia; é constatar que ela está centrada nas práticas e nos fins, e no elo entre os dois, e não nos saberes. (p.12)

Na formação em Educação muitas vezes recorre-se a conhecimentos de outras áreas que são “adaptados” ao cotidiano pedagógico, facilitando a crença em discursos que nem sempre condizem com as reais características das escolas e estudantes.

Sendo a escola a instituição responsável pela ponte entre os saberes dos estudantes e os saberes da cultura escrita, desprezar as múltiplas formas de interação com os textos é fadar-se à repetição, à cópia e à exclusão que ao longo de vários anos vem deixando crianças, jovens e adultos à margem social. E ainda mais: perpetuam nestas pessoas a certeza de que a escola pouco prepara para a demanda de suas motivações pessoais e profissionais. Fica, ainda, a dúvida se a escola é mesmo para todos quando em suas práticas privilegia determinadas formas de aprendizagem.

Sabe-se que a cultura escrita, mais do que ato de escrever – que já não é um processo simples e natural – envolve uma formatação mínima de atitudes e de modos de pensar que minimamente apresentam a razão como uma de suas bases. Tratando-se de convenções sociais, possuem regras mínimas de uso da linguagem, logo, formas aceitas socialmente para falar, para escutar, para gesticular e para interagir com o mundo. A escola, além de sua função de ensino dos conteúdos escolares, transmite a cultura escrita aos seus alunos em toda a sua forma de organização e de trabalho diário. Senna (2011) remete-se à teoria de Vygotsky – autor que “concede à escrita um papel central no desenvolvimento intelectual do indivíduo, compreendendo a escrita com a ferramenta por excelência do pensamento científico. Adquiri-la não seria apenas como adquirir mais um conteúdo escolar, mas, sim, como provocar uma relação intrapessoal com os sentidos de mundo expressos na cultura escrita, ou seja, a cultura civilizada pela ciência” (p. 240).

Trabalhar a cultura escrita e ao mesmo tempo garantir a legitimidade das identidades que se encontram no espaço escolar é um enfrentamento necessário e impactante quando se tem como algumas das diretrizes do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Ainda que em eixo de subjetividades, o papel do professor alfabetizador não se limita ao de expectador do processo de aquisição da escrita e da leitura. Pode-se vislumbrar o trabalho com a leitura e a escrita na perspectiva de desenvolvimento da consciência do estudante enquanto sujeito cultural, reconhecedor de sua dimensão individual e coletiva. Isto

se torna possível quando o professor se aproxima das marcas de escrita apresentadas pelos estudantes e buscamos compreender a motivação para estas marcas, comumente apontadas como erros sem perspectiva de superação.

Isto posto, é possível relacionar o encaminhamento desta discussão aos constantes debates que circulam nos “conselhos de classe” nos quais se fazem presentes as angústias dos professores diante da não aprendizagem de seus alunos.

Com a consolidação do espaço democrático no qual a escola deve se constituir e, assim, abarcando em suas salas alunos das mais variadas realidades sociais e econômicas, as discussões acerca do fracasso escolar tornaram-se mais frequentes, ora culpando o alunado, ora a sua família, ora a formação dos professores, ora as políticas de inclusão.

Como anunciado por Senna (2010), tendo em vista a inclusão social, políticas públicas voltadas à oferta de educação formal para todos têm sido propostas pelo mundo desde os últimos dois séculos:

(...) quanto maior a oferta, entretanto, mais parece ser inócuo garantir espaço e condições materiais para certos grupos sociais marginais que, mesmo frequentando a escola regularmente, ainda permanecem desconhecidos invisíveis para a escola e, na maioria das vezes, incapazes de comprovar a existência de suas capacidades intelectuais.

A invisibilidade denunciada pelo autor nos remete a um dos maiores desafios da escola contemporânea: o de validar a diversidade cultural das salas de aula, objetivando que esta diversidade seja um ponto de partida para uma infinidade de conhecimentos que estarão por vir. Significa estar disposto a buscar entender o caminho percorrido pelo estudante que o fez chegar àquela forma de escrita. Significa também acreditar no potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que é inerente ao ser humano, independente da idade, da classe social e da história de vida.

Considerações finais: O tempo de aprender é o sempre

A crença na aprendizagem dos estudantes parece essência da condição de professor, mas na prática parece um conceito fluido. Ainda é presente o preconceito que aponta idade e etapas próprias do aprender e que segregam os estudantes que se arriscam em outros ritmos de estudos. Há, no entanto, sempre possibilidades de novas interações com os outros, com as

coisas e com o mundo. O tempo disso é diferente para cada um, mas há a predisposição para aprendizagens, especialmente se há identificação entre o estudante e o objeto de estudo.

Se faz presente na formação do professor alfabetizador modelos idealizados de estudante, com fases de desenvolvimento humano previamente delineadas e com níveis de sucesso determinados por suas características histórico-sociais. Especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita, isto se torna rapidamente evidente. Recorrentemente, encontra-se na escrita traços que remetem para “a falta de base no 1º segmento do Ensino Fundamental”, “conflitos familiares”, “péssima condição financeira” ou “contexto social precário”. Busca-se respostas para as dificuldades dos alunos em situações externas e elabora-se ou elege-se conceitos e preconceitos que podem tornar os conhecimentos escolares cada vez mais distantes do querer dos estudantes.

Num contexto nacional onde a Educação é tantas vezes relacionada ao fracasso escolar, à evasão, à exclusão, aos baixos rendimentos em exames, está a necessidade de pensar não apenas na formação do professor alfabetizador, mas na formação do “professor alfabetizador para a inclusão”. Acredita-se que seja este um caminho para a participação uma sociedade também inclusiva, que ao contrário do que vemos hoje, pode ser capaz de acolher todos os seus sujeitos. A Educação Inclusiva representa, portanto, um meio de acolhimento dos sujeitos na escola e uma possibilidade de sonhar toda uma sociedade menos preconceituosa e mais solidária.

Faz-se urgente este movimento, que rema contra a maré, num mundo tão impregnado de relações de poder, onde a regra é ter vantagem até quando se pretende exercitar a “solidariedade”.

Torna-se de fundamental importância que os discursos na formação de professores estejam relacionados às dinâmicas culturais tão influenciadoras nos processos de ensino e de aprendizagem. Compreender a fluidez das diversas formas de operar o pensamento na construção da escrita e no ato de leitura prevê um incessante movimento de investigação e de aprofundamento sobre a aprendizagem humana. Movimento de pesquisa que se abre para o espaço do não saber, para a pronta surpresa que já não mais categoriza previamente os estudantes e os confina ao status de quem consegue aprender ou de quem não consegue. Ao contrário, uma aproximação das possibilidades mais variadas de leitura do mundo é o desafio dos estudos contemporâneos, pautados em princípios inclusivos e solidários.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Projeto de Lei. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de outubro de 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, v.11 n. 31 jan/abr, 2006.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibepex, 2007.

_____. *Conhecimento docente, inclusão social e tecnologia de escrita*. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, Atas do. Universidade do Porto, PT. 2010.

_____. & GODOY, Elena. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibepex, 2011.

INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Regina Lúcia Mesti
Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil
reginamesti@yahoo.com.br

Pedro Carlos de Aquino Ochôa
Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil

Eixo Temático 3: Alfabetização de jovens e adultos

Resumo

Este texto analisa a copresença de formas de interações no projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos, que instigam os gestos de ler e escrever de cada aluno na investigação do universo cultural e semântico, em busca de significação. Fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia de Paulo Freire, a metodologia que articula práticas de alfabetização e diversas interações reconstruiu a história da comunidade de Roteiro, Alagoas, Brasil; e construiu sentidos de uso da linguagem escrita no processo de conhecer o mundo.

Palavras-chave: Formação de professores. Interações. Práticas de Alfabetização.

Nos Círculos de Cultura promovidos por Paulo Freire entre 1960 e 1970, no nordeste brasileiro, pode-se reconhecer a valorização da comunicação no processo educacional, principalmente, nos estudos sobre a realidade social e econômica realizados com os alunos. No projeto educacional, objeto desta análise, desenvolvido no período de 1997-2004, destaca-se a valorização de diversas formas de interações no percurso de alfabetização: elaboração e execução de roteiros fotográficos, ações de entrevistas com os moradores da comunidade, organização e reescrita das histórias de vida, elaboração de um texto teatral, construção de cenários e representação cênica. As interações comunicacionais representaram boas condições para evidenciar contradições na vida dos alunos trabalhadores e questionar algumas versões antigas da história da comunidade.

Inicialmente, alfabetizadores e alunos quiseram saber mais das cenas e cenários que viram nas fotografias que selecionamos para os primeiros encontros de estudo. Com o propósito de evidenciar as suas condições de vida, os próprios trabalhadores, alunos do projeto de alfabetização, intitularam o roteiro fotográfico: imagens de minha vida. A escrita do roteiro individual foi realizada pelo aluno com apoio do alfabetizador. A riqueza da produção de fotografias provocou outras indagações nas situações de estudos, em razão da originalidade dos pontos de vistas presentes nas imagens capturadas. Outras ações foram desencadeadas: as imagens serviram para provocar a escrita das narrativas correspondentes e para ilustrar os textos de leitura das salas de alfabetização. Estas interações de seleção e observação das novas imagens não geraram respostas para as indagações antigas, ao contrário, ampliaram os questionamentos sobre as condições de vida desses trabalhadores que estiveram, em tempos anteriores, distantes das escolas por motivos diversos e, muitas vezes, alheios à vontade de cada um.

A metodologia de investigação da história da cidade gerou a entrevista para ouvir as pessoas da comunidade com o intuito de esclarecer alguns questionamentos levantados durante as discussões e a produção de fotografias. Perguntas foram elaboradas e o papel de entrevistador foi assumido por cada aluno e cada alfabetizador, com seus cadernos e lápis. Em sala de aula, a produção do texto com a história da cidade não foi tarefa simples. O empenho na construção de narrativas tomou como base os dados recorrentes nas entrevistas, o que se tornou uma oportunidade de comparação e análise de informações. Nestas interações de entrevistas com pessoas da comunidade e

de discussões em sala de aula, as narrativas foram consideradas fonte de informações e seus atores sociais como coautores de significação. A escrita e reescrita no ato conhecer o mundo se constituiu, também, como práticas de alfabetização.

A elaboração do texto teatral e o roteiro de encenação foram constituídos por etapas da história da comunidade, conforme composição que resultou das entrevistas. Desta forma, como agentes da ação dramática, os alunos e os educadores, organizaram o texto da encenação da história de Roteiro por unidades de acontecimento. Primeira unidade: os pescadores pegaram na rede de pesca uma Santa, que foi considerada padroeira da cidade e recebeu um local especial para ser vista. Segunda unidade: os moradores trabalhavam para um dono de propriedade e assim foi estruturada a vila que hoje é a cidade de Roteiro. Terceira unidade: durante uma discussão sobre quem é o dono da terra, que fora doada à santa, o eco do questionamento se manteve diante de respostas diversas: *“Se moramos na terra a mais de setenta anos, quem é o dono da terra?”* Nestas interações e desafios na elaboração do texto teatral, os alunos e os alfabetizadores atuaram na organização do conhecimento da história a partir das narrativas conquistadas nas entrevistas. A decisão na seleção dos fatos e na organização das unidades exigiu a valorização do que seria destacado entre os dados de composição da história a ser representada no espaço do teatro. Podemos considerar que a produção do texto teatral e sua encenação não só colaborou para conhecer e contar a história dos alunos trabalhadores, mas contribuiu de maneira especial para refletir sobre as condições sociais de vida em construção.

As diversas formas de interações contribuíram para aprimorar a busca de conhecimento e as práticas de alfabetização: na entrevista com os moradores mais antigos identificamos elementos da história que a observação das fotografias e os traços de memória não alcançavam. Na observação das fotografias, alguns cenários indicavam uma complexidade das condições de moradia e saúde que o teatro também sinalizou. O texto teatral e a representação cênica ultrapassaram os limites da significação dada pelos entrevistados, do enquadramento da câmera, do roteiro fotográfico: imagem de minha vida e dos dramas e comédias presentes nos livros de literatura com conteúdos da vida dos trabalhadores nordestinos.

Na encenação, no pátio da escola, os atores sociais compuseram os diálogos no ensaio e nos improvisos, as vibrações das vozes e dos gestos fizeram sentir emoções vividas em outros tempos. As representações de cenas de vida indicaram o tempo, o

espaço dos atores sociais, o que colaborou para o reconhecimento de alguns traços das condições atuais de assoreamento e intoxicação da água da lagoa e as atividades da destilaria de álcool. Com a ampliação dos estudos foi possível identificar alguns fatores sociais, econômicos e políticos que participam da constituição das condições de vida da comunidade.

A produção e análise de fotografias com cenas de vida da comunidade demarcaram o novo conhecimento dos atores sociais e a estrutura de tempo e espaço da história da comunidade presente no cenário construído no pátio da escola. Cada aluno trabalhador ensaiou questionar as versões sobre a história da comunidade presentes nas antigas cartilhas escolares. A platéia confirmou as interpretações no palco e as condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar e dos pescadores da lagoa, fontes de sustento no município de Roteiro, estado de Alagoas, no Brasil.

A história da arte aponta que o teatro tem sua contribuição para o conhecimento e estranhamento de práticas culturais. Nesta experiência pedagógica, os exercícios cênicos representaram uma oportunidade para o diálogo em vários tons, aprender a ver o outro e a si nas interações. As práticas de alfabetização com riqueza de interações, desde a investigação sobre a cultura local ao espetáculo aplaudido, colaboraram para a aprendizagem da comunicação oral e escrita e para construção de narrativas com outras indagações.

Resultados parciais

A identificação com os estudos do Círculo de Cultura de Paulo Freire está presente na atitude investigativa e na valorização do universo vocabular e semântico dos alunos. A produção de sentido no diálogo, aprendido com Paulo Freire, foi expandida em sua forma e sentido com o envolvimento de todos nas discussões, na produção de novas fotografias, na realização de entrevistas e na escrita das narrativas. A escrita do texto teatral construiu sentido de uso da escrita e comunicação de sentidos com elementos da história oral registrada pelos alunos entrevistadores. Os exercícios cênicos e o espetáculo teatral fizeram vibrar expressões de alegria no processo de conhecer também no espaço educacional. Ler e escrever, fotografar e desenhar, elaborar o livro de leitura, elaborar o texto teatral e realizar os exercícios cênicos, correspondeu ao processo de conhecer, contar e recontar a história da comunidade.

Referências Bibliográficas.

- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Maupassant – a semiótica do texto: exercícios práticos*. Trad. Michels e Gerlach. Florianópolis: Editora UFSC, 1993.
- LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- MESTI, Regina Lúcia. Imagens e Narrativas no percurso de alfabetização de jovens, adultos e idosos. In: SCHELBAUER; LUCAS; FAUSTINO (Orgs). *Práticas Pedagógicas, alfabetização e letramento*. Maringá: EDUEM, 2010. (Coleção Formação de Professores EAD, n. 43).
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. As semioses pictóricas. In: *Revista Face*, 4, 2, 1995(b).
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1991.
- PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ORALIDADE, LEITURA E PRODUÇÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosivete Oliveira Silva
Professora de Educação Básica
SEDUC/MT/Brasil
Mestre em Educação
PPGE/IE/UFMT
rosivete.cefaprotga@gmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Resumo

Este texto relatar experiências na formação de professores realizada em um CEFAPRO/MT, na área da matemática e formação de professor dentro dos eixos da Oralidade, Leitura e Produção. Aponta necessidades de refletir sobre o ensino da mesma a fim de garantir aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental formação crítico-social habilitando-o a conviver em sociedade e exercer sua autonomia.

Palavras-Chaves: Alfabetização, Letramento, Formação, Matemática.

Abstract

This paper reports experiences in teacher training held in a CEFAPRO / MT in the area of mathematics and teacher training within the axes of Orality, Writing and Production. Points needs to reflect on its teaching to ensure students in the first years of elementary school education and social critic enabling him to live in society and exercise their autonomy.

Key Words: Literacy, Literacy, Education, Mathematics.

Considerações Iniciais

A questão do trabalho de matemática em sala de aula principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental é uma problemática a ser debatida no sentido de compreender a importância de se trabalhar a oralidade, leitura e produção nas aulas de matemática para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A questão que norteou esse trabalho pode ser enunciada da seguinte forma: Porque alguns professores se apegam a disciplina de Língua Portuguesa como se fosse a única disciplina em que se possa ensinar a ler e escrever?

Como professora formadora de alfabetização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO – Pólo de Tangará da Serra/MT do ano de 2006 a 2010; detectei dificuldades dos professores dos anos iniciais do Ensino fundamental em trabalhar na área da matemática. Alguns se consideravam despreparados para a atuação.

Em observação em sala de aula das escolas que faziam parte do pólo em análise. O que estava sempre em destaque em todas as salas de aulas eram a disciplina de Língua Portuguesa – cartazes, cantinho da leitura, jogos de memória e os próprios conteúdos oferecidos aos alunos.

A seguir, o mapa político e administrativo (Figura 01) mostra a localização de todos os CEFAPROs no Estado de Mato Grosso criados de 1997 a 2008.



Figura 01 – Mapa da localização dos Pólos dos CEFAPROs no Estado de Mato Grosso

Fonte: SUFP/SEDUC/MT (2008).

Na Figura 01 visualiza-se o mapa político dos Pólos dos CEFAPROs no estado de Mato Grosso. Nota-se, no mapa, que os Centros de Formação possuem localização estratégica, com intuito de atender toda carência da Formação Continuada no referido estado.

Tendo exposto um pouco sobre os CEFAPROs/MT, para iniciar esse diálogo sobre a oralidade, leitura e produção nas aulas de matemática e formação continuada de professores é necessário que se reflita sobre a citação feita no livro da Escola Ciclada que nos diz: “A matemática é uma constitutiva da cultura humana e é por isso que a grande maioria dos seres humanos desenvolve capacidades de relacioná-las ao fazer matemático mesmo sem instrução formal, ou seja, sem ir à escola.” (MATO GROSSO, 2001, p.158). O tempo histórico e o espaço onde vivemos nos permitem visualizá-la nos diferentes contextos sociais. Uma vez que a sociedade está cercada de formas, símbolos e números por todos os lados; sejam em casa ou na rua. A formação do indivíduo está impregnada de elementos que compõe comparações, estimativas ou palpites. Estes mesmo que não envolva números; dá idéia de testagem ou medidas desde a nossa fecundação.

Para confirmar esta idéia pensemos na seguinte situação: a nossa concepção é marcada pelo tempo, seja pela quantidade de meses, de luas ou qualquer outro método de contagem utilizada a um tempo de gestação. O indivíduo ao nascer marca-se a data, peso, medida, dentre outros; desde o nascimento prolongando por toda a vida. Diante de tantas constatações resta perguntar: Como as práticas pedagógicas do professor em sala de aula podem influenciar a aprendizagem dos alunos nas aulas de matemática? Que estratégias didáticas utilizar para propiciar o alfabetizar e letrar em matemática? A distância entre a teoria e a prática é um agravante para a efetivação da aprendizagem significativa dos alunos? Estas perguntas ecoam sem respostas; esperar-se-á encontrá-las na continuidade desta pesquisa. No momento, se limita a utilização da oralidade, leitura e produção em Matemática.

Considerando que, tanto na Língua Portuguesa como na Matemática, utiliza-se dos eixos da oralidade, leitura e produção, ou melhor, estas fazem parte do ensino-aprendizagem sistematizado em qualquer disciplina. Em ambas o aluno passa pelos processos de desenvolvimento, a diferença é que a primeira utiliza-se do sistema de escrita alfabética e a segunda o sistema de numeração decimal. A Oralidade, Leitura e Produção estão presentes em todos os livros didáticos e paradidáticos. Portanto, o alfabetizar e letrar se fazem presentes em

todas as áreas do conhecimento. Independente da área de conhecimento a ser desenvolvido o indivíduo tem que ler, analisar, interpretar e produzir.

A criança ingressa na escola com uma bagagem imensa de conhecimentos adquiridos provenientes do meio a qual está inserida; ela possui ao seu redor variedades de elementos que compõe o mundo letrado; no que diz respeito a área da matemática. Dentre estes elementos estão as placas, os panfletos, os rótulos, etc. São suportes de leitura e escrita que permeia o espaço de convivência das crianças fazendo com que esta chegue à escola com certo nível de letramento em todas as áreas de conhecimentos; apesar de não saber ainda diferenciá-los e/ou codificar e decodificar as letras e/ou números que compõe a mensagem nos suportes de leitura e escrita a sua disposição, já conseguem apontar para um rótulo de Coca-Cola, por exemplo, e dizer o que é e para que serve em sua vida. Para sistematizar esse saber é necessário que o professor trabalhe com as vivências dos alunos e os auxilie no processo ensino aprendizagem. Machado (2001) salienta que:

“(...) Muito mais do que a aprendizagem de técnicas para operar com símbolos, a Matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediatamente sensível, extrapolar, projetar.” (MACHADO, 2001, p. 96)

Nota-se que existe uma enorme distância entre a matemática da escola, o transformar do conhecimento prático em conhecimentos sistematizado dentro de uma perspectiva interdisciplinar que viabiliza o aprender de forma significativa. De modo que, esta aprendizagem fica bastante comprometida nos primeiros anos do Ensino Fundamental principalmente nos dois primeiros anos; na medida em que, essa aprendizagem se dá pela transmissão dos conhecimentos a base da repetição, esta estratégia, além de não permitir que o aluno desenvolva as capacidades de interpretar, analisar, sintetizar e produzir ainda aliena-o no sentido de se tornar um indivíduo passivo. O fato é que no ensino da linguagem matemática a “(...) comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a ‘falar’ e a ‘escrever’ sobre a Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar os dados.” (BRASIL, 1997, p.19). Observa-se que criar situações de diálogos entre os alunos sobre o conteúdo matemático que está sendo estudado em sala propicia-lhes o desenvolvimento da oralidade. Enquanto o escrever e organizar ideias da oportunidade de ler escrever. De modo que a comunicação é muito importante para o processo de ensino aprendizagem para as crianças em idade escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Mas essa comunicação não ocorre a contento também pelo fato de haver no ensino a infantilização dos termos matemáticos utilizados pelos professores e/ou por possuir até mesmo dificuldades em nomeá-los da forma correta. Um exemplo prático que ocorre nas aulas de matemática é que o próprio professor utiliza o termo contas de mais e/ou menos, em vez de operação de adição e/ou subtração. Contudo é importante destacar que nos livros sejam estes didáticos ou para didáticos; as quatro operações têm nomes específicos. O nome e função dos sinais também são importantes e é o que as diferenciam, portanto, devem ser ensinados.

É bem verdade que estes termos são utilizados corriqueiramente na sociedade, na língua materna; e o professor acaba alfabetizando os alunos reforçando a utilização destes termos também no contexto escolar. Não que estes devam ser desconsiderados, mas que em via de regra na linguagem matemática, esta seja seguida a variante padrão para a sistematização do ensino. “Assim, aprender matemática exige comunicação, pois através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculados entre as pessoas.” (SMOLE & DINIZ, 2001, p.15) A comunicação é essencial para a interação humana; a oralidade, a representação pictórica e a escrita permite a ampliação e a sistematização do conhecimento matemático. Essa interação comunicativa entre o sujeito/sujeito, sujeito/objeto é muito importante para a organização das idéias dos conceitos que envolvem a matemática enquanto ciência. Smole & Diniz (2001) nos diz ainda que:

“Na escola, a oralidade é o recurso de comunicação mais acessível, que todos os alunos podem utilizar, seja em matemática ou em qualquer outra área do conhecimento. Ela é um recurso de comunicação simples, ágil e direto que permite revisões praticamente instantâneas, podendo ser truncada e reiniciada assim que se percebe uma falha ou inadequação.” (SMOLE & DINIZ, *op. cit.*, p.17).

Prioritariamente, a oralidade, o pictórico e a escrita devem permear o espaço de sala de aula em todos os momentos, principalmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, lembrando que os alunos passam por níveis de aprendizagem, devendo o professor estar atento ao planejar, executar e fazer as intervenções quando se fizer necessário. Pois, quando o processo de ensino-aprendizagem se dá de modo tradicional descontextualizado da realidade do aluno; a oralidade, a leitura e a produção apresentam poucas possibilidades de interação teoria e prática da matemática da vida com a matemática ensinada na escola, dificultando o avanço do aluno. O professor precisa adotar uma proposta pedagógica que leve em consideração os conhecimentos que o aluno possui ao ingressar na sala de aula não importando ao ano escolar (Fase/Ciclo) que o aluno esteja inserido.

A aprendizagem seja ela sistematizada ou não; é o que conduz o ser humano ao desenvolvimento global. E para aprender primeiramente é preciso perceber. Perceber o outro, o

objeto. Esta percepção é baseada na cognição que o levará a lidar com as informações representadas a partir das experiências adquiridas na convivência sócio-histórica dentro do processo interativo.

Esse processo interativo é feito nas análises das produções verbais ou não verbais, pictóricas ou escritas; e nesta interatividade ocorre uma evolução histórica de construção do aprender/saber, ler e escrever que a criança constrói em um determinado espaço e tempo vivido.

Considerando que, “O bom leitor não se faz por acaso. Muitos são formados na infância, em famílias que podem lhes oferecer contato com a literatura infantil e em escolas que proporcionam experiências positivas no início da alfabetização.” (CARVALHO, 2005, p. 11). A autora apesar de não dizer, nas entrelinhas chama a atenção para o fato de que nem todos os alunos têm famílias que podem lhes oferecer suportes para que estes se tornem bom leitor. Quando isso ocorre é preciso que o professor esteja atento para auxiliá-lo. leitura não está presa na codificação e decodificação; esta ocorre de forma linear em todos os aspectos. O ler, e o atribuir significados a imagens, objetos e/ou uma escrita alfabética ou numérica exige do indivíduo capacidades de observação, interpretação, análise e síntese que são desenvolvidos com a contribuição de todo o currículo escolar em todas as áreas.

Nesta perspectiva, convém ressaltar que reflexões não são meros pensamentos soltos, mas, afrontamento do que está fazendo com aquilo que deveria fazer, ou seja, afrontar atividade contra a rotina metódica, considerar conseqüências adequando as idéias para fazer análises de sua ação diante dos meios de que dispõe para viabilizar um fim construtivo de evoluções teóricas e práticas.

Considerando ainda, observações, análises, e relatos dos professores sobre as aulas de matemática que realizam. Detecta-se que o insucesso escolar em matemática deve ser encarada como necessidade do por parte do poder público em propiciar condições para que o professor possa buscar melhor preparação em estudos individuais e/ou coletivos, no sentido de fazer emergir neste aprendizagens geradoras de informações cotidianas. Assim, poderá internalizar e enriquecer suas aquisições cognitivas para progredir na mudança de atitudes enquanto aprendiz e sistematizar o aprender e ensinar significativo no ensino e aprendizagem da matemática.

É bem verdade que o ser humano em potencial precisa de estímulos externos (interferência do outro), e estímulos internos (força interior) para se desenvolver, uma vez que o desenvolvimento evolutivo do mesmo requer uma gama de aprendizagem. Aprendizagem esta que exige criatividade no percurso da dinamicidade e inovação provocando mudanças de comportamento no indivíduo.

Entende-se que o comportamento inovador e dinâmico é condição que irá provocar novas capacidades no caminho das soluções às situações problemas, que facultarão condições para transformar, seu potencial cognitivo podendo alterar o futuro social do educando com as experiências do interlocutor profissional oportunizando educação cognitiva de qualidade. Na medida em que, for exposta terá condições de produzir como um ser agente ativo gerador de informações e de transformação da realidade.

Felizmente, hoje há profissionais, que questionam de forma crítica o seu trabalho, preocupados, com que seus alunos tenham uma formação adequada. Adentra-se num desafio de mudanças considerando primordialmente que educar trata-se de uma tarefa coletiva e não se restringe a ações isoladas de professores que reinam sozinhos. O aprendizado trata-se de uma relação interativa entre professor e aluno. “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (FREIRE, 1994, p. 69). Esta afirmação nos conduz a análise que a educação sistematizada se trata exclusivamente de tarefa do professor, mas que ambos professor e aluno se educam juntos numa troca mútua de experiências anteriores e criatividade do momento, em ‘saber ser’¹. É neste momento que ocorre a socialização do conhecimento mediado pelo diálogo através da linguagem. É através destas ações que se processam a relação do indivíduo/objeto/mundo através da dinâmica social que se traduz nas relações com os outros como consigo mesmo.

Esta relação acontece através da comunicação, em suas diferentes formas, seja ela verbal ou não-verbal, exigindo a reestruturação de pensamentos com base nas experiências onde locutor e interlocutor interagem construindo um processo dinâmico de comunicação que conduz ao conhecimento. Lembrando que, “(...) somente profissionais conscientes, questionadores, atualizados, participativos, reconstrutivos podem contribuir para renovar a profissão e dar conta dos sempre novos desafios” (DEMO, 1996, p.70). A afirmativa do autor nos permite concluir que poder público educacional em todas as esferas (nacional, estadual e municipal) precisam propiciar formação continuada na área de matemática aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas, cabe ao professor também admitir suas limitações e tentar superá-las. Porque o professor que não busca superar a sua própria ignorância da limitação de saberes vigentes é morrer sem viver, sem usufruir do ensino de um mundo letrado num contexto comunicativo global, onde o pictórico, o oral e o escrito sejam essencialmente relevantes no

¹ ‘saber ser’ é um dos quatro pilares para a educação do Séc. XXI, relatório internacional defendida por Jacques Delors – para a UNESCO, 1996.

ensino da leitura do mundo em que vivemos. Este deve se opuser a rotina e criar indagações na busca de respostas para ‘aprender a aprender’².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, na medida que o profissional professor depende de formadores para a sua formação, também depende da ação conjunta de trocas de experiências entre profissionais/educadores, assim como também de estudos individuais. Que isto possa ser uma rotina, no cotidiano escolar; agregadas das vivências decorrentes da relação professor/aluno, com filosofia de trabalho, o método, a relação família/escola, viabiliza a capacitação em serviços, na prática reflexiva do ensinar e aprender.

A formação continuada poderá propiciar e assegurar a socialização do saber com interlocução dos seguimentos sócio-cultural e econômico, na perspectiva de encontrar em cada espaço de trabalho educacional o avanço da construção do saber elaborado e sistematizado na expansão tecnológica e científica. É bem verdade que os cursos rápidos são necessários, para atender uma necessidade imediata, mas não atendem as exigências de formação continuada e contínua do mundo globalizado desta nossa nova era. Considerada a era da informação e comunicação, nesta o fazer e compreender são essenciais para desalienar o ser em potencial.

Concluí que quanto mais a criança pensa, fala e produz de maneira reflexiva mais ela compreende o objeto de estudo. Porém, para que isso ocorra de fato na sistematização do ensino, o professor deve ser um facilitador de ambiente de leitura e produção no processo intelectual do aluno para promover um aprendizado significativo nas aulas de matemática.

Mesmo não sendo possível generalizar, através das observações nos grupos de estudos, concluo ainda que a formação continuada que se realiza com professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (1º Ciclo, 1ª e 2ª Fases do 2º Ciclo para a Organização por Ciclos de Formação Humana implantado no estado de Mato Grosso) aponta deficiências de estratégias didático-pedagógico adquirida na formação inicial que propiciem o desenvolvimento dos eixos da Oralidade, Leitura e Produção nas aulas de matemática. Fica evidente também que o trabalho de formação continuada tem que acontecer por escola in lócus. Visando esclarecer tal afirmação, salienta-se que, na medida em que a formação é ofertada para todos sem obrigatoriedade de

² ‘aprender a aprender’ é um dos quatro pilares para a educação do Séc. XXI relatório internacional defendida por Jacques Delors – para a UNESCO, 1996.

- Este termo também é citado por (Fonseca, 1998).

participação e de execução dos Para Sala de Aula (Para Casa) acaba atingindo um número muito pequeno de professores que realmente colocam em prática as orientações dadas, lembrando que muitos só participam até o momento em que não atingiram a pontuação exigida para a contagem de pontos segundo o que rege a portaria de atribuição de aulas, deixando a desejar em relação ao compromisso e responsabilidade do professor de efetivar mudanças de sua prática pedagógica, lembrando que, estas são repentinas e/ou contínuas e surgem no campo de atuação educacional a todo instante.

A formação tem que acompanhar essas mudanças a partir da necessidade de busca; na medida em que precisamos de conhecimentos inovadores para desenvolver bem a nossa prática educativa, mas é evidente que a graduação terá que dar a base específica de cada área de formação no sentido de especializar o professor pedagogo para atender a todos os alunos em todas as áreas dentro de uma perspectiva interdisciplinar de alfabetizar letrando não só na aprendizagem das letras; mas, também dos códigos e símbolos matemáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEMO, Pedro. 1941 - *Educar pela Pesquisa/Pedro Demo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. 5. ed., São Paulo: Ática, 2005.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a Aprender: A educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. Adriano Nogueira, Débora Mazza (organizadores) *Na Escola Que Fazemos... uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. 2. ed., RJ. Vozes, 1994.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua/ Nilson José Machado*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. 2. ed., Cuiabá: Seduc, 2001. 195p.

SMOLE, Kátia Stocco. Maria Ignez Diniz. *Ler, escrever e resolver Problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO DO SUL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sandra Novais Sousa Fidelis
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS-Brasil
sandnovais@hotmail.com

Eixo Temático 5: Alfabetização e Formação de Professores

Resumo

Este artigo apresenta um estudo da prática dos professores alfabetizadores frente ao Programa Além das Palavras, instituído em 2008 em Mato Grosso do Sul. Investigou-se se os procedimentos de ensino utilizados contribuem para a melhoria dos conhecimentos dos professores sobre alfabetização e letramento. A metodologia de pesquisa foi a análise documental (legislação e manuais do Programa) O estudo aponta para a necessidade de debate mais aprofundado sobre as políticas de formação continuada.

Palavras-chave: Formação de professores, alfabetização, letramento.

Abstract

This article presents a study on the practice of literacy teachers outside the Program Beyond the Words, established in 2008 in Mato Grosso do Sul. Investigated whether the teaching procedures used contribute to the improvement of teachers' knowledge about literacy and literacy. The research methodology was to document analysis (legislation and manuals Program). The study points to the need for further debate about the formation continued.

Keywords: teacher training, alphabetization, literacy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na pesquisa, ainda em andamento, que investiga como o Programa Além das Palavras, adotado pela Secretaria de Estado de Educação em Mato Grosso do Sul, influi na formação docente e nos seus conhecimentos sobre a aquisição da língua escrita. Para este intento, optou-se por se utilizar, como metodologia de pesquisa, a análise documental dos textos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), incluindo as Resoluções, Decretos e Editais constantes da Legislação Estadual, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Estaduais para a Educação Básica e dos materiais didáticos do Programa Além das Palavras destinados às séries de alfabetização inicial (1º e 2º anos do ensino fundamental).

Como aporte teórico, intentou-se valer-se das ideias de Soares (1985; 2003; 2004), Ferreiro (1990; 2003; 2011; 2012), Smith (1999) e Nóvoa (2009) acerca da leitura e sua relação com o letramento, alfabetização e formação de professores a fim de contrapor-las às que tem sido utilizada pela SED/MS, e conseqüentemente, pelos professores, em Mato Grosso do Sul, ao serem “formados” nos pressupostos teóricos que embasam o Programa Além das Palavras.

Atentando para as ideias expressas por Nóvoa (2009), o intuito não é buscar nos professores, enquanto profissionais, as causas para o apregoadado insucesso da educação, principalmente no que tange à alfabetização inicial, mas em concretizar uma maior presença da profissão na formação, buscando consolidar-se profissionalmente em meio à mitificação da prática docente presente na sociedade, e, em consequência, nas políticas públicas. Ou seja, partindo de um professor real, que atua num sistema de ensino que sofre influências diversas de outros setores da sociedade.

As escolhas metodológicas dos professores não são neutras, assim como a adoção de uma ou outra política educacional por parte das Secretarias de Educação também não o são. E essas escolhas afetam profundamente as práticas pedagógicas dos professores e os resultados, exitosos ou não, advindos destas.

É nesta perspectiva que se realizará este estudo, tomando-se em consideração como as políticas de formação continuada da SED/MS podem influir na prática docente

e quais suas consequências na melhoria do processo educativo, sobretudo, na alfabetização inicial e em práticas de letramento.

2 O que é o Programa Além das Palavras?

O Programa consiste em ações desenvolvidas pela SED/MS com o objetivo de sistematizar o processo de ensino nas escolas estaduais, no que se refere aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O Além das Palavras foi implantado no estado por meio da Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Este Projeto, inicialmente, dependia de anuência da gestão de cada unidade escolar para ser implementado, sendo, portanto, de adesão facultativa. Posteriormente, o *Projeto* foi promovido à *Programa*, como informa a Resolução SED/ MS n. 2509, de 4 de janeiro de 2012:

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em exercício, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II, do art. 93 da Constituição Estadual e a Proposta de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, e Considerando a implantação do Projeto “Além das Palavras”, no ano de 2008, nas unidades escolares e/ou municípios prioritários, como iniciativa da Secretaria de Estado de Educação com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, (...) resolve:

Art. 1º Implantar o Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

(...)

Art. 3º Fica concedido ao Programa Além das Palavras a condição de Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED.

No que concerne à alfabetização, a Secretaria de Estado de Educação firmou parceria com o Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental fundada em 2006, para o fornecimento dos materiais didáticos, e consultoria pedagógica. A página oficial do Instituto na Internet, no item “Gestão da Secretaria / Gestão Escolar”¹, informa em que moldes se concretiza essa parceria:

Muitos especialistas concordam que a educação brasileira repousa em três pilares: professores, pedagogia e gestão. O IAB oferece consultoria na área de gestão de Secretarias de Educação e de Escolas. As ações do IAB têm por

¹ Disponível em <http://www.institutoalfaebeto.org.br>

base a vasta experiência acumulada pelo professor João Batista Oliveira nas áreas de administração pública e privada, como professor, consultor ou executivo. (...) A consultoria é sempre precedida de uma entrevista com o Secretário de Educação. A partir daí, é feito um diagnóstico e, com base neste, são apresentadas sugestões para intervenções.

Com base nesta consultoria, a SED/MS adota como referencial teórico as concepções sobre educação de João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto e autor dos manuais didáticos e livros utilizados nas formações continuadas do Programa Além das Palavras. Assim, a partir da implantação do Programa, a orientação teórica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul acerca da aquisição da leitura e da escrita, do conceito de alfabetização e sua relação com o letramento, das formas e métodos de avaliação, passam a ser as orientações metodológicas do Instituto Alfa e Beto.

2.2 O Material didático do Programa Além das Palavras e sua orientação metodológica

Qual a concepção de alfabetização presente nos manuais didáticos² fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto ao Programa Além das Palavras? E que implicações esta concepção traz para o professor alfabetizador?

No prefácio do livro *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros* (OLIVEIRA, 2006, 104p.), José Morais explica que João Batista de Araujo e Oliveira apoia-se numa corrente científica ainda com pouco alcance no Brasil, a Ciência Cognitiva da Leitura, que se contrapõe aos postulados baseados na teoria psicogenética, a qual tem Emília Ferreiro como sua principal divulgadora. Esclarece Morais:

De fato, as implicações pedagógicas da Ciência Cognitiva da Leitura e do construtivismo psicogenético não são as mesmas. Provavelmente, as suas consequências sociais também não são as mesmas. Entre as conclusões a que chega a Ciência Cognitiva da Leitura (ou literacia, termo que prefiro ao de letramento), encontra-se a ideia de que a explicitação das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, em particular das correspondências

² O kit do Instituto Alfa e Beto adquirido pela SED/MS compreende os materiais didáticos “Grafismo e Caligrafia - letras cursivas”, “Grafismo e Caligrafia – letras de forma”, “Aprender a Ler”, 110 minilivros, Manual do professor – Aprender a ler, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Manual da Consciência Fonêmica, Bonecos Alfa e Beto (fantoques), cartazes, Livro Gigante – Leia comigo, Manual do livro Gigante – Leia Comigo, Livro Reduzido Leia Comigo, Agenda do Professor, além dos livros para formação continuada “ABC do Alfabetizador”, “Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros” e “Aprender e Ensinar”. Conforme já mencionado, todos de autoria de João Batista de Araujo e Oliveira, com ou sem parceria de outros autores.

grafema-fonema, contribui para a autonomia do alfabetizando. (OLIVEIRA, 2006, p.11)

Uma das principais implicações da escolha da Ciência Cognitiva da Leitura é a adoção do método fônico como principal instrumento de alfabetização. Embora não seja objetivo deste artigo entrar na polêmica dos métodos, entender as decorrências da opção pelo fônico por parte do Instituto Alfa e Beto se faz importante para compreender quais consequências este traz para o processo de alfabetização e a formação de conceitos do professor-alfabetizador. Retomando as ideias de Frade (2011, p.192):

É necessário que haja uma série de condições para que um método ou um conjunto de materiais pedagógicos seja determinante: o interesse político, cultural e econômico pela alfabetização, a existência de livros com seu processo de impressão, divulgação e venda, de imprensa periódica, de espaços de distribuição e fabricação que barateiam o custo dos livros e de outros materiais, da fomentação dos usos da escrita no conjunto da sociedade. (...) Analisando a força dos métodos de organização do ensino, podemos dizer também que, algumas vezes, não seriam os métodos de alfabetização o fator principal em jogo, mas a produtividade das atividades de ensino que podem envolver um grupo de alunos trabalhando juntos. Nesse sentido, é interessante considerar os valores ou o papel que têm algumas atividades na organização pedagógica. Elas não parecem se referir, inicialmente, apenas aos conteúdos de ensino, mas à manutenção de uma “ordem” de funcionamento do grupo e dependem, sobretudo, dos materiais e instrumentos disponíveis.

Partindo desta concepção, “os materiais e instrumentos disponíveis” aos professores e alunos das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul, são os materiais didáticos do Programa Além das Palavras, fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Estes propõem uma mudança de perspectiva acerca da alfabetização, contrapondo-se, segundo Oliveira (2010, p. 13) “quase sempre frontalmente ao que é veiculado em documentos oficiais como os PCNs de Alfabetização, em livros e publicações (...) usadas em cursos de formação e de capacitação de alfabetizadores”.

Em que consiste essa contraposição? Analisemos os principais aspectos.

2.3 O conceito de alfabetização, leitura e avaliação da aprendizagem presente no Além das Palavras.

Em documento (MATO GROSSO DO SUL, 2012, 76p.) produzido pela SED/MS e utilizado nas formações continuadas dos coordenadores de área, há a informação de que no Programa Além das Palavras concebe-se um conceito operacional de alfabetização, baseado no princípio de esta se refere ao período do “aprender a ler”, diferenciando-a do estágio, que aconteceria posteriormente, do “ler para aprender”. Ou seja, a alfabetização é concebida como a aprendizagem de uma técnica de decodificação, baseada em atividades que trabalham a análise (capacidade de decompor palavras em sílabas, letras e fonemas) e síntese (capacidade de juntar fonemas ou letras para formar sílabas ou palavras).

No Programa há uma ênfase nos chamados *Pré-requisitos*, que correspondem ao trabalho com a *Consciência Fonêmica*, conceituada como a identificação das relações entre sons e letras e ao *Princípio Alfabético*, identificado como o conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa.

O Manual de Consciência Fonêmica (2010, 184p) em sua Introdução, explica que para se alfabetizar, o aluno precisa superar três desafios: descobrir o princípio alfabético, aprender a decodificar e aprender o princípio ortográfico. Explica ainda que é necessário superar estes desafios através do “desenvolvimento da consciência fonêmica, que é a base para a descoberta do princípio alfabético”. (OLIVEIRA, 2010, p.5).

Sobre a consciência fonêmica, Weisz (s.d, p.1) em um artigo³ dirigido aos professores alfabetizadores, escrito com o objetivo, segundo a autora, de “desmascarar uma falsa polêmica” de que “o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo e que a solução para este fracasso é a adoção do método fônico”, pondera:

A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondência grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código. Contra todo o conhecimento acumulado pela linguística nas últimas décadas, reduz-se a língua a pura fonologia – ignorando-se o fato de que tratando a escrita como pura transcrição da fala o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional, ou seja, pra a formação de gente capaz de oralizar textos sem compreendê-los. (Idem, p.3)

³ Artigo a ser publicado na Revista Pátio da Artmed, disponível em <http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br>

O que a autora chama de “todo o conhecimento acumulado sobre a linguística” refere-se, principalmente, aos estudos difundidos no Brasil a partir dos anos 80 de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Baseando-se nos estudos psicogenéticos piagetianos, as autoras mudaram o enfoque até então presente na literatura científica sobre alfabetização de *como o professor deve ensinar* para *como a criança aprende*, pressupondo a criança como sujeito ativo no processo de apropriação da língua escrita, que pensa e formula hipóteses sobre a escrita das palavras. As autoras advogam que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (FERREIRO e TEBEBORSKY, 1985, p. 29).

No Programa Além das Palavras, o entendimento sobre aquisição da escrita e da leitura é diametricamente oposto ao preconizado pelos estudos da psicogênese da língua escrita. Com efeito, o presidente do Instituto Alfa Beto, discorrendo sobre estas diferenças, afirma:

Por exemplo, somente uma ignorância absoluta do que vai pelo mundo ou a cega adesão a um discurso ideológico pode justificar afirmações como a de que “a psicogenética da língua escrita constitui-se numa mudança paradigmática sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita”. A verdade histórica é que houve uma tentativa de explicar a aquisição da leitura e da escrita a partir de uma extensão das ideias de Piaget, mas essa tentativa não deu certo. Em termos científicos, isso significa que surgiram explicações mais corretas para esses fenômenos. (...) As ideias da psicogenética não funcionaram como modelo explicativo – há explicações melhores. (OLIVEIRA, 2004, p. 15)

A “explicação melhor”, para o presidente do Instituto Alfa e Beto, se refere ao método fônico e a uma separação dos processos de alfabetização e letramento. Conforme já mencionado neste artigo, há uma distinção, no Programa Além das Palavras, entre *aprender a ler* e *ler para aprender*. No Programa, a alfabetização é dissociada do letramento, e não pode acontecer de forma concomitante. A criança é iniciada na leitura e na escrita por meio de cartilhas, a que Oliveira (2004) chama de “materiais didáticos voltados essencialmente para o ensino da decodificação” e Soares (2004) de “textos artificialmente produzidos” para a alfabetização.

A principal característica destas cartilhas (que no Programa se referem aos livros didáticos “Aprender a ler”, “Grafismo e Caligrafia - letras cursivas”, “Grafismo e Caligrafia – letras de forma”, aos “minilivros”, e, de certa forma, ao Manual de Consciência Fonêmica) é a utilização de textos didáticos criados com o propósito de

apresentar muitas palavras com os grafemas e fonemas a serem aprendidos, construídos a partir de limitações semânticas e morfossintáticas.

Para Oliveira (2004, p. 70) “afirmar que só se pode alfabetizar usando os chamados textos autênticos ou reais é uma mera opinião, que contraria sólidos fundamentos científicos.” Estranhamente, os Referenciais Curriculares para alfabetização da SED/MS afirmam que:

Alfabetizar letrando é um desafio permanente; implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas ao iniciar os alunos no universo da escrita e da leitura. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os textos precisam ser selecionados e devem ter significado; as atividades de leitura e escrita precisam ter sentido. Não se escreve sobre o nada, mas sobre o que se conhece, sente e pensa. Não se escreve para treinar habilidades de escrita, mas para registrar, comunicar, informar, dentre outras funções. Não se lê para decodificar sons e letras, mas para sentir prazer, para informar-se, conhecer outros mundos e outras explicações da realidade, dentre os múltiplos objetivos que a leitura propicia.

Ainda no mesmo raciocínio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirma:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

A ênfase do material didático do Programa Além das Palavras na Consciência Fonêmica e na prontidão produz algumas particularidades na avaliação do processo de aquisição da leitura.

Quando se ensina isoladamente letras e fonemas, com o objetivo de que a criança aprenda a decodificá-los na leitura, utilizando-se de palavras isoladas, pseudopalavras e textos produzidos para este fim⁴, o olhar do professor se fixa na

⁴ Um exemplo de texto utilizado nos livros:

pronúncia correta, na apropriação de uma técnica que pode ser avaliada a partir da quantidade de erros e acertos, e não na compreensão do que foi lido.

É amplamente aceito pelos estudiosos do tema que alfabetização e letramento são conceitos diferentes (Soares, 2004; Kleiman, 2005; Soligo, 2003; Leite, 2006; Oliveira, 2004). O que diferencia o entendimento do tema no Projeto Além das Palavras é a separação entre os dois processos. A maioria dos estudiosos, inclusive nos aportes teóricos utilizados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos Referenciais e Diretrizes Curriculares, nos Programas de formação continuada de veiculação nacional como PROFA (Programa de Formação de Professores), PCN em Ação, Pró-Letramento, Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) incentivam as práticas pedagógicas que levam a alfabetizar letrando, ou seja, concebem o letramento como um processo que deve ocorrer simultaneamente à alfabetização.

Em análise divergente, Oliveira (2004, p. 34) afirma que “reconhecer a relação entre alfabetização e letramento não autoriza concluir são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes.” Para o autor, um texto é mais adequado para iniciar os alunos na leitura se este for decodificável, com estruturas sintáticas simples e repetidas. Assim, argumenta que:

Muitos linguistas e especialistas em alfabetização criticam o uso de textos construídos a partir de limitações semânticas e morfosintáticas. Essas críticas, mesmo quando se relacionam a textos descontextualizados ou com estruturas simples, são cientificamente infundadas. Elas apenas refletem a confusão entre ler e aprender a ler, entre ler e compreender.

Em suas contundentes observações, Smith (1999, p. 118) sustenta que:

Se uma professora faz com que a criança entenda termos como letra, palavra, sílaba e parágrafo – ou detecte “sons” diferentes e isolados na linguagem falada (esotericamente chamado de “consciência fonêmica”) – então, obviamente as crianças que não puderem fazer isso terão problemas em entender o sentido da instrução e, é claro, em aprender a ler. A dificuldade em entender certo tipo de

Livro (cartilha) Aprender a Ler: A aula. Leila ia à aula. - A aula é ali? - A aula é ali, Leila! Leila leu: “A leoa e a lua”. Aleluia! Eu leio! (OLIVEIRA; CASTRO, 2012, P.41)

Minilivro n. 94 (Fonema /b/) Blá-blá-blá. É o berro na birra. É o burro no barro. Baila, embala e embola. É o blá-blá-blá. É barro, é berro, é borra, é burra. Bala, belo, bola e bula. É o bebê e a babá. É bem bom o bombom. É o blá-blá-blá-blá-blá. Blá-blá-blá-blá-blá, e bê-a-bá. É a banda. É o bonde. É a bolsa e o bolso, berimbau, bafafá, bibelô. (...)

ensino não significa que uma criança não esteja pronta para aprender a ler; simplesmente confirma que o ensino pode, às vezes, ser inapropriado e causar confusão.

Faz-se necessário, portanto, uma análise mais profunda dos pressupostos teóricos que vem embasando as formações continuadas e orientando o fazer pedagógico do professor alfabetizador das escolas estaduais em Mato Grosso do Sul. Não é possível admitir práticas em que o professor não seja ouvido, em que teóricos renomados não sejam considerados, baseando em uma perspectiva unívoca para um tema tão complexo quanto a alfabetização, o letramento e a formação de professores.

2.4 A Política de Formação Continuada no Programa Além das Palavras

Uma dos objetivos do Programa Além das Palavras elencados pela SED/MS é “subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 15). O mesmo documento (p.18) expõe os pressupostos orientadores do Programa em relação à formação continuada, quais sejam:

- Ênfase no resgate da autoestima e identidade profissional;
- Materiais de ensino e de aprendizagem que não pretendem “esgotar conteúdos” e sim abrir discussões;
- Convicção de que as informações devem ser analisadas e discutidas;
- Leituras diversificadas que se ampliam para múltiplas possibilidades de interpretação e reflexão;
- Comunicação didática bi ou multidirecional;
- Recusa de respostas únicas para situações de ensino e aprendizagem;
- Busca de produções próprias desenvolvidas pelos cursistas;
- Materiais de formação didática, metodológica e estudos diversificados sobre aprendizagem estudantil.

Na prática, o que acontece nas unidades escolares é que o Programa se utiliza basicamente dos materiais disponibilizados pelo Instituto Alfa e Beto para promover as capacitações. Os formadores são os Coordenadores de Área, que, conforme mencionado anteriormente, recebem capacitação diretamente de uma equipe do Instituto Alfa e Beto.

Cabe aos Coordenadores de Área repassar aos docentes as informações veiculadas nos horários de planejamento nas escolas. Até que ponto estes encontros permitem uma verdadeira reflexão sobre a alfabetização, um “resgate da autoestima e identidade profissional” é uma questão que merece maiores pesquisas.

Discorrendo sobre a formação continuada e a forma como vem sendo aplicada, Nóvoa (2009) atenta para o fato de que os autores dos discursos correntes a favor de mudanças na educação são, quase sempre, grupos de investigadores da área de formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais ou especialistas que atuam como consultores. Mas, segundo ele os “professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2009, p. 16). Sendo assim, advoga que só haverá mudança significativa quando a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” se tornarem mais “permeáveis” e “imbricadas”.

A formação continuada que se percebe, fora do discurso oficial do Programa Além das Palavras, é a que se refere às instruções em forma de roteiro⁵ a ser seguido, presentes nos manuais didáticos do Instituto Alfa e Beto.

A ação do professor é direcionada, sobrando pouco espaço para planejar de acordo com a realidade da sala de aula concreta, com características e especificidades que somente o professor real, que nela atua, pode perceber. Em que pesem as ideias sustentadas pela SED/MS, baseadas em Oliveira (2004, 2008, 2010, 2011), é preciso ressaltar que:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por meio de instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão. (NÓVOA, 2009, p.20)

Sabendo que nenhuma prática é politicamente neutra, dar vez e voz ao professor alfabetizador para que este repense as suas práticas pedagógicas envolve

⁵ Um exemplo, retirado do Manual de Consciência Fonêmica, ilustra este fato. Embora se refira ao capítulo 4, fonema - /m/, poderia ter-se retirado qualquer parte do livro como exemplo, uma vez que a estrutura do manual é fixa e segue sempre os mesmos contornos. IDENTIFICANDO O SOM: - Mostre a cartela com a figura do MACACO e diga: PROFESSOR: MACACO. A palavra MACACO começa com o som /m/.-Mostrando a cartela com a letra M diga: /m/. A letra M representa o som /m/, /m/acaco. -Agora, vamos aprender outra frase para lembrar do som /m/. Mamãe mima muito os meninos mas mima muito mais as meninas. -Repita a frase, exagere no som do /m/ inicial. - Deixe os alunos irem repetindo com você.

Pergunte aos alunos em que palavra eles ouvem o som /m/ no início. Fale uma palavra de cada vez para eles poderem responder. (OLIVEIRA, 2010, p. 55)

muni-lo de aportes teóricos variados, de autonomia intelectual para manifestar suas interpretações de mundo, e de educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, pela análise dos documentos oficiais do Programa e da Secretaria de Educação que há uma dissonância entre o discurso oficial da SED/MS e o que tem sido realizado na prática cotidiana, ao se utilizar do material didático do Instituto Alfa e Beto, os quais estão baseados numa concepção diversa de alfabetização e letramento daquela preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A prática de ensino é uma ação intencional. E a realidade de uma sala de aula comporta situações únicas, imprevisíveis, que exigem do professor alfabetizador uma formação inicial e continuada que lhe permita apreender uma compreensão profunda dos processos de aquisição da língua escrita, a fim de atender e entender a singularidade de cada aluno. O trabalho didático do professor perde sua identidade quando fica engessado pela exigência de seguir “fielmente” um método, uma sequencia didática e um planejamento em forma de roteiro. É necessário permitir, no ambiente escolar, que o professor possa criar situações em que os diferentes níveis de escrita sejam contemplados, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *PORTARIA No 867, DE 4 DE JULHO DE 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa*. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. 26ª. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol 6)

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da nossa época; vol 38)

FRADE, Isabel C.A.S. *História da Alfabetização e da cultura escrita: Discutindo uma trajetória de pesquisa*. In: Mortatti, Maria do Rosário L.(org.). *Alfabetização no Brasil: Uma história da sua história*. Marília, São Paulo: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* In: BRASIL. *Linguagem e Letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais*. Brasília: MEC, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar*. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 3ª ed. Komedi, 2001. (Coleção ALLE)

MATO GROSSO DO SUL. *Programa Além das Palavras*. Campo Grande: SED, 2012.

_____. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - ensino fundamental e ensino médio*. Campo Grande: SED, 2012

_____. *Resolução/SED n. 2147, de 15 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras". Campo Grande: SED, 2008

_____. *Resolução /SED n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre o Programa Além das Palavras. Campo Grande: SED, 2012

_____. *Instrução Normativa n.001, de 10 de janeiro de 2012*. Estabelece os procedimentos para a seleção e lotação dos coordenadores de área para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de atuar na implantação do Programa Além das Palavras nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, no ano de 2012. Campo Grande: SED, 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*. 5ª. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2006.

_____. *Manual de Consciência Fonêmica*. 9. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

_____. *ABC do Alfabetizador*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

_____. *Programa Alfa e Beto, Manual de Implementação*. 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

_____; CASTRO, Juliana C.J. *Usando Textos na Sala de Aula: Tipos e Gêneros Textuais*. 2ª ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008

_____; CASTRO, Juliana C.J. *Aprender a ler*. 2ª edição. Instituto Alfa e Beto: 2012.

_____; CHADWICK, Clifton. *Aprender e Ensinar*. 9ª Ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. NEVES, Beatriz Affonso. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999

SOARES, Magda Becker. “*A reinvenção da Alfabetização*.” *Presença Pedagógica*; n.9 (jul./ago. 2003): 16-21.

_____. “*As muitas facetas da alfabetização*.” *Cadernos de Pesquisa*, fev. de 1985: 19-24.

_____. “*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*”. *Revista Brasileira de Educação*; n.25 (jan./Fev./Mar./Abr. 2004): 5-16.

SOLIGO, Rosaura. *Variações sobre o mesmo tema: Letramento-e-alfabetização*. In.: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa. 2003.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO INICIAL DE LEITURA E ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA COM AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA FaE/UEMG

Sara Clementina Silva
Professora Ms. da Faculdade de Educação UEMG/MG/BRASIL
sarac.silva@terra.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

RESUMO

Relata-se aqui uma experiência de produção de material didático no âmbito da leitura e escrita, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por estudantes de Pedagogia da FaE/UEMG. Seu objetivo é refletir sobre as práticas de formação e abrir possibilidades para a ampliação dos processos interdisciplinares de alfabetização. Constatou-se que os futuros pedagogos desenvolvem suas competências no trabalho acadêmico e que o estudo dos gêneros textuais é de fundamental importância para a formação de professor alfabetizador na contemporaneidade.

Palavras chave: práticas de formação, gêneros textuais, alfabetização.

ABSTRACT

It is reported an experience of producing learning materials in the context of reading and writing, focusing on the early grades of elementary school, for students of Pedagogy at FaE / UEMG. Its goal is to reflect on the practices of training and open up possibilities for the expansion of interdisciplinary processes of literacy. It was found that prospective teachers develop their skills in academic work and that the study of genres is essential to teacher training in contemporary literacy.

Key-words: training practices, genres, literacy.

REFERÊNCIA DO MATERIAL PRODUZIDO

FERREIRA, Marcelo de Mesquita; GOMES, Mariângela Rossini *et al.* (Orgs.). *Estudo de tipos e gêneros: textos no contexto da grande Belo Horizonte*. Material didático para o ensino da leitura e escrita. Produção coletiva do Núcleo Formativo VIII C do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, orientado pela Prof^a Sara Clementina Silva na disciplina “Língua Portuguesa: Estudos e Metodologias na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais-FaE/UEMG, 2013, 108 p.

Estudo sobre Tipos e Gêneros de Textos no Contexto da Grande Belo Horizonte



Belo Horizonte, MG
Elaborados nos Núcleos Formativos VIII C – VIII C do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG 2012-2013

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO INICIAL DE LEITURA E ESCRITA” foi sendo construído pela autora, ao longo da sua trajetória acadêmica, como professora de formação na FaE/UEMG (1999-2013) no âmbito da leitura e escrita, na disciplina “Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologias da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em parceria com os estudantes dos anos finais do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG e como fundadora (2007-2013) e coordenadora (2011-2013) do Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Educação e Linguagem - NEPEL, que tem como propósito aprofundar os estudos e pesquisas na área de Educação, Linguagens, Alfabetização e Letramentos no mundo contemporâneo.

Ao abordar o eixo temático 5 “Alfabetização e formação de professores”, do I CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização pretendo divulgar uma experiência considerada eficaz, conforme evidenciam relatos desses estudantes, que em grande maioria atuam em sala de aula e foram adotando alguns recursos desse material didático, em suas práticas de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2012-2013.

Vale dizer, que os estudos aqui reunidos referem-se a uma prática docente, em várias turmas (2005-2013) do curso de pedagogia da UEMG, que na preparação da profissão docente, tenta construir por atitude interdisciplinar¹ uma relação do escrito concreto como ferramenta de trabalho profissional e como referente compartilhado com os discentes produtores de material para o ensino inicial da alfabetização. Todo processo de educação bem sucedido mereceria ser socializado, porém esse trabalho é árduo e exige o rompimento com a acomodação pessoal e com a urgência acadêmica. No presente caso, a orientação/socialização/revisão da professora e a pesquisa/produção/revisão dos graduandos durou três semestres letivos, o que foi válido para a formadora e para os atuais formandos, segundo considerações finais da produção do referido livro.

O convívio com o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramentos tem levado muitos educadores a vislumbrar uma diversidade de gêneros textuais, que permitam abranger a escrita social dentro do universo escolar. O texto é aqui entendido na concepção de Brandão (2012, p. 110), como uma: “unidade completa de significação cuja análise implica as condições de sua produção” no contexto histórico-social. Nesse sentido, o material em questão relaciona-se com a compreensão e a valorização da cultura escrita encontrada em Belo Horizonte e em alguns municípios vizinhos, onde vivem os graduandos autores/as.

¹ Atitude interdisciplinar é aqui entendida na concepção de Fazenda (2012, p. 29): “Interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível”.

O objetivo desse relato é divulgar uma experiência com a leitura e escrita, nas práticas de formação da FaE/UEMG”. Já o objetivo da experiência de elaboração do material didático foi de orientar o fazer pedagógico para uma alfabetização, que contribuísse para o gosto pela leitura que circula no mundo contemporâneo e para despertar o desejo pelo conhecimento dos gêneros textuais e suas variações. Assim, este relato de experiência tenta, ainda, propiciar a produção e circulação de um material didático, que poderá ampliar os saberes, não só na formação inicial dos pedagogos do município e do estado, mas também da formação continuada dos profissionais que atuam nas práticas de alfabetização, no âmbito nacional e internacional.

O percurso metodológico deste trabalho teve origem nas discussões em sala de aula sobre a leitura e produção de textos, reveladas em seminários de socialização de estágios e observações dos graduandos em pedagogia. Assim, tentou-se caminhar no sentido de uma prática de formação interdisciplinar, em que a pressuposição é de que se aprende a produzir material produzindo, diante de uma atitude de reciprocidade docente/discente, que impele ao diálogo e à troca.

Incomodou aos graduandos a questão inicial: - com quais materiais oferecidos pela sociedade podemos fazer uso no ensino da leitura e escrita? Esse questionamento provocou como resultado final a produção coletiva do referido livro, que poderá ser utilizado na prática docente dos estudantes/autores e de outros educadores, que desejam trabalhar com os diversos gêneros textuais no processo de alfabetização.

Uma das propostas desses graduandos foi tentar criar possibilidades de auxiliar os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental a realizarem a alfabetização² das crianças até, no máximo, os oito (08) anos de idade, com material didático que oferece textos que circulam na sociedade, com os quais os aprendizes podem produzir leitura/escrita em uma perspectiva interdisciplinar de letramento.

² Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico. Programa envolvido: PACTO é um compromisso firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais, distritais e, municipais de educação.

O conceito de “letramento” é aqui entendido como domínio da construção da escrita com o uso e a prática da leitura social ampliada nas formas de cultura escrita inserida em diferentes linguagens do conhecimento num mundo organizado, que engloba não só o saber escolar técnico da alfabetização de signos, mas o saber da expressão de valores de ordem simbólica, social, crítica de diferentes conhecimentos, funções, práticas domésticas e usos da leitura e escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com os diversos tipos de textos na sociedade (anúncios, placas, propagandas, rótulos, embalagens, etc.) e continua por toda a vida, com a gradativa possibilidade de participação das práticas sociais que envolvem a língua escrita (obras literárias, livros, jornais, revistas, manuais, instruções, receitas, passagens, etc). Esta perspectiva demanda estudos das práticas que articulam dimensões epistêmicas e culturais, considerando que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas inseparáveis, complementares e indispensáveis para a eficácia escolar do aluno. Portanto, um projeto de formação pedagógica, que respeite o professor alfabetizador.

Nesse relato serão focalizados dois aspectos que podem ser considerados interligados e relacionados a essa experiência: a) o estudo dos gêneros textuais nas práticas de formação do professor; b) a produção de material didático na FaE/UEMG. Na seção a seguir, faço uma exposição do estudo dos gêneros textuais nas práticas de formação do professor, como uma proposta inicial para o trabalho com a leitura e escrita. Na seção subsequente, relato a produção de material didático na FaE/UEMG, no âmbito da leitura e escrita. Esse trabalho foi produzido para atender o letramento/alfabetização, que vai além do saber ler e escrever, mas do ser capaz de interpretar (ideia clara) e fazer inferência (ideia oculta) de textos, em seus diferentes gêneros. Implica na leitura, na comunicação oral e escrita com os outros e também consigo mesmo. Na última seção, sem pretensão de concluir, aponto algumas considerações, resultados e reflexões sobre esse trabalho de produção do livro, que os graduandos se propuseram realizar em contextos de formação.

1 O estudo dos gêneros textuais nas práticas de formação

A escola básica – enquanto espaço de formação do professor – juntamente com a universidade, há muito vem assumindo a responsabilidade pelo saber do futuro professor. Contudo, muitas vezes, os conceitos de formação propostos pela universidade e pela escola não coincidem nas práticas.

Como alfabetizadora, minha preocupação com o ato de ensinar/aprender foi sempre uma constante durante dezoito (18) anos no fazer pedagógico da educação básica no Instituto de Educação de Minas Gerais – IEMG e em dez (10) anos na formação continuada de professores alfabetizadores. Levando em consideração a formação humana do aluno, sempre procurei relacionar minhas práticas alfabetizadoras com textos encontrados/utilizados no contexto social em que os alunos estão inseridos, não importando se favorecido como bairro Funcionários/Savassi, ou se desfavorecido como Aglomerado da Serra/Cafezal. Essa prática constitui um elemento essencial na leitura como formação humana defendida por Thomazi (2009, p. 113), capaz de favorecer a formação de “cidadãos capazes de exercerem seus direitos e deveres de forma plena, no sentido de ter a capacidade de acessar textos diversos, em situações variadas, com eles interagir e deles tirar o proveito necessário em diferentes situações da vida social e cultural”. Ou seja, uma prática de formação voltada não apenas para o conhecimento, mas também para a liberdade do indivíduo.

Nessa perspectiva, posso entender que a alfabetização é, sem dúvida, uma questão amplamente discutida entre profissionais e teóricos que se preocupam com a prática e o uso dos textos na sociedade. Entre tantos que se aventuraram por este caminho, não há dúvidas de que o estudo dos diferentes gêneros textuais aparece como um marco para “alfabetizar com o letramento”, uma referência para ensinar/aprender em qualquer espaço urbano e não, apenas, no espaço da sala de aula. Isso nos leva a considerar que, alfabetizar com o letramento é desenvolver o conhecimento das técnicas necessárias ao domínio da linguagem, atentando-se às práticas sociais de uso da leitura e da escrita pelas crianças. Com efeito, Batista (2005, p. 25) compreende que “os textos se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam”. Neste sentido, não seria mais possível pensar o ensino/aprendizagem da leitura e escrita sem o letramento, necessário à produção de uma relação com o mundo.

É preciso estar aberto para as práticas de formação com combinações múltiplas entre as diversas dimensões: social, cultural, econômica, afetiva e outras.

Em vista dessas diferentes dimensões, o termo “letramento” foi usado para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados. Em 2009, o Brasil ficou na posição 53 na compreensão de textos e na posição 49 em Leitura, entre 65 países que participaram da avaliação internacional PISA³ na organização OCDE⁴. Em 2012, as análises prosseguem com o foco novamente recaindo sobre o domínio da leitura. O “Letramento da Leitura” é avaliado em três dimensões: 1. A forma do material de leitura. 2. As várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. 3. O uso para o qual o texto foi construído. Essa variedade de dimensões baseia-se no princípio de que os sujeitos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, dessa maneira, não é suficiente ser capaz de ler limitados gêneros textuais tipicamente encontrados na escola.

Nessas condições, tenho a ousadia de produzir material didático com os estudantes de pedagogia, a partir do pressuposto de que as experiências com os textos encontrados no contexto permitem que os estudantes leiam, escrevam, falem, ouçam, observem, pesquisem, explorem, experimentem, exercitem, acreditem, reflitam, sintam e desenvolvam conhecimentos significativos sobre as funções e usos da leitura e escrita em nossa sociedade. Caberá ao professor formador fomentar nos alunos, o interesse pelo ambiente letrado, possibilitando a eles o acesso aos modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade. Espero que este estudo também possa desenvolver nos alunos da educação básica, a formação do leitor e do produtor da escrita social.

2 A produção de material didático na FaE/UEMG

A proposta oferecida na disciplina “Língua Portuguesa: Estudos e Metodologias na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, para os estudantes no

³ *Programme for International Student Assessment (PISA)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade. No Brasil, a equipe responsável pelo programa pisa@inep.gov.br.

⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com vista a melhorar as políticas e os resultados educacionais em leitura, matemática e ciências.

segundo semestre de 2011 (atuais formandos) promoveu um diálogo da Pesquisa com a Extensão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG, que resultou na produção de um livro eletrônico intitulado “**Estudo sobre tipos e gêneros de textos no contexto da Grande Belo Horizonte**”, que será impresso com recurso próprio dos alunos/autores, até o final do primeiro semestre de 2013.

O trabalho de produção do material teve como teoria de base as obras de Kaufman e Rodriguez (1995), Costa (2009), Paulino (2001), enriquecidos com estudos complementares em Kleiman (2005), Saraiva (2001), Matos (1999), entre outros. Torna-se necessário ressaltar que algumas imagens e conceitos novos foram produzidos pelos próprios estudantes/autores.

Tomei como propósito a produção compartilhada de um material de apoio didático, que possibilitasse ao docente a sua interação com uma maior diversidade de produção de gêneros textuais. Acredito que esta proposta pode favorecer a prática pedagógica e as competências indispensáveis, para letramentos acadêmicos, culturais, digitais, literários, entre outros, no uso das diferentes leituras e escritas sociais, que circulam no contexto do nosso tempo e espaço. Essa prática pedagógica está muito próxima de questões já trazidas pelos estudos de Paulino *et al* (2001, p. 85): “Um dos determinantes dos modos de ler tem sido os gêneros de textos. Eles têm caráter histórico, relativo, mas nunca estão ausentes da constituição textual” e dessa maneira devem ser levados em conta no ensino de leitura e escrita.

Para que o objetivo de produzir material didático fosse atingido, foi necessário estabelecer estratégias metodológicas consideradas, a partir de pesquisas bibliográficas, discussões teóricas em sala de aula e o trabalho de campo realizado no estágio supervisionado e na coleta de materiais visuais e escritos encontrados em algumas regiões da Grande Belo Horizonte- MG. Para isso, os graduandos – futuros professores - foram orientados em grupos, para fotografar imagens/escritos, produzir textos argumentativos, registrar considerações sobre as práticas observadas nas classes de alfabetização em que atuam ou fizeram estágio junto ao professor regente e a refletir sobre essas práticas, a partir de suas observações e indagações.

A produção do trabalho foi dividida em capítulos contendo tipos de textos, que são apresentados em sete (07) categorias: a) textos literários; b) textos jornalísticos; c) textos de informação científica; d) textos instrucionais; e) textos epistolares; f) textos humorísticos; g) textos publicitários. Cada tipo de texto foi desdobrado em diferentes gêneros textuais, encontrados pelos graduandos, na região da Grande Belo Horizonte. Neste trabalho relataremos, apenas, alguns gêneros considerados mais significativos para o “ensino inicial da leitura e escrita”.

2.1 Textos Literários

Dentre vários referenciais teóricos estudou-se Paulino *et al* (2001, p. 30): “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e aos textos literários” e cabe a ela o seu papel de divulgação dos bens culturais que circulam fora dela. Os estudantes pesquisaram nove (09) gêneros literários: conto, novela, obra teatral, poema, crônica, filme, fábulas, canções e parlendas. Dentre outros textos literários, que servem como material didático para o ensino inicial da leitura e escrita, alguns serão apresentados a seguir.

Um dos gêneros pesquisado na cultura de Belo Horizonte foi o **conto**. Por serem lúdicos os contos, Costa (2009, p. 15) afirma que “despertam a atenção, de maneira sedutora”. Ainda o fazem, quando contadores se apresentam ao público, relatando os casos. Isso leva a considerar Saraiva (2001, p. 46), que aponta: “muitos desses contos transmitidos pela tradição oral nas várias regiões do Brasil são variantes de relatos trazidos pelos povos que compõem a etnia brasileira”. Observou-se que todo o conto, seja ele popular ou de fada, segue a mesma estrutura construída pelos escritores fabricantes desse impresso, que podem sobrepor outra hipótese de leitor implícito e outra “encenação” do alfabetizando. Para Batista (2005, p. 24) “cortes, titulação, ilustração, projeto gráfico podem construir um ‘quadro mental’ que sugere uma outra leitura, usos novos e imprevistos”. Daí a necessidade de distinguir entre processos de produção do livro e processos de produção do texto.

Nos textos pesquisados encontrou-se o poema, muito utilizado em algumas práticas de alfabetização. Esse texto tem uma distribuição espacial muito particular e seu

entendimento pode ser construído, a partir da interpretação/inferência individual do aluno. Também, percebeu-se a importância de trabalhar com o filme no processo de ensino da leitura e escrita, desde que o professor faça a leitura crítica do olhar da criança, que educa o nosso olhar. Para Teixeira e Lopes (2006, p. 12): “o cinema é a arte do visível, a que foi dada a capacidade do relato, graças ao movimento” ao qual se incrustam sons e palavras.

A fábula também foi pesquisada, por esses graduandos, como uma narrativa, quase sempre breve, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens, muitas vezes animais, agem como seres humanos. A fábula aponta, sempre, para uma conclusão ético moral, ou seja, procura transmitir ensinamentos: moral da história, às vezes demandadas na formação humana de um determinado grupo de alunos.

Pesquisou-se a canção como uma designação comum a diversos tipos de composição musical popular ou erudita para ser cantada. Uma particularidade discutida foi a “Cantiga de Roda”, que segundo Matos (1999, p. 27) apresenta “temas populares, rimas e ritmo bem definido, cadenciando”. A partir dessas definições, percebeu-se nas cantigas de roda, um importante recurso que os professores podem utilizar para trabalhar a oralidade nos anos iniciais da educação básica.

De acordo com a pesquisa de campo, verificou-se que a parlenda e suas variantes são muito utilizadas em brincadeiras entre crianças, servindo como uma forma de aproximação entre elas. Observou-se que as parlendas são trabalhadas em algumas salas de aula de diversas maneiras, estimulando as crianças na participação e a criação de outras parlendas, oportunizando o aprendizado da linguagem oral e escrita, pela consciência da relação letra/som desses versos recitados. A sonoridade ajuda na memorização da sequenciação do pensamento. Também o trava-língua é um tipo de parlenda, onde as palavras, expressões e versos, são de difícil pronúncia, pois exige uma recitação rápida e isto exige da criança um exercício de dicção que traz fascínio e torna-se, para ela, um desafio linguístico.

Nesse trabalho, os graduandos perceberam que os textos literários são recursos importantes, que os professores podem utilizar no processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita e permitem formar cidadãos letrados com certa liberdade para escrever, a

partir da sua imaginação. Nessa direção há de se considerar Silva (2009, p. 207), que alerta sobre o “risco de polarizar a discussão sobre a leitura de obras literárias e esquecer-se de restabelecer a aprendizagem do ler-escrever, não só no âmbito da literatura, mas em todas as disciplinas: Geografia, História, Matemática e outras”. Essa diversidade de leituras está muito próxima de questões já trazidas pelos estudos de Neves *et al* (2003, p. 13): “Ler e escrever implica redimensionar nossas práticas e nossos espaços”. Assim, o relato dessa prática interdisciplinar, que envolve o estudo/pesquisa de diferentes textos sociais tenta provocar uma reflexão sobre a nossa relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e escrita em nossas salas de aula e em relação ao ler e escrever na escola.

2.2 Textos Instrucionais

Este tipo de texto apresenta uma estrutura simples e objetiva, o que permite a uma pessoa leiga aprender a manusear ou preparar alguma coisa a partir de sua leitura. A utilidade imediata da leitura e escrita e o emprego frequente justificam o trabalho escolar de produção de doze (12) variedades de gêneros pesquisados pelos graduandos: calendário, rótulo, bula de remédio, lista telefônica, manual, notas de compras, passagem, receita, instrução, estatuto, contrato e etiqueta. Entre tantos, destacarei alguns que nas observações dos estágios, ainda não estão sendo muito utilizados na alfabetização:

As informações contidas na bula de remédio dirigem-se tanto aos pacientes quanto aos profissionais da saúde e a sua leitura é um instrumento de grande relevância também para as crianças, pois a partir dela, podem tomar conhecimento do conteúdo dos medicamentos receitados a elas.

Também a lista telefônica se destina à divulgação de informações a respeito de assinantes do serviço de telefonia, bem como de anunciantes de prestadores de serviços e se apresenta organizada para consulta em ordem alfabética. Lista é um recurso que, além de ser oferecido como suporte, pode também ser construído com o auxílio dos próprios envolvidos no processo de alfabetização.

Outros gêneros estudados, como estatuto com regras de convivência, normas comportamentais, “combinados” da sala de aula são escritos que podem ser construídos, aplicáveis e avaliados, além dos rótulos de embalagens, etiquetas de roupa, (informações de marca, preço, prazo de validade, numeração, composição), manuais de instrução que acompanham quase todos os brinquedos/jogos pedagógicos usados pelas crianças são leituras naturais praticadas na faixa etária de alfabetização. De acordo com Costa (2008), manual de operação / instrução, caracteriza-se, em geral, pelo predomínio do discurso instrucional e didático, em que as orientações são dadas sempre numa interlocução direta com o leitor, o que interessa na alfabetização. Como os manuais são orientações para o uso de alguns objetos/brinquedos/eletroeletrônicos, observou-se que auxiliam na prática da leitura, além de trazer imagens que favorecem a compreensão do texto, embora pouco usado na sala de aula. Também as notas de compras, receitas culinárias, bulas, prescrição médica, folhetos informativos, passagens de papel ou cartão impresso constituem um suporte valioso para o ensino da leitura e escrita.

Nos estágios realizados pelos graduandos, em escolas públicas e particulares, observou-se que apesar de presente na vida dos alunos, este recurso material é pouco utilizado, ficando os professores mais preocupados em ensinar o conteúdo de forma tradicional, não sendo explorado com a riqueza de variedades de gêneros abordadas nesta pesquisa. O seu uso fica, muitas vezes, restrito à receitas culinárias e lista de combinados.

2.3 Textos Humorísticos

Dentre os diversos tipos de textos para o ensino inicial da leitura e escrita, destaca-se a importância de conhecer e explorar os chamados textos humorísticos, na qual apresentam por função principal chamar a atenção do interlocutor para o humor. Foram pesquisados oito (8) gêneros: história em quadrinhos, tira humorística, charge, cartum, caricatura, adivinha, frases feitas e caso.

Também foi apontada a história em quadrinhos como suporte na alfabetização, porque ao interagir com o leitor, provoca uma participação ativa deste e muitas vezes elas podem causar emoção, risos, alegria de aprender. Na oficina “Quadrinho Impressão Digital” produzida na aula integrada de Metodologia da Arte e Metodologia da Língua

Portuguesa, os estudantes concluíram que as histórias em quadrinhos comunicam numa linguagem que se vale de experiência da leitura visual comum ao criador e ao público, o que se deve esperar dos leitores modernos. Isto é, uma compreensão fácil da mistura imagem- palavra e da tradicional decodificação do texto, uma “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo.

Prefiro as práticas de alfabetização com conhecimento e humor. Assim, destaco as adivinhas, que desenvolvem a interpretação da linguagem metafórica e/ou comparativa e pode levar à decifração, pelo seu desafio criador e por fazer parte da cultura popular e do folclore brasileiro. Também as frases feitas, pelas características de sentido implícito, palavra ou grupo de palavras com que se exprimem uma ideia, termo ou expressão. Espero que outros gêneros textuais possam ser discutidos na formação de professores formadores de alunos leitores e produtores de textos, de uma forma criativa e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que este estudo é um começo e não uma conclusão, portanto não pode se encerrar aqui. Espero que a tentativa de investigar, descrever e relatar algumas práticas de formação de professores utilizadas na FaE/UEMG seja algo que possa contribuir para as pesquisas sobre as instituições escolares públicas inseridas nesse e em outros contextos educacionais. O aprofundamento deste tema, em futuras pesquisas é de fundamental relevância para a área da linguagem, no sentido de tentar aproximar-se da formação de educadores capazes de intervir na leitura e produção de textos significativos que a sociedade contemporânea oferece. A importância da diversidade dos gêneros textuais é hoje largamente reconhecida, conduzindo alterações significativas nos sistemas pedagógicos, nas avaliações oficiais e no processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Enfim, docentes e discentes, graduados e graduandos, queremos conseguir dialogar melhor com esse tesouro de gêneros textuais que o mundo nos oferece e com o qual podemos atuar em sala de aula ou fora dela.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3 ed. Rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2 ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 21-22.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2005.
- MATOS, Magda Diniz. *Na trilha do texto: atividades sócio-interacionistas em Língua Portuguesa*. V.1. 2a ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1999, p. 26-28.
- NEVES, Iara C. Bitencourt *et al* (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5 ed. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2003.
- PAULINO, Graça *et al*. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editora, 2001. (Educador em formação).
- SARAIVA, Juracy Assmann (org.) *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 46-67.
- SILVA, Santuza Amorim da. A questão da leitura e do letramento docente. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 205-218.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de; LOPES, José de Sousa e LARROSA, Jorge (org.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. Práticas de Leitura na Escola: entre a formação humana e a formação escolar. In: COELHO, Maria Inês de Matos (org.). *A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 113-127.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA - INTERFACES NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Yara Maria Miguel
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Programa Ler e Escrever
São Paulo – Brasil
ym.miguel@uol.com.br

Eixo Temático 5: Alfabetização e formação de professores

Este trabalho tem por objetivo discutir de que maneira o contexto de formação pode contribuir para que coordenadores pedagógicos e professores ampliem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, enquanto elaboram conhecimentos sobre as condições didáticas necessárias para que os alunos aprendam a produzir textos. Conciliar essas demandas requer dos formadores o olhar sobre as formas de ensinar e aprender os conteúdos de formação profissional. Consequentemente, é fundamental dedicar especial atenção ao selecionar as estratégias metodológicas de formação. As estratégias de dupla conceitualização e tematização da prática potencializam o tratamento das práticas de leitura e escrita como conteúdo de formação. Essas estratégias favorecem a reconceitualização do objeto de ensino e a construção de conhecimentos didáticos mais aprimorados. As atividades que aqui serão analisadas estão em andamento nos grupos de formação de coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual e dos municípios parceiros do Programa Ler e Escrever, Política Pública da Secretaria Estadual de Educação, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conteúdos tratados nesse contexto correspondem aos três níveis de conhecimentos necessários para a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores. São eles: o conhecimento sobre o objeto de ensino, a didática e as estratégias de formação. A metodologia de formação do Programa Ler e Escrever é fundamentada na concepção de resolução de situações-problema. E os coordenadores pedagógicos são os protagonistas do processo de formação profissional.

Palavras-chave – Formação de coordenadores pedagógicos e professores, Estratégias metodológicas de formação, Condições didáticas para produzir textos.

Abstract

This work aims to discuss in what way the context of training can contribute to the broadening of teachers' and educational coordinators' knowledge about written language, while gaining knowledge about the necessary pedagogical conditions for the students to learn how to produce texts. Harmonizing these demands requires trainers' attention on the ways of teaching and learning the contents of professional training. Consequently, it is essential to pay particular attention when choosing the methodological strategies for training. The strategies of dual conceptualization and thematization of practice potentiate the treatment of reading and writing practices as training content. It allows educational coordinators and teachers to engage in the practice of reading and writing in the context of training. The activities here analyzed are in progress in the training groups for educational coordinators of State Public Schools and of the partner municipalities in the Read and Write Program, public policy of the State Department of Education, for the initial years of the Elementary School. The topics addressed in this context

correspond to the three levels of knowledge required for the performance of the pedagogical coordinator as trainer of teachers. They are: the knowledge about the object of education, didactics and pedagogical strategies. The training methodology of the Read and Write Program is based on the concept of solving troubled situations. And the educational coordinators are the protagonists in the process of professional training.

Key Words: Training of educational coordinators and teachers, Methodological strategies for training, Pedagogical conditions for production of texts.

A experiência que será relatada está em andamento nos grupos de formação de coordenadores pedagógicos que participam do Programa Ler e Escrever. Este Programa é uma Política Pública, iniciada em 2007 pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo que está alicerçado em três eixos: 1. Acompanhamento institucional através de dois instrumentos: o mapeamento do processo de aprendizagem dos alunos e um sistema de avaliação externa que ocorre anualmente; 2. Material didático para alunos e professores, organizado a partir das expectativas de aprendizagem; 3. Formação profissional dos coordenadores pedagógicos, professores e, da equipe técnica da Diretoria de Ensino, responsável pelo anos iniciais do Ensino Fundamental. O investimento nesses últimos 10 anos¹ produziu um impacto importante na aprendizagem dos alunos. Em 2011 o resultado da avaliação do SARESP² indicou que, 94,7% dos alunos do 3º ano, concluíram o ano letivo plenamente alfabetizados.

Antes, de analisarmos a proposta de formação em andamento, explicaremos: do que tratam as expectativas de aprendizagem, a concepção de formação do Programa Ler e Escrever e as formas de abordagem dos conteúdos de formação por meio das estratégias metodológicas.

No documento Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem Bräkling (2013, p.4) explica:

As expectativas definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem a proficiência mínima que se pretende que seja constituída pelo aluno ao final de um processo de ensino específico, o qual pode ser determinado por diferentes períodos de tempo (mês, semestre, ano, segmento de ensino, por exemplo). No

¹ Entre 2003-2009 a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu o curso para formação de professores alfabetizadores Letra e Vida. Este mesmo curso foi realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação no período de 2000-2002 com o nome de PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

² SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo.

caso das expectativas em foco, o período corresponde a cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A medida que os alunos alcançam a proficiência básica, ou seja, aproximam-se das metas estabelecidas, são necessários ajustes para que continuem aprendendo. Para a atualização das expectativas de aprendizagem foram adotados critérios com relação a seleção e progressão dos conteúdos – considerando a complexidade do objeto de ensino e o grau de autonomia do aluno para realizar a tarefa. Em relação ao seleção de conteúdos Brälking (2013, p.7) explica:

Os critérios de **seleção de conteúdos** adotados para a definição das expectativas relacionam-se com a proficiência leitora e escritora pretendida para o aluno, as quais se encontram apresentadas nos documentos de orientação curricular elaborados pela Secretaria. Neles, entende-se que o domínio da linguagem verbal é condição de cidadania, sendo, portanto, indispensável à formação do aluno. Basicamente, esse domínio refere-se a todos os conhecimentos que o aluno precisa ter para participar de maneira adequada e suficiente das diversas práticas de linguagem que se realizam nas diferentes circunstâncias sociais de comunicação sejam elas orais ou escritas. A proficiência pretendida envolve, portanto, a aprendizagem– e o ensino – de vários conhecimentos de linguagem verbal que se inter-relacionam [...]

A progressão dos conteúdos é resultante, principalmente, de dois aspectos: a compreensão que se tem sobre o objeto de ensino e, o modo como a aprendizagem do aluno é concebida. Partimos do pressuposto que a aprendizagem se dá, em relação ao conteúdo escolar, por meio de sucessivas reconstruções.

Por sua vez, a concepção de formação que orienta o Programa Ler e Escrever é pautada na resolução de situações-problema. De acordo com o Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA (2001, p. 28)

A resolução de situações-problema implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: a análise da situação, a identificação dos aspectos mais relevantes, a interpretação de índices contextuais, a busca de recursos de solução, a aplicação de conhecimentos, o levantamento de hipóteses quanto às possibilidades de encontrar uma boa resposta, a "transferência" e o ajuste de estratégias utilizadas em outras situações e pertinentes ao problema em questão, a tomada de decisão quanto ao melhor encaminhamento, entre vários possíveis. Assim descritos, teoricamente, os procedimentos relacionados à resolução de problemas podem parecer de fácil tratamento. E, na verdade, não é tão difícil abordá-los. Entretanto, os problemas a serem resolvidos pelo professor no seu cotidiano profissional não são todos previsíveis e, mesmo quando o são, não é possível controlar previamente todas as variáveis intervenientes. Além do que, quase sempre exigem respostas imediatas que não permitem dissecá-lo em partes para poder compreendê-lo completamente e depois resolvê-lo. A atuação do professor é situacional.

Não faz sentido, portanto, um tipo de formação profissional que não coloque o professor, tanto quanto possível, em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática.

Assim como o professor, a atuação do coordenador pedagógico é situacional, o que exige da formação o planejamento de atividades para colocá-lo em situações similares a que enfrentará na prática. Uma dessas situações é atuar como formador de professores no contexto escolar. O que exige desse profissional a apropriação de conhecimentos relativos: ao objeto de ensino, à didática e as estratégias metodológicas de formação.

Para selecionar estratégias de formação é necessário identificar a natureza dos conteúdos com os quais se pretende trabalhar. Quando se trata das práticas de linguagem – leitura e produção de texto³ - as estratégias que possuem maior potencial formativo são as situações de dupla conceitualização e tematização da prática.

As situações de dupla conceitualização permitem que os profissionais exerçam os comportamentos próprios dos leitores e escritores para que posteriormente, possam conceitualizar os comportamentos exercidos, como a natureza da situação didática da qual participaram. Essas situações contemplam, duas fases sucessivas.

Na primeira fase apresenta-se uma proposta de produção de texto coletiva ou em grupo definindo-se o contexto de produção. Enquanto escrevem, outros participantes do grupo atuam como observadores, dedicando-se a registrar todas as discussões. Concluída a escrita, o grupo discute como foi o processo de produção, para conceitualização do objeto de ensino. Nessa fase Lerner (2002, p.108) esclarece:

Ao discutir os problemas que são apresentados e, principalmente, ao analisar os registros de suas interações, eles se conscientizam de que a escrita envolve processos de planejamento, textualização e revisão, de que esses processos são recursivos, de que, ao escrever, é necessário enfrentar e resolver múltiplos problemas [...]. A socialização e síntese das discussões ocorridas nos diferentes grupos permite separar aspectos essenciais do ato de escrita e lava a definí-la como uma atividade inserida num contexto comunicativo, que implica uma “sobrecarga cognitiva”, porque apresenta simultaneamente múltiplos problemas (semânticos, sintáticos, pragmáticos).

A segunda fase da estratégia de dupla conceitualização é destinada a reflexão das características da situação didática proposta. Lerner (2002, p.109) acrescenta:

³ Sobre concepção de texto ver Koch (2011, p. 17)

A reflexão sobre as características da situação de aprendizagem em que os professores participam como alunos torna possível conceitualizar algumas questões fundamentais do ponto de vista didático: a necessidade de que a apresentação escolar da escrita conserve o seu sentido social, a importância, de que os alunos escrevam para cumprir algum propósito relevante para eles e dirigindo seu escrito a algum destinatário ou a determinado público, o papel da cooperação entre “escritores” na detecção e resolução de problemas, a reconsideração do erro como constitutiva da aprendizagem e – nesse caso particular – do ato de escrita, a necessidade de conseguir que os alunos construam instrumentos de autocontrole para revisar por si mesmos seus textos, a diversidade das intervenções do docente ou a função de cada uma delas.[..]

Após essa etapa do trabalho faz-se necessário analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e professores. A estratégia de tematização da prática utiliza a documentação de sala de aula e da formação, para olhar para prática “*como um objeto sobre o qual se pode pensar*”, Weisz (2001, p. 103). Essa documentação pode ser elaborada de diferentes formas: anotações das observações de sala realizadas pelo coordenador pedagógico, anotações do formador elaboradas na observação do HTPC, um relato reflexivo produzido pelo professor ou coordenador que inclua o planejamento da atividade (com os alunos ou professores). No entanto, a prática de formação tem demonstrado que o tipo de documentação mais eficiente é a gravação da atividade em vídeo. Weisz (2001, p.124) assinala que a tematização da prática com o uso do vídeo tem o papel de

desentranhar a (s) teoria (s) que guia (m) a prática pedagógica real. [...] toda ação didática traz em si uma teoria sobre o conteúdo ensinado, uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais ele deve ser ensinado. O desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático-reflexivo. [...]O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permite compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente.

É necessário destacar que as gravações realizadas nas salas de aula respeitam princípios que regem a ética profissional. Primeiramente, é fundamental que o professor sinta-se confortável e motivado a participar da atividade de tematização. É que compreenda que a função desta atividade é promover avanços na prática dos professores. Por este motivo orientamos para que o coordenador pedagógico planeje a atividade em parceria com o professor, e sempre que possível

orientado pelo formador. Desta forma, todos tornam-se implicados pelos resultados produzidos na atividade. Sobre o valor de tais práticas na formação Lerner (2007, p. 344 - 345) destaca que:

Com frequência, em programas de formação, destrinchar e explicitar os processos cotidianos acabam sendo estratégias que, se não passam despercebidas, são encaradas como rotinas do trabalho, quando na verdade é aí que mora o segredo do avanço e do potencial de aprendizagem.

Vejamos como todos os aspectos discutidos até o momento foram articulados nas propostas de formação realizadas com os coordenadores pedagógicos.

As interfaces no contexto de formação

Partimos da necessidade dos coordenadores pedagógicos ajudarem os professores no planejamento das atividades que fazem parte das sequencias e projetos didáticos de produção de texto previstos para cada ano no 1º semestre.

<i>Ano</i>	<i>Sequencia ou Projeto Didática</i>
1º	Reescrita de contos
2º	Reescrita de contos
3º	Quem reescreve um conto, aprende um tanto!
4º	“Confabulando com fábulas”
5º	“Uma lenda, duas lendas, tantas lendas...”

Para tratar do objeto de ensino, tomamos como ponto de partida as cinco operações de produção textual descritas por Dolz, Gagnon e Decênio (2010, p.24): contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos, planificação, textualização e revisão. Os autores discutem que “*cada uma delas se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência (um conto, uma fábula, uma receita de cozinha, etc). No contexto escolar, a situação de comunicação pode corresponder a consigna*”.

Em relação ao conhecimento didático optamos por discutir a reescrita como modalidade didática para ensinar e aprender a produzir textos. Mas o que denominamos reescrita? E por que reescrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O que justifica tal escolha?

Na situação de reescrita de um conto, por exemplo, os alunos são convidados a “*imitar o comportamento do outro, e esse ‘outro’ seria um profissional da redação escrita*”, como afirma

Tebesosky (2000, p.94). Antes mesmo de saber grafar, os alunos são encorajados a produzir textos oralmente através do ditado ao professor. Os alunos são orientados a ditar ao professor “como se estivessem lendo”. Para que cumpram esta tarefa oferecemos um ou mais textos-fonte e um gênero. O que se espera dos alunos é a textualização, ou seja, que elaborarem um texto recuperando a linguagem escrita dos contos, por exemplo.

As pautas formativas

Pauta Formativa 1 - fevereiro

Nesse encontro discutimos o contexto de produção, primeira operação de produção textual (Dolz et al, 2010). Utilizamos para este fim, o excerto de interação entre mãe e filha no processo de realização de lição de casa. Transcrição de gravação em vídeo⁴, realizada por Mara Lia Albuquerque, em pré-projeto de pesquisa⁵. A situação deixa evidente que considerar o contexto de produção é condição para que se produza um texto coerente. A fim de atender essa condição o escritor deve considerar entre outros aspectos: o interlocutor, o gênero no qual o texto será escrito, portador, o conteúdo temático, objetivos da produção, entre outros aspectos.

Pauta formativa 2 - março

Introduzimos o estudo sobre a pontuação de 1º ao 5º ano. Isso se justifica em função do sistema de pontuação ser um importante recurso coesivo, que não é abordado nas classes de 1º e 2º ano por ser considerado demasiadamente complexo para os alunos menores. Além disso, os alunos do 3º ao 5º ano precisam reconceitualizar a pontuação, tendo em vista terem construído conhecimentos equivocados em torno desse objeto de ensino. Frequentemente, os professores apresentam a vírgula como um sinal que serve para respirar; o ponto final quando acabou de falar; a exclamação quando está assustado ou manifesta alegria, surpresa. E por aí fora. Ao contrário do que foi exposto, Weisz⁶ (1998, p.5) discute que “*estes sinais produzem uma espécie*

⁴ Ensinar a produzir textos I – Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Videoteca/tabid/179/language/pt-BR/Default.aspx>

⁵ BRÄKLING, Kátia L., GARCIA, Marisa - **Revista Educação - Especial Didática**. Editora Segmento; São Paulo (SP): agosto 2011 (pp.12-29).

⁶ WEISZ, Telma. Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1998.

de fechamento do campo interpretativo. Eles traçam fronteiras e indicam encaixes que definem — informam o leitor — as unidades de processamento da leitura.”

Foi a primeira situação em que a estratégia de dupla conceitualização foi apresentada aos grupos de formação. Selecionamos o conto “O Gato de Botas” do Livro de Textos do Aluno⁷. Realizamos a atividade com os coordenadores exatamente como seria proposta para os alunos, que como eles já conhecem a pontuação. Ao final da atividade discutimos os procedimentos didáticos e orientamos para que antes de realizar a atividade na HTPC com os professores realizassem em uma sala de aula.

Esta situação de realizar a atividade com os alunos como se fosse o professor é fundamental para a formação do coordenador pedagógico. Temos discutido, nos grupos de formação, que muitos profissionais que atuam na formação, aprendem muito sobre as práticas da sala de aula, fora dela. Para que o nosso discurso faça sentido aos professores, é essencial que possamos compartilhar experiências do lugar de professor. Poder dizer no contexto de formação “quando fiz com os alunos me ocorreu algo parecido...”, além de dar credibilidade às orientações que estão em discussão, coloca o coordenador pedagógico no papel de parceiro experiente dos professores. Acrescentamos ainda, que a experiência em sala de aula do coordenador oferece um modelo sobre como realizar as atividades em sala de aula.

Pauta formativa 3 - Abril

Nesse encontro optamos por explicitar os comportamentos e procedimentos que o escritor proficiente põe em jogo quando produz um texto escrito. Trabalhamos com as cinco operações de produção de texto, em especial a leitura em contexto de estudo, a planificação e textualização. A modalidade didática escolhida foi a reescrita de um conto conhecido. Vale ressaltar que propusemos aos coordenadores os mesmos encaminhamentos para a realização da atividade que devem ser realizados com os alunos nas sequências e projetos didáticos⁸.

⁷ O Livro de Texto do Aluno foi especialmente elaborado para os alunos do 1º e 2º ano. Apresenta diversidade textual como contos, poemas, adivinhas, receitas, textos expositivos, entre outros.

⁸ O material do Programa Ler e Escrever encontra-se disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>

Selecionamos o conto *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, por ser um texto complexo, que coloca desafios aos adultos semelhantes aos que os alunos têm ao ler para construir os sentidos do texto. Além disso, consideramos que por ser um belo conto, muito utilizado para trabalhar o tema preconceito e rejeição, seria uma excelente oportunidade para o grupo, pois colocaria como desafio, descobrir qual é de fato seu tema central.

A sequência de atividades realizadas com o grupo:

1. Leitura em voz alta pela formadora: com a finalidade de apreciar e identificar o tema central, ainda que de forma superficial.
2. Leitura para estudo do texto: leitura colaborativa⁹ para identificar os eixos de coerência e os recursos linguísticos utilizados pelo autor.
3. Planificação - organizar o plano do texto que defina quais são as partes e em que ordem viriam no texto.
4. Textualização – produção do texto propriamente dito. Produção coletiva cuja principal função do formador/professor é transcrever o trecho ditado pelo grupo.
5. Revisão processual – O formador/professor lê em voz alta o (s) trecho (s) transcrito (s) e pergunta ao grupo: “se assim está bom ou se precisa modificar alguma coisa e por quê?”.

Vejamos, a partir de alguns exemplos, como ficaram as escritas dos grupos. Primeiramente apresentaremos um trecho da versão original do conto, na sequência a produção coletiva dos coordenadores.

Versão original:

A mamãe pata tinha escolhido um lugar ideal para fazer seu ninho: um cantinho bem protegido no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante estendiam-se o bosque e um lindo jardim florido.

Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera, os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho.

Porém um dos ovos ainda não se abrira; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara o

⁹ Leitura colaborativa ou compartilhada – modalidade didática de trabalho com a leitura. Como nos explica Gouveia, Bräkling e Abreu (2009, p.100), “por meio dessa atividade, realizada coletivamente, o professor, em conjunto com a classe, vai problematizando o texto apresentando questões que levem os alunos a mobilizarem as habilidades de leitura em foco”.

suficiente. Impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper.

Grupo 1

Ao redor de um velho castelo, a mamãe pata prepara o ninho para a chegada de seus filhotes. Ela escolhe um lugar tranquilo, com muitas flores, perto de um rio. O tempo passou rapidamente. Os ovos começaram a romper as cascas, com exceção de um que permanecia intacto; deixando a mamãe pata preocupada.

Grupo 2

Dona pata encontrou um cantinho protegido, perto do rio, para construir seu ninho. Naquele lugar tranquilo a mãe zelosa chocava e aguardava pacientemente pelo nascimento dos seus patinhos. Depois de algumas semanas os ovos começaram a romper as cascas.

Grupo 3

A pata que era muito zelosa, cuidadosamente escolheu um lugar seguro, em meio as folhagens, próximo ao lago para chocar seus lindos ovinhos.

Ao compararmos as três reescritas produzidas por grupos diferentes, podemos observar que o que está em jogo quando se reescreve um conto a partir de um conteúdo temático conhecido é a linguagem que se escreve. Observem também que as escolhas lexicais nas diferentes produções permitem ao leitor inferir que a pata era “uma boa mãe”. Isso é fundamental para marcar que a mãe somente desiste do patinho em função das pressões que recebe por parte dos outros animais do castelo. Essa compreensão é fundamental para desmitificar a ideia de que o tema central do conto é rejeição ou preconceito, como recorrentemente é utilizado nas escolas para discutir a inclusão de pessoas com deficiência.

Quanto a revisão processual, observem no quadro abaixo, os processos de reelaboração do texto realizadas pelo grupo 3 até chegar a versão final consensual.

- a. A pata ao escolher um local para chocar os ovos seguro e tranquilo encontrou um lago próximo ao castelo.
- b. A mamãe pata encontrou próximo ao castelo um lago tranquilo e seguro onde a folhagem
- c. A mamãe pata encontrou um cantinho bem protegido no meio da folha
- d. Era uma vez uma pata muito zelosa e cuidadosa que tinha escolhido um lugar seguro próximo ao lago para chocar seus lindos ovinhos.
- e. A pata ao escolher um local para chocar os ovos seguro e tranquilo encontrou um lago próximo ao castelo.
- f. A mamãe pata encontrou próximo ao castelo um lago tranquilo e seguro onde a folhagem.
- g. A mamãe pata encontrou um cantinho bem protegido no meio da folha

Um exemplo de situação de tematização da prática de sala de aula

Na semana seguinte, após a realização o trabalho, tivemos a oportunidade de realizar uma visita¹⁰ de acompanhamento em uma das Diretorias de Ensino. Aproveitamos a situação formativa para convidar os coordenadores pedagógicos, dos municípios parceiros do Programa Ler e Escrever para participarem da visita. Combinamos com a coordenadora que sediou o encontro que se ela estivesse de acordo gravaríamos a atividade 1, realizada no encontro de formação: ler para apreciar e identificar o tema central do texto. Ela concordou imediatamente, escolhendo uma turma de 4º ano para realizar a atividade. Éramos quatro pessoas na sala, além da professora e da coordenadora que replicaria a atividade de leitura colaborativa com os alunos. Para acompanharem a leitura em voz alta, cada um recebeu uma cópia do conto. A coordenadora fez uma excelente leitura, muito gostosa de ouvir.

Após a leitura, fez as intervenções mais frequentes: se haviam gostado do texto; apresentou a biografia do autor; perguntou em que região eles supunham que se passava a história. Terminou a conversa com os alunos dizendo:

Então hoje...nós vamos parar por aqui, porque nós lemos, e vocês fizeram a leitura. Muito bonito, eu observei que todos... que todo mundo ficou impressionado com o texto. Amanhã nós passaremos para o estudo do texto. Nós vamos estudar!

Até aquele momento, a coordenadora não havia aberto questões, que favorecessem a construção de sentidos do texto. Pedi-lhe licença e tivemos uma rápida conversa num cantinho da sala. Comentei que seria interessante retomar essa questão com os alunos. A seguir transcreverei a interação entre ela e o grupo, após essa intervenção formativa.

(Legenda: **C** para coordenadora, **A** para alunos quando respondem coletivamente e **A1, A2** para diferentes alunos).

C - O que vocês entenderam do texto. Eu percebi que vocês prestaram tanta atenção. O que que vocês observaram-no texto.

A1 - Que ele era diferente.

A2- Que a mãe dele não gostava dele

C - Nenhum dos amigos dele...

A3 - Que a mãe dele não gostava dele.

C - Mas a mãe não gostava dele?

A – Gostava sim!

C - Gostava sim?

¹⁰ As visitas de acompanhamento são realizadas pelas formadoras do Programa Ler e Escrever a todas as Diretorias de Ensino. O principal objetivo desse dispositivo de formação é contribuir para que os coordenadores e equipe técnica avancem em seus conhecimentos para que possam qualificar cada vez mais o papel de formadores. Utilizamos para isso, a análise de diversos instrumentos, tais como: mapas de sondagem da evolução das escritas, cadernos dos alunos, planejamento do professor, pautas do HTPC, devolutivas do coordenador aos professores. Além disso, realizamos a atividade de tematização da prática, a partir da observação de sala de aula e HTPC.

A4 - Tinha vergonha dele.

C- Será que alguma passagem que vocês podem ler, que diz que a mãe tinha vergonha dele? Localizem no texto onde está escrito isso daí. Vocês terão que ler!

A5 – aluna lê em voz alta o trecho: **A pata, que no princípio defendia aquela sua estranha cria, agora também sentia vergonha e não queria tê-lo em sua companhia.**

C - aqui vocês acham que ela não gostava?

A6 - gostava

C Quem falou que ela gostava procure no texto um lugar que expresse que ela sente amor e carinho por ele. Comecem a ler lá de cima.

A6 - A parte que ela no princípio.

C - O que quer dizer **no princípio**?

A – Início.

A – Começo.

C – E **agora também**, o que quer dizer?

A –Que agora sente vergonha.

A – Igual os outros animais.

Nesse momento a coordenadora faz a síntese do que conversaram até aquele momento e encerra a atividade. Retornamos a sala de reunião para assistir o vídeo da aula e realizarmos a atividade de tematização da prática. A primeira pergunta para guiar a nossa reflexão foi para a coordenadora. Perguntei a ela por que estava dando a atividade como encerrada sem propor a discussão sobre o tema central como havíamos estudado na formação. Ela comentou que inicialmente não acreditava que os conseguissem realizar este tipo de atividade. E que durante a conversa inicial começou a colocar em dúvida a capacidade deles. Disse também, que sentia-se insegura para conduzir a discussão pois considerava a versão do conto difícil para eles. Acrescentou ainda, que a minha intervenção foi determinante para compreender que estava subestimando a capacidade dos alunos.

O trabalho com produção de texto tem revelado as lacunas que os coordenadores tem em relação a este conteúdo. Mas o que realmente nos chama a atenção é que as dificuldades com a linguagem escrita explicitadas na formação são sistematicamente transferidas para os alunos. O que inicialmente é difícil para o coordenador e para o professor é tratado como difícil para os alunos. Isso tem nos dados pistas importantes sobre as “resistências” de se trabalhar determinados conteúdos com os alunos, principalmente nas classes de 1º e 2º ano. Identificar as dificuldades dos professores e coordenadores é essencial para que a formação possa ajudá-los a construir novas representações sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos, principalmente em se tratando de um objeto de ensino complexo como é a linguagem escrita.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo analisar a experiência de formação com o conteúdo produção de texto que está em desenvolvimento com os coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de São Paulo e municípios conveniados no Programa Ler e Escrever. A necessidade de dar sentido ao processo de formação profissional e fazê-lo chegar aos professores tornou necessário a seleção de estratégias de formação que considerassem a natureza do objeto de ensino. Em se tratando das práticas de linguagem – produção de texto e leitura – a estratégias de dupla conceitualização favorece a reconceitualização do objeto de ensino e das características da situação didática. Por sua vez, a tematização da prática é indispensável quando se pretende tornar a prática, do coordenador pedagógico e do professor, objeto de reflexão. A atividades realizadas até o momento terão desdobramentos. Em maio trabalharemos com os procedimentos e comportamentos de escritor na situação de produção de texto em dupla. Essa discussão é necessária porque escrever em parceria com um colega permite aos alunos coordenar dois procedimentos importantes e complexos para escritores iniciantes: a textualização e revisão processual. A produção de textos em dupla requer do professor intervenções diferentes daquelas que realiza quando produz o texto coletivamente – ditado ao professor. Isso exigirá novas reconceitualizações da situação didática.

No mês de junho, o foco será na revisão da versão final. Uma ótima oportunidade para os coordenadores colocarem em jogo o que aprenderam até o momento. A proposta de trabalho será: a partir da análise de produções de textos de uma classe, levantar as necessidades de aprendizagem dos alunos e propor encaminhamentos, isto é, propor intervenções didáticas que os ajudem a exercer os procedimentos de revisão da versão final.

Para encerrar, gostaríamos de ressaltar o valor do uso dessas estratégias no contexto de formação profissional. É nítida a qualidade da interação e participação dos coordenadores nos encontros de formação. Muitos tem verbalizado o quanto tem sido produtivo e prazeroso participar desses estudos. Acrescentam ainda, que os professores nunca estiveram tão envolvidos e empenhados em aprender a ensinar. Isso se deve fundamentalmente porque a formação está respondendo objetivamente a questão sobre “como se ensina”, sem perder de vista as características do objeto sociocultural. Como formadora posso afirmar que o trabalho com esse conteúdo e estratégias de formação tem sido para mim, também, muito prazeroso, instigante e desafiador.

Referências Bibliográficas

BRÄKLING, Kátia L. Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem – versão preliminar. Programa Ler e Escrever. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

BRASIL: MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Brasília, 2001.

CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. Ensinar: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro. Record, 2007

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNIO, F. Produção Escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo, Campinas. Mercado das Letras, 2010.

GOUVEIA, B.; BRÄKLING, K.L.; ABREU, Maria Teresa T.V. Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

KOCH, Ingedore G.V. Desvendando os segredos do texto.7ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola – o real o possível é o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2002.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever.3ed. São Paulo. Ática, 2000.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ed. São Paulo. Ática,2001.

I CONBAIf

Eixo 6

Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

A CÓPIA DE ATIVIDADES DE CARTILHAS NOS CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL¹

Cícera Marcelina Vieira
Mestranda em Educação
PPGE/FaE/UFPEL-RS-Brasil
cissamavi@yahoo.com.br

Mônica Maciel Vahl.
Mestranda em Educação
PPGE/FaE/UFPEL-RS-Brasil
monicamvahl@gmail.com

Joseane Cruz Monks.
Graduanda em Pedagogia
FaE/UFPEL-RS-Brasil
Bolsista PROBIC-FAPERGS
joseanemonks@gmail.com

Fernanda Noguez Vieira
Graduanda em Pedagogia
FaE/UFPEL-RS-Brasil
Bolsista PIBIC/CNPq
fernandavieira1990@gmail.com

Eixo temático 4: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar aspectos da proposta de alfabetização de uma professora do interior do Rio Grande do Sul relacionados com a cópia de atividades de cartilhas em seus cadernos de planejamento durante o período de 1983 a 2000. Os dados foram coletados através de dezessete cadernos de planejamento e onze cartilhas. Utilizamos como fundamentação para a discussão as reflexões de Maciel e Frade (2004), Porto e Peres (2009) e Vinão (2008).

Palavras-chave: História da Alfabetização, Cadernos de Planejamento, Cartilhas.

Abstract

This paper aims to analyze aspects of the proposal literacy made by a teacher from the countryside of Rio Grande do Sul related to the copy of activities primers in her planning notebooks between the period 1983 to 2000. The data were collected through seventeen planning notebooks and eleven primers. Were used as a foundation for a discussion the reflections of Maciel e Frade (2004), Porto e Peres (2009) and Viñao (2008).

Key-words: History of Literacy, Planning Notebook, Primers

¹ Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente o volume de pesquisas relacionadas à História da Alfabetização no Brasil vem crescendo de forma expressiva. Uma evidência dessa produção foi o mapeamento do estado da arte realizado por Dietrich (2012). Durante os anos de 2005 a 2011 a autora ressalta que foram publicados trabalhos com diferentes fontes e abordagens, entre esses: 12 textos completos nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; 61 textos completos nos Congressos Brasileiro de História da Educação; 19 artigos na Revista Brasileira de História da Educação; 14 artigos na Revista História da Educação; e 9 livros.

Diante desse cenário, os cadernos de alunos e de professoras despontaram como fonte e objeto de investigação em potencial. Esses materiais podem ser utilizados tanto para a realização de estudos relacionados com o ensino da aprendizagem e do uso da língua escrita, como para compreender a cultura escolar (VINÃO, 2008). De acordo com Peres (2010), os cadernos de planejamento contribuem não somente para o registro da história da alfabetização, mas também como uma possibilidade de problematizar o “vivido” dentro da sala de aula, evidenciando ainda, aspectos sobre as práticas escolares e as escolhas das professoras.

Levando em consideração as reflexões acima, este artigo tem por objetivo analisar aspectos da proposta de alfabetização de uma professora do interior do Rio Grande do Sul relacionados com a cópia de textos e atividades de cartilhas nos cadernos de planejamento² durante o período de 1983 a 2000. Para tanto, foi elencado como fonte, dezessete cadernos de planejamento elaborados pela professora e onze cartilhas identificadas a partir das informações contidas nesses cadernos.

O texto foi dividido em três seções. A primeira seção discute os cadernos de planejamento da professora e exemplifica facetas de sua prática pedagógica. A segunda seção apresenta as cartilhas adotadas por ela como subsídio na elaboração de seu planejamento e aborda a recorrência da cópia de textos seguidos por atividades publicadas nas cartilhas e reproduzidas nos cadernos. A terceira seção traça algumas considerações sobre as possibilidades de entrecruzamento dos dados dos cadernos e das cartilhas.

² Os cadernos de planejamento de professores são comumente denominados no Rio Grande do Sul de Diários de Classe.

OS CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE UMA PROFESSORA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL (1983-2000)

Depois de um longo tempo de desconsideração os cadernos de alunos e de professores passaram a despertar o interesse dos pesquisadores, constituindo uma relevante fonte documental que permite a identificação de aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o cotidiano escolar. Ao refletir sobre as investigações que apresentam os cadernos como fonte Porto e Peres (2009) afirmam que:

No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula (PORTO e PERES, 2009, p.3).

Como corpus de dados principal dessa pesquisa foram utilizados dezessete cadernos de planejamento³ que correspondem à primeira série do Ensino Primário/Ensino Fundamental elaborados por uma mesma professora, que teve sua trajetória profissional ligada à rede municipal de ensino da cidade de Piratini⁴. Esses materiais foram utilizados em turmas multisseriadas durante os anos de 1983 a 2000, entretanto cada série possuía o seu próprio caderno de planejamento⁵. A professora fazia registros periódicos do planejamento, da rotina da sala de aula e do cotidiano da escola. O formato dos cadernos corresponde ao modelo escolar, medindo 205x280mm, contendo aproximadamente entre 60 e 96 folhas.

³ Os cadernos de planejamento pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa HISALES. As listas com os diferentes acervos do HISALES podem ser consultadas através do endereço <<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales>>.

⁴ Município localizado no sul do Estado do Rio Grande do Sul.

⁵ As turmas multisseriadas constituem uma prática recorrente no interior do Rio Grande Sul. Nesse contexto, um único professor atende a diferente séries em um mesmo espaço físico e temporal.



Figura 1. Caderno de Planejamento (1987).



Figura 2. Caderno de Planejamento (1992).

Os primeiros planos de aula que constam nos cadernos eram destinados ao que a professora denominava como ‘período preparatório’, correspondendo aos quinze primeiros dias de aula de cada ano letivo. Na elaboração desses planos eram previstos alguns objetivos, entretanto, não foi possível compreender quais objetivos eram esses, visto que a professora apenas fazia referência ao número do objetivo sem especificar cada um deles, por exemplo, “objetivo 1” ou “objetivo 1 e 2”. A partir dos dados presentes nos cadernos identificamos que esse ‘período preparatório’ tinha como principal finalidade a realização de atividades de coordenação motora fina, como preenchimento de linha, e o estabelecimento de um primeiro contato dos alunos com o alfabeto, conforme pode ser visualizado nas imagens a seguir:

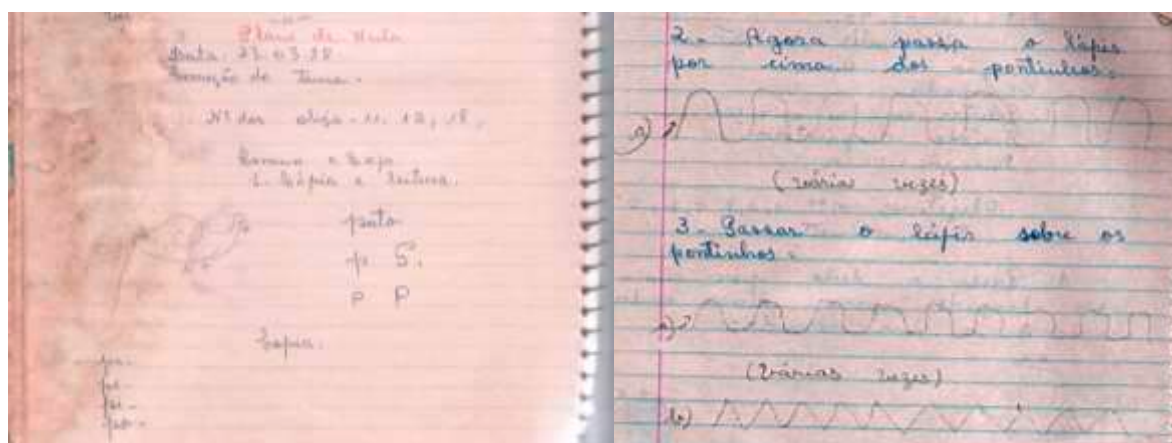


Figura 3. Caderno de Planejamento (1988).

Figura 4. Caderno de Planejamento (1995).

Ao longo do ano letivo os cadernos apresentavam a seguinte sequência didática⁶: i) cabeçalho composto por nome da escola, nome do aluno, série e data; ii) atividades de rotina (oração, normalmente a Ave Maria; correção do tema e chamada); iii) atividades diversas (exercícios de encher linha; cópia e leitura; exercícios para ligar sílabas, ler sílabas, ditado, juntar sílabas e formar palavras, separar sílabas e formar palavras com sílabas).



Figura 4. Caderno de Planejamento (1994).

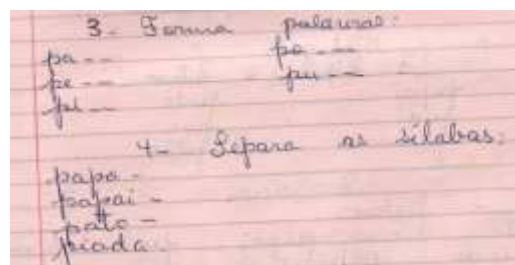


Figura 5. Caderno de Planejamento (1990).

A partir dos exemplos das figuras acima é possível observar evidências do método sintético, que sugere que os alunos aprendam do mais fácil para o mais complexo (FRADE, 2007). As figuras 4 e 5 demonstram exemplos de atividades realizadas cotidianamente pela professora durante todo o ano letivo como, por exemplo, “lê e copia”, “ditado”, “forma palavras e lê” e “separa as sílabas”. Os cadernos apresentam a predominância de uso de palavras e textos pouco significativos como, por exemplo, “A babá e o bebê. Bia é a babá. Bibi é o bebê. A babá é boa. O bebê bebe”.

⁶ O planejamento era elaborado rotineiramente para as disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Ensino Religioso e algumas vezes para Educação Física. Entretanto, este trabalho optou por centrar nos planos feitos para a disciplina de Português.

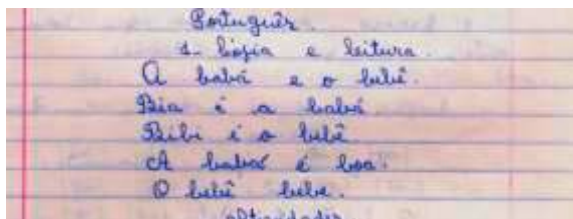


Figura 6. Caderno de Planejamento (1996).

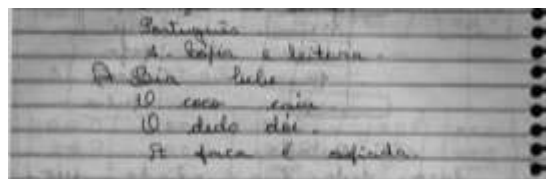


Figura 7. Caderno de Planejamento (2000).

Outro aspecto observado nos cadernos de planejamento são as marcas de intervenções de terceiros. De alguma forma, esses materiais utilizados pela professora para organização dos planos de aula, comentários sobre o cotidiano escolar e anotações em geral prestavam contas a outras pessoas, conforme as imagens abaixo exemplificam:

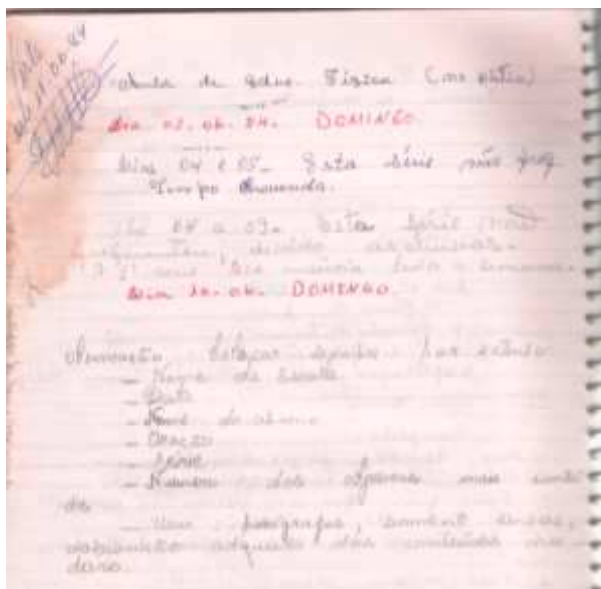


Figura 7. Caderno de Planejamento (1984).



Figura 8. Caderno de Planejamento (1984).

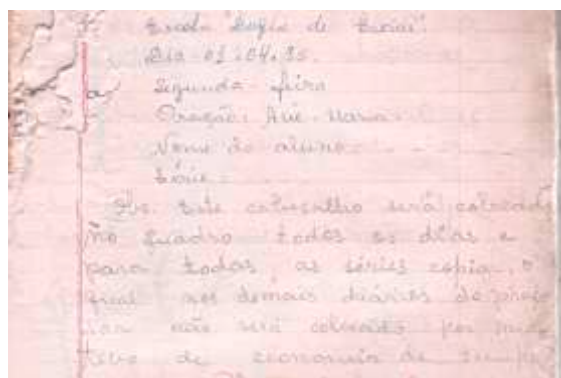


Figura 9. Caderno de Planejamento (1985).

Na figura 8, datada de 25 de abril de 1984, a professora não faz referência ao uso de um cabeçalho padrão, evidenciando a inexistência dessa prática em seu cotidiano. Em contraposição, a figura 7 apresenta no topo à esquerda uma marca de visto assinada no dia de 11 de junho de 1984 e uma observação solicitando que fosse colocado “sempre por extenso – nome da escola – data – nome do aluno – oração – série – número dos objetivos mais completos”, ambas em uma caligrafia diferente da professora.

Por fim, a figura 9 revela uma explicação da professora, que afirma que o cabeçalho exigido “será colocado todos os dias e para todas as séries copiar”, mas que por motivos de “economia de tempo” não constará nos seus cadernos. Esses dados indicam a presença de uma inspeção regular nos cadernos de planejamento, caracterizando uma forma de fiscalização e orientação do trabalho pedagógico desenvolvido. Entretanto, não conseguimos identificar se esse controle era realizado por parte da equipe diretiva da escola, pela Secretaria de Educação do Município e/ou se a professora estava em processo de estágio de formação.

AS CARTILHAS COMO SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

A análise dos cadernos de planejamento possibilitou identificar algumas das cartilhas empregadas pela professora como base para a realização de diversas atividades. De acordo com Maciel e Frade (2004, p. 546) “os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso”. Em alguns casos a informação sobre o uso da cartilha aparece de forma explícita, como pode ser percebido a seguir:

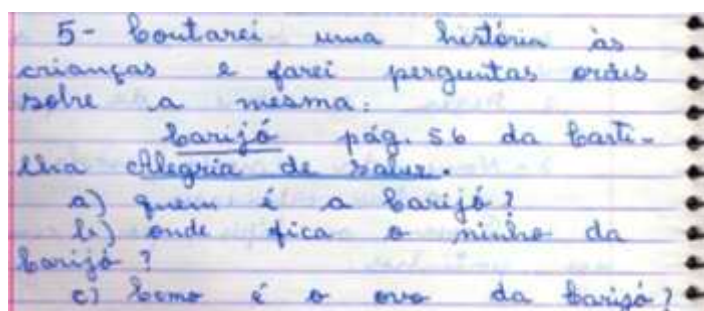


Figura 10. Caderno de Planejamento (1996).

A figura 10 permite o reconhecimento do uso da história da “Carijó” da “Cartilha Alegria do Saber”. Contudo, na maioria das vezes, as cartilhas utilizadas pela professora nos planejamentos foram identificadas através da intersecção dos textos seguidos por atividades presentes nos cadernos com os textos seguidos por atividades publicados nas cartilhas. Para a identificação desses materiais foram verificadas cento e trinta cartilhas pertencentes ao acervo

do Grupo HISALES, produzidas entre os anos de 1981 e 1998⁷. Após a análise dos títulos rastreamos as seguintes cartilhas adotadas na elaboração dos planejamentos:

QUADRO 1. LEVANTAMENTO DAS CARTILHAS UTILIZADAS PELA PROFESSORA POR ANO.

ANO	TÍTULO DA CARTILHA
1983	Cartilha Caminho Suave; Cartilha Escolinha
1984	Cartilha Caminho Suave; Cartilha Escolinha
1985	Cartilha Escolinha; Cartilha Pirulito; C.M ⁸
1986	NT-NG ⁹ ; Cartilha Pirulito; Cartilha Escolinha;
1987	Cartilha Pirulito; Cartilha É hora de Aprender
1988	Cartilha É hora de aprender; Cartilha No Reino da Alegria
1989	Cartilha Alegria do saber; Cartilha Escolinha; Pirulito
1990	Cartilha É hora de aprender; Cartilha Escolinha; Alegria do saber; Cartilha Como é Fácil; Cartilha Pirulito
1992	Cartilha Alegria do saber; Cartilha Escolinha; Cartilha Como é Fácil; Cartilha Pirulito; Cartilha É hora de aprender; Cartilha Mundo Mágico
1993	Cartilha Pirulito; Cartilha Escolinha; Cartilha Alegria do saber; Cartilha É hora de aprender
1994	Cartilha Alegria do saber; Cartilha Como é fácil; Cartilha Pirulito; Cartilha Mundo Mágico
1995	Cartilha Alegria do saber; Cartilha É hora de aprender; Cartilha Escolinha
1996	Cartilha Alegria do Saber; Cartilha Como é Fácil; Cartilha Pirulito; Cartilha

⁷ As cartilhas utilizadas foram as seguintes: Mágica das Palavras: Comunicação e Expressão 1º grau (1984); Cartilha Passo a Passo: Atividades de linguagem e atividades de matemática Livro do professor (1983); Letra por Letra: Alfabetizando pelo contexto Livro do Professor: (1984); Começo de Conversa: Comunicação e Expressão (1981); Cartilha festa das Letras: Livro do Professor (1985); Os cinco Besourinhos da comunicação (1984); Letrinhas Amigas (1984); Pipoca Método Lúdico de Alfabetização (1984); As Crianças em Tempos Novos (1986); Cartilha Camila Sonha (1987); Texto e contexto (1987); Cartilha Escrevivendo (1983); Cartilha Eu gosto de aprender (1983); Cartilha O Mundo de Biluca (1989); Cartilha Sodré (1980); L.E.R Leitura, Escrita e Reflexão (1998); A toca do Tatu Alfabetização (1997); Meu Caminho Alfabetização (1994); Alfabetização Criativa (1991); Porta de Papel - Língua Portuguesa 1 (1992); ABC Cartilha (1990); Alfabetização Vida Nova - Contextualizando a Escrita (1998); Magia do texto (1997); Português para a Nova Geração 1ª série. (1998); Língua e Linguagem: Alfabetização (1998); Alfabetização e Parceria: Livro do professor (1998); Coleção Novo Caminho Português 1ª série (1997); Cartilha Chuvisco: Exemplar do professor (1990); Cartilha Aquarela (1991); Meu Caminho Alfabetização (1994); Cartilha No Reino da Alegria (1996); Cartilha Como é Fácil! (1996); Cartilha Pirulito (1993); Cartilha Alegria do Saber (1987); Cartilha Escolinha (1983).

⁸ A professora faz referência a uma cartilha “C.M.” que não foi identificada durante a pesquisa.

⁹ A professora faz referência a uma cartilha “NT-NG”, que possivelmente seja “Nossa Terra, Nossa Gente”, porém não localizamos nenhum exemplar desse título para a comparação.

	Escolinha
1997	Cartilha Pirulito; Cartilha Mundo Mágico; Cartilha Escolinha; Cartilha Alegria do Saber; Cartilha Como é fácil
1998	Cartilha Mundo Mágico; Cartilha Pirulito; Cartilha Como é fácil
1999	Cartilha Alegria do saber; Cartilha É hora de aprender; Cartilha Escolinha
2000	Cartilha Pirulito; Cartilha Alegria do saber; Cartilha Mundo Mágico; Cartilha Como é fácil; Cartilha Marcha criança

Esse levantamento de dados permitiu perceber a utilização e a circulação de onze cartilhas no período de 1983 a 2000, inclusive, a presença de diferentes materiais durante um mesmo período letivo, o que indica o uso de um conjunto de livros como suporte para preparação das aulas. As cartilhas identificadas apresentam como inspiração o método sintético, partindo da silabação e das palavras-chaves como geradores do processo de alfabetização. Esse conjunto de livros apresenta em suas primeiras páginas atividades designadas para o desenvolvimento das habilidades motoras finas, seguida pela apresentação das letras, geralmente iniciando pelas vogais, logo as consoantes ilustradas por palavras-chaves (lições) e por fim os pequenos textos.

QUADRO 2. TÍTULO DA CARTILHA VERSUS NÚMERO DE ANOS DE PERMANÊNCIA.

TÍTULO DA CARTILHA	NÚMERO DE ANOS
Cartilha Escolinha	12
Cartilha Pirulito	12
Cartilha Alegria do Saber	10
Cartilha Como é Fácil	8
Cartilha É Hora de Aprender	7
Cartilha Mundo Mágico	5
Cartilha Caminho Suave	2
Cartilha No Reino da Alegria	1
Cartilha Marcha Criança	1
C.M.	1
NT-NG	1

Os dados demonstram que as cartilhas mais recorrentes foram “Cartilha Escolinha”, “Cartilha Pirulito”, “Cartilha Alegria do Saber” e “Cartilha Como é Fácil” e que as menos recorrentes foram “Cartilha No Reino da Alegria”, “Cartilha Marcha Criança”, “C.M.” e “NT-NG”. A partir do quadro acima também podemos inferir sobre a permanência de algumas cartilhas ao longo do período analisado. O uso de alguns materiais, como a cartilha Escolinha, que esteve presente nos planejamentos durante os anos de 1984 a 1999, sugere a manutenção de um determinado tipo de perspectiva de alfabetização, na qual a professora faz uso da silabação e das palavras-chaves como geradores do processo de alfabetização ao longo do período investigado.

Após a identificação das cartilhas presentes nos cadernos de planejamento, foram mapeados dois aspectos: i) a quantidade de cópia de textos seguidos por atividades das cartilhas existentes nos cadernos; e ii) a quantidade de textos seguidos de atividades apresentadas originalmente nas cartilhas. Abaixo um quadro comparativo das cinco cartilhas citadas com maior frequência pela professora, demonstrando a quantidade de cópia de textos seguidos por atividades nos cadernos e a quantidade de textos seguidos de atividades nas cartilhas.

QUADRO 3. COMPARATIVO ENTRE A QUANTIDADE DE TEXTOS SEGUIDOS POR ATIVIDADES DAS CARTILHAS EXISTENTES NOS CADERNOS E QUANTIDADE DE TEXTOS SEGUIDOS DE ATIVIDADES NAS CARTILHAS.

TÍTULO DA CARTILHA	AUTOR	NÚMERO DE TEXTOS NOS CADERNOS	NÚMERO DE TEXTOS NAS CARTILHAS
Cartilha Alegria do Saber	Lucina Maria Marinho Passos.	37	45
Cartilha Escolinha	Lucina Maria Marinho Passos e Maria Regina Mariano.	37	63
Cartilha Pirulito	Andrea Martins.	23	37
Cartilha Como é Fácil	Maria Emília Correia e Mauro Galhardi.	09	32
Cartilha No Reino da Alegria	Doracy de Paula Falleiros de Almeida.	07	36
TOTAL		113	213

A quantificação dos textos seguidos por atividades das cartilhas manuscritos nos cadernos permite verificar que foi expressiva a porcentagem de cópia. Nesse levantamento, percebemos que a cartilha “Cartilha Alegria do Saber” apresenta a porcentagem de cópia dos textos seguidos por atividades no caderno de aproximadamente 82,22%, a “Cartilha Pirulito”

de 62,16% e a “Cartilha Escolinha Cartilha” de 58,73%. Entre as cinco cartilhas citadas com maior frequência pela professora à porcentagem total de cópia foi de 53,04%. A seguir algumas imagens de cópia de textos das cartilhas nos cadernos de planejamento da professora:

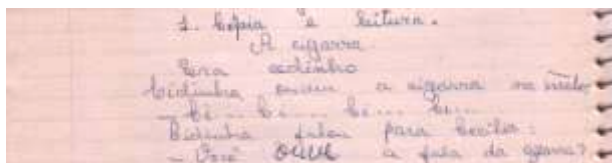


Figura 11. Caderno de Planejamento (1989).

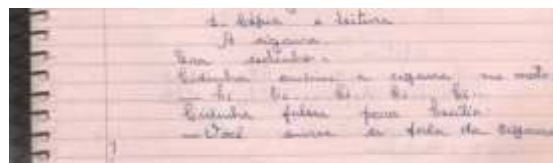


Figura 12. Caderno de Planejamento (1990).



Figura 13. Caderno de Planejamento (1993).



Figura 14. Cartilha Alegria do Saber (1987, p. 58)

Um elemento relevante nos cadernos são as repetições de textos seguidos por atividades das cartilhas em diferentes anos de planejamento da professora. As figuras 11, 12 e 13 exemplificam essa prática ao reproduzir nos cadernos o texto “A cigarra” da “Cartilha Alegria do Saber”. Essa lição sobre a cigarra se mostra presente em seis anos de planejamento: 1984, 1988, 1989, 1990, 1992 e 1993. Cabe salientar que a análise dos cadernos indica a possibilidade de que os alunos não possuíam as cartilhas, pois caso contrário, não seria necessário a transcrição da professora em um momento inicial para os cadernos e posteriormente para o quadro negro dos textos das cartilhas.

As figuras abaixo também apresentam a cópia de textos de cartilhas nos cadernos. Entretanto, nesse caso, o texto “Pepe” da “Cartilha Pirulito” sofre algumas alterações na transposição para o caderno de planejamento:

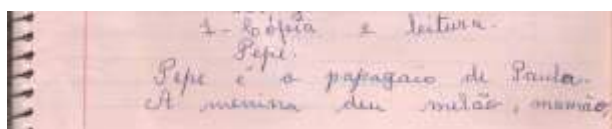


Figura 14. Caderno de Planejamento (1994).



Figura 15. Caderno de Planejamento (1995).

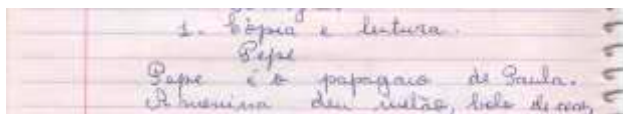


Figura 16. Caderno de Planejamento (1996).



Figura 18. Cartilha Pirulito (1993, p. 46)

O texto original traz as seguintes sentenças: “Pepe é o papagaio de Paula. A menina deu melão, bolo de coco, pipoca e bala a Pepe”, a versão do caderno de 1994 revela a seguinte transcrição “Pepe é o papagaio de Paula/o. A menina deu melão, mamão, bolo de coco e bala ao Pepe”, a versão de 1995 o “Pepe é o papagaio de Paulo. Pepe é comilão”, por fim a versão de 1996 afirma “Pepe é o papagaio de Paula. A menina deu melão, pipoca e bala a Pepe 1994 “Pepe é o papagaio de Paula. A menina deu melão, bolo de coco e bala ao Pepe”.

A versão de 1994 aponta uma mudança na grafia no nome de Paula, que no caderno do ano seguinte se transforma em Paulo. Além disso, ocorre uma alteração entre as versões sobre as ‘comidas de Pepe’: melão, mamão, bolo de coco e bala. A versão de 1996 volta a transcrever sem alterações o texto original da cartilha. Esses aspectos demonstram diferentes variações intencionais ou não dos textos das cartilhas por parte da professora no ato de elaboração de seus cadernos de planejamento, motivados, por exemplo: pelo nome dos alunos, pelo trabalho de letras e sílabas e dificuldades encontradas pelos alunos.

Os dados discutidos acima demonstram três aspectos significativos: i) um elevado número de cópia de atividades de cartilhas nos cadernos de planejamento; ii) a permanência de algumas cartilhas em cadernos de planejamento de diferentes anos; e iii) algumas formas de apropriação dos textos e das atividades das cartilhas pela professora expressa nas distintas versões dos cadernos de planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos escolares constituem uma área de investigação promissora. Porém, apesar de suas variadas possibilidades esses materiais também apresentam algumas limitações. Os cadernos de planejamento analisados manifestam uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Nesses materiais foram observados a recorrência de

uma determinada sequência didática composta por exercícios de cópia, silabação e textos ‘acartilhados’, providos de pouco ou nenhum sentido.

O mapeamento dos textos seguidos por atividades das cartilhas existentes nos cadernos permitiu perceber a utilização e a circulação de onze livros didáticos no interior do Rio Grande do Sul ao longo dos anos de 1983 a 2000. A constatação da permanência de alguns títulos, como “Cartilha Pirulito” e “Cartilha Alegria do Saber” demonstra a manutenção de uma visão de alfabetização por parte da professora que tem como base o estabelecimento de uma determinada ordem a ser seguida, as lições são organizadas do mais fácil para o mais difícil. Outro aspecto relevante é a significativa porcentagem de cópia de textos seguidos por atividades das cartilhas nos cadernos, inclusive de uma mesma lição em diferentes anos de planejamento.

A conservação de uma concepção sobre o que seria ensinar a ler e escrever nos cadernos de planejamento analisados durante praticamente duas décadas pode ter ocorrido por diversos fatores, tais como, a manutenção de uma perspectiva sobre o ensino da leitura e da escrita pela professora, o acesso dela aos materiais e a discussões sobre o processo de alfabetização no interior do Estado, a distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de Piratini, entre outros. Todavia, as respostas para esses questionamentos esbarram nos limites de nossas fontes permanecendo assim somente no campo das probabilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doracy de Paula Falleiros de. **Cartilha No Reino da Alegria**: São Paulo: IBEP, 1996. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Pipoca Método Lúdico de Alfabetização**. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 1984. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas para quê?** Cuiabá, Ed. UFMT, 2002.

AZEVEDO, Dirce Guedes de. **Cartilha festa das Letras: Livro do Professor**. São Paulo: FTD, 1985. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

BACHA, Magdala Lisboa e BACHA, Tamira Lisboa. **Começo de Conversa: Comunicação e Expressão**. São Paulo: Abril Educação, 1981; Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

BASSI, Márcia Leite. **L.E.R Leitura, Escrita e Reflexão**:. São Paulo: FTD. 1998. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

BENTO, Luiza M. Sá. **As Crianças em Tempos Novos**. Curitiba: Arco-Iris, 1986. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA, MELO, Isabella Pessoa e NASSUR, Regina Íara Moreira. **Porta de Papel - Língua Portuguesa 1**. São Paulo: FTD, 1992. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

BRAGANÇA, Angiolina e CARPANEDA, Isabella **Alfabetização Vida Nova - Contextualizando a Escrita**. São Paulo: FTD, 1998. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

CORREA, Maria Emilia e GALHARDI, Mauro. **Cartilha Como é Fácil!**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1996. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

CORREA, Maria Helena e PONTAROLLI, Bernadette. **Coleção Novo Caminho Português 1ª série**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1997. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

DIÁRIOS DE PLANEJAMENTO. 1983-2000. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

DIETRICH, Mara Denise. **A cartilha “Ler a Jato” e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas, FaE/UFPEL, 2012.

FELICE, Zuleica Pimenta e NETTO, Scipione di Pierro. **Cartilha Passo a Passo: Atividades de linguagem e atividades de matemática Livro do professor**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1983; Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

FRADE, Isabel Cristina. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FERREIRA, Reinaldo Mathias; ERBANO, Idalina Fanckin e BRANDALISE, Miriam Maria. **Letrinhas Amigas**. 11ª edição. São Paulo: Ática, 1984. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

FERREIRO, Emília. e TEBEROSKY Ana. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FITTIPALDI, Anina; RUSSO, Maria de Lourdes. **Magia do texto**. São Paulo: Moderna, 1997. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

GALLO, Maria Inez D'Avila; COSTA, Teresa Milani S. **Cartilha Chuvisco: Exemplar do professor**. São Paulo: Scipione, 1990. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

GARCIA, Eliana. **Língua e Linguagem: Alfabetização**. 2ª edição. São Paulo: Saraiva. 1998. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNQUEIRA, Sonia e JORGE, Wilma Jamile **Mágica das Palavras: Comunicação e Expressão 1º grau**. 6ª edição. São Paulo: Abril Educação, 1984. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

LAURINO, Arlete Micheleto e MUSTO, Vera Maria Monteiro Carneiro. **Cartilha Camila Sonha**: São Paulo: FTD, 1987. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

LIMA, Wilma. **Meu Caminho Alfabetização**. São Paulo: Atual, 1994. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Magalhães. O Caderno de alunos e professoras como produtor da cultura escolar. In: V Congresso de Ensino e Pesquisa de História Educação em Minas Gerais. **Anais**. Montes Claros: UNIMONTES, 2008. p. 1-11.

MACHADO, Lucinéia; VALLE, Carmen. **Português para a Nova Geração 1ª série**. São Paulo: Nova Geração, 1998. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MARTINS, Andréa. **Cartilha Pirulito**. 6ª edição. São Paulo: Scipione, 1993. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MACIEL, Francisca Izabel e FRADE, Isabel Cristina. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997) In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. **Anais**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 545-557.

MAROTE, D' Olim. **ABC Cartilha**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1990. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MAROTE, D' Olim. **Cartilha Aquarela**: São Paulo: Ática. 5ª ed. 1991. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MARTINS, Andréa. **Cartilha Pirulito**. 6ª edição. São Paulo: Scipione, 1993. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

MATTOS, Ana Luz G. **Letra por Letra: Alfabetizando pelo contexto (Livro do Professor)**. São Paulo: FTD, 1984. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PASSOS, Lucina Marinho Marino. **Cartilha Alegria do Saber**. 8ª edição. São Paulo: Scipione, 1987. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PASSOS, Lucina Marinho Marino e MARIANO, Maria Regina. **Cartilha Escolinha**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 1983. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PERSUHN, Janice Janet. **Cartilha Escrevivendo**. 11ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1983. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PERSUHN, Janice Janet. **Texto e contexto**. São Paulo: Editora do Brasil, 1987. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PONTES, Edna Maria e outros. **Alfabetização e Parceria: Livro do professor**. 2ª edição. Curitiba: Módulo, 1998. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

PORTO, Gilceane Caetano e PERES Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?. In: 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2009, v.1, p.1-15.

SANTOS, Maria da Glória Mariano. **Cartilha Eu gosto de aprender**: São Paulo: Editora do Brasil, 1983. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

SILVA, Bernadete da Costa. **Os cinco Besourinhos da comunicação**. 2ª edição. Curitiba: Editora Arco-Íris, 1984. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/abr 2004.

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Cartilha Sodré**. 255ª edição. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1980. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

SOUZA, Gerenice Gusmão de. **Alfabetização Criativa**. Belo Horizonte: Dimensão, 1991. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

TEIXEIRA, Neize Esteves. **Cartilha O Mundo de Biluca**. Rio de Janeiro: Didática e Científica Ltda, 1989. Acervo Grupo de Pesquisa HISALES.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

ESCOLHAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE ADOLESCENTES EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Daniela Chaves Corrêa de Figueiredo
Mestranda em Educação
FAE/UFMG – Minas Gerais-Brasil
chavescorrea@yahoo.com.br

Míria Gomes de Oliveira
Mestranda em Educação
FAE/UFMG – Minas Gerais-Brasil

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Os profissionais que atuam com promoção da leitura perguntam-se: o que fazer para que os adolescentes leiam mais? Esta pesquisa propõe a investigação dos critérios de escolhas de leituras literárias de adolescentes em bibliotecas públicas. Para tanto, faz um breve panorama da contemporaneidade, situando a adolescência nesse contexto e destaca a importância da leitura literária na formação do leitor. Pretende categorizar os critérios elencados pelos adolescentes, identificando aproximações ou distanciamentos destes em relação aos pressupostos teóricos da formação de leitores literários.

Palavras-Chave: adolescência, leitura literária, formação de leitores.

Abstract

Professionals working with reading promotion usually ask themselves: what to do to make adolescents read more? This research proposes an investigation of teenagers' criteria for literary reading choices in public libraries. Therefore, it presents a brief overview of contemporaneity, situating the adolescent in this context and highlighting the importance of the literary reading in the reader's formation. It also aims at categorizing the adolescent's criteria, identifying when they converge or diverge from the theoretical premises of literary reader's formation.

Keywords: adolescence, literary reading, readers' formation.

Introdução

A reclamação de que jovens não leem é recorrente entre professores, bibliotecários e pais, entretanto, as últimas pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil 2007 e 2011* apontam que crianças e jovens, entre 5 e 24 anos, leem mais livros que adultos. Todavia, há de se considerar que houve um declínio do índice de leitura de livros em relação à edição de 2007 e, também, parece haver um descontentamento geral com a proficiência leitora do país.

Dessa forma, os profissionais que atuam nas instâncias que têm como objetivo promover a leitura e formar leitores perguntam-se: o que fazer para que os adolescentes leiam e incorporem isso como prática social em suas vidas? Para tanto, é preciso que sejam investigadas as preferências literárias e os modos de escolhas desses sujeitos. O que se pode perceber é que eles possuem mecanismos próprios de seleção que são diferentes dos adultos. Como diz Ribeiro (2007): “é de suma importância considerar, como ponto de partida, que o adolescente é (ou deveria ser) um leitor em formação. Ainda não pegou o jeito da coisa, não degustou o suficiente e tem um mundão de possibilidades diante de si”.

Ao longo de minha trajetória profissional, sempre relacionada à prática de leitura por crianças e adolescentes, antes na Educação, trabalhando com acompanhamento pedagógico em escolas estaduais e capacitação de professores, e, agora, na Cultura, com política de promoção da leitura em bibliotecas públicas, percebo que existe um hiato entre as escolhas de leitura dos adolescentes e aquelas propostas pelos mediadores de leitura. Ainda que guiadas pelo discurso da qualidade literária, a leitura é, muitas vezes, prescrita e não mediada. Não pretendo desqualificar a relevância da escola como instância de formação de leitores, inclusive, na pesquisa *Retratos da Leitura / 2008*, mães e professoras aparecem como principais incentivadoras da leitura, mas comungo com Ribeiro (2007) quando afirma que:

embora muita gente goste de dar palpites impulsivos, a questão da formação de leitores não é, de forma alguma, só da escola. Trata-se de uma empreitada para várias frentes de trabalho: a escola, sim, mas a casa, a família, os amigos, a televisão, a Internet e mesmo as políticas públicas.

As escolhas de leituras literárias, realizadas nas escolas são, na maioria das vezes, direcionadas pelos professores e falta diálogo com os alunos. Os educadores indicam leituras que os adolescentes não leem ou leem por obrigação, para fazer prova ou vestibular. Além disso, a turma toda lê um mesmo livro, ao mesmo tempo. A formação do leitor vai além dos muros escolares, é construída a partir da prática social da leitura nos diversos espaços de

convivência. É preciso diversificar as práticas de leitura, acolhendo as escolhas de leituras literárias espontâneas desses adolescentes. Nesse sentido, Paulo Freire elucidou-nos quando afirma que:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele [...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

A indicação de leituras por escolas e bibliotecas parte, na maioria das vezes, de análises segundo critérios exclusivos dos mediadores de leitura que lá atuam. Para tanto, faz-se necessária uma análise que se relacione ao ponto de vista dos adolescentes, de forma a desvendar os porquês do desinteresse e, especialmente, do interesse pela leitura literária, ou seja, convidá-los a falar por si mesmos sobre o que leem, como escolhem, quem os influenciam, por que buscam livros nas bibliotecas. Essas questões parecem convocar-nos a pensar sobre quais leitores queremos formar.

A terceira edição da pesquisa *Retratos da Leitura* (2011) dá indícios de que a leitura de livros está bastante atrelada à escolarização, pois dos 7.2 livros que os estudantes leem anualmente, 5.5 deles são indicados pela escola e apenas 1.7 são lidos espontaneamente. Portanto, essa investigação, demarcará, sobretudo, o potencial da escola para formar leitores capazes de escolher textos que lhes interessem e dialoguem com as suas dúvidas, inquietações, curiosidades e dilemas para além do ambiente escolar, numa perspectiva de leitura como prática sociocultural. Partindo da premissa de que as bibliotecas públicas são espaços de liberdade, é provável que os resultados desta investigação sejam mais fidedignos em relação a essas preferências, já que, nesse lugar, o ato de ler parece ser mais autônomo se comparados ao ambiente escolar.

A escolha da leitura como objeto de investigação relaciona-se à crença de que ela é um bem cultural essencial para a vida plena e consciente em sociedade. Foucault (1994) diz que: “o acesso à leitura é o único meio e alcance da democracia e da capacidade de compreender porque as coisas são como são. A leitura é ferramenta de reflexão e teorização do real que confere ao sujeito o poder de fato para mudar a realidade”.

O recorte em torno da leitura literária deve-se à potência desta relacionada à formação de leitores e à sua capacidade de proporcionar deslocamento e, ainda, como bem cultural. Neste sentido, recorro a uma fala proferida pela escritora Marina Colassanti, no Seminário de Disseminação de Leitura Literária, em fevereiro de 2012, em Belo Horizonte: “a

leitura, inclui, a leitura literária individual”, a Antônio Cândido, no ensaio *Direito à Literatura*, em que lhe atribui o status de bem incompressível:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (1995).

E, ainda, a Bartolomeu de Campos Queirós no seu discurso de posse na Academia Mineira de Letras:

Sem dicotomias entre o real e o sonhado, o fazer literário traz à tona experiências do fantasiado somadas ao cotidiano vivido. O texto literário enquanto nos fala também nos escuta. Ler é refletir-se no espelho das páginas. [...] O texto que fala é o mesmo que permite ao leitor se dizer. Digo que sua função é também política por perceber que a leitura reabastece a necessidade de compreensão entre os povos. A literatura nos dá voz (2009, p.28).

Ana Elisa Ribeiro lança perguntas sobre leitura em sua coluna no site *Digestivo Cultural*, da editora Perspectiva e obtém respostas interessantes de adultos e adolescentes. Perguntar sobre o ato de ler aproxima as pessoas. Quantas vezes nos pegamos discutindo sobre cinema, teatro, literatura e tantas outras questões que fazem parte do nosso cotidiano e acaloramos rodas de conversa.

O interesse pelo “ser” e “estar” dos adolescentes no mundo atual iniciou-se na minha pesquisa de pós-graduação *latu sensu – Adolescência, identidade e televisão: um estudo através de propagandas de cerveja* –, no meu trabalho na EJA e como Orientadora Educacional no Ensino Médio. Nessa pesquisa, investiguei as representações de juventude presentes nas propagandas de cerveja, relacionando-as às características da pós-modernidade. De maneira geral, interessei-me pelas práticas socioculturais contemporâneas desses sujeitos. Além disso, os adolescentes possuem opiniões singulares acerca do mundo e, às vezes, deslocadas do lugar comum e que são pouco investigadas. Como diz Pètit (2008, p. 16):

a juventude é motivo de preocupação porque os caminhos não estão mais todos traçados, porque o futuro é intangível. As mudanças decorridas com o passar do tempo fez com que toda a ordenação “natural” da vida não fosse tão previsível mais. [...] A juventude simboliza este mundo novo que não controlamos e cujos contornos não conhecemos bem.

A opção pela investigação de leitura literária no espaço da biblioteca pública se deve a alguns dados quantitativos. A pesquisa *Retratos da Leitura* (2008) revela que 33% dos

entrevistados têm acesso aos livros através de bibliotecas e escolas. 47% dos adolescentes, de 14 a 17 anos, pegam livros emprestados nas bibliotecas. Elas são mais utilizadas por crianças e jovens de 11 a 17 anos e 24% da amostra frequenta a biblioteca pública.

E ainda segundo a terceira edição da pesquisa *Retratos da Leitura* (2011), a biblioteca é o terceiro lugar, depois da casa e sala de aula, onde mais se lê livros. É, também, o terceiro lugar escolhido pelos leitores para ter acesso ao livro, depois de compras e empréstimos com outras pessoas. 54% dos entrevistados, de 14 a 17 anos, usam a biblioteca frequentemente e de vez em quando.

Para além dos números que revelam a importância da biblioteca, ressalta-se à crença de que este espaço é um lugar de liberdade, onde é possível realizar a leitura de fruição estética que é de suma importância para a formação do leitor proficiente, como elucida Silva e Silveira (2008):

se somente a leitura para a fruição/literária, de características sensorial, linear, criativa, não basta para a formação do leitor proficiente, sem ela, dificilmente o sujeito apropriar-se-á de tal proficiência; por isso, urge repensar concepções e redimensionar práticas vigentes quando se trata desse tipo de leitura (p. 2).

A biblioteca pública é, sobretudo, um lugar de acesso público e gratuito à leitura e apresenta-se como um espaço de concretização da política de livro e da leitura, como ressalta o texto do Plano Nacional do Livro e da Leitura quando lhe confere o *status* de dinamismo cultural:

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (PNLL, 2010).

Além disso, é preciso levantar como os leitores adolescentes percebem a biblioteca pública, se esse espaço dialoga com eles, aproximando-os da leitura e da literatura. E se essa aproximação relaciona-se à escola.

De maneira geral, pode-se perceber que faltam maneiras de aproximar os adolescentes da literatura e este estudo pretende fazer alguns apontamentos nesse sentido, ou seja, saber o que eles leem, como escolhem, quais as temáticas preferidas, seus principais incentivadores etc., para além das classificações do mercado editorial. É preciso acompanhar este leitor em formação, sem, contudo, asfixiá-los, tendo como norte que a formação de leitores é processual.

Adolescência, contemporaneidade e leitura literária

Ao longo do século XX, houve uma transformação da experiência individual humana e das condições da vida social, política e cultural, conforme discutem Bauman (2001), Hobsbawn (2008) e Santos (2011). Nesse sentido, torna-se necessária a reflexão sobre questões como espetacularização da vida privada; individualismo; competitividade; hedonismo; consumo; globalização, focalizando a adolescência nesse contexto.

Adolescência vista a partir de uma perspectiva sócio-psicológica, que Calligari (2009) destaca como uma das formações culturais mais poderosas de nossa época, rompendo com a ideia de cultura juvenil única, conforme descrito por Dayrell (2003). Para além de mudanças hormonais, entendida como processo natural.

Ou seja, o modo de ser adolescente insere-se num processo histórico, permeado por questões psicológicas, sociais e políticas, influenciado por diferentes aspectos da contemporaneidade que atuam na construção de identidades, singularizando as práticas socioculturais. Tendo isso em vista, destaca-se, aqui, que existem adolescentes que saem de suas casas, sozinhos, procuram bibliotecas públicas e buscam leituras literárias, isso parece contradizer parte do discurso vigente sobre esses sujeitos. Caligaris (2009) diz que: “as condutas adolescentes, em suma, são tão variadas quanto os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos. Por isso elas parecem (e talvez sejam) todas transgressoras. No mínimo, transgridem a vontade explícita dos adultos” (p.33).

A partir dessa perspectiva de rompimento com uma cultura juvenil única, a literatura apresenta-se como uma prática sociocultural presente na adolescência. Reyes (2012) apresenta pistas de como a literatura pode ser uma forma de acolimento para esses sujeitos:

nossas crianças e jovens estão imersos em um cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de refugiarem-se, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (p.27).

Reyes (2012) ainda diz que embora a literatura não modifique o mundo, pode torná-lo mais habitável, pois o fato de enxergarmos o interior do outro cria uma dimensão de sensibilidade e de entendimento individual e mútuo. Nesse sentido, a leitura literária é

entendida como uma atividade interpretativa e produtora de sentidos, a ser experimentada numa perspectiva de fruição estética.

A formação de leitores literários na adolescência

O que se pode perceber é que os adolescentes aproximam-se dos textos literários e que esta aproximação extrapola os muros escolares. Logo, as escolhas de leituras literárias dos adolescentes não se resumem a práticas pedagógicas, nelas inscrevem-se desejos, inquietações, angústias e curiosidades. Dessa forma, é preciso relacioná-las ao território que estes sujeitos habitam e às possibilidades de construção de uma identidade cultural no mundo em que estão inseridos. Mas, de que forma isso é percebido no âmbito das discussões relativas à formação de leitores?

Tendo como base a Estética da Recepção, Zilberman (2008) diz que:

o diálogo entre a obra e o leitor coloca frente a frente duas histórias, a partir da qual se estabelece uma troca: o leitor incorpora a leitura de *Dom Casmurro*, com todos os elementos que o romance traz consigo, à sua própria história; *Dom Casmurro*, por sua vez, agrega à sua identidade de obra literária a leitura desse leitor, que fará uma decodificação específica do texto a partir de sua matriz pessoal e cultural (p.92).

Cademartori (2009, p. 26) diz que o leitor de literatura adquire um traço distintivo: “o do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos”. Afirma que o ato de ler requer isolamento e um certo estado de solidão de modo a delinear a subjetividade. Mas, até que ponto, a partir de uma perspectiva gregária, como coloca Calligari (2009), esse adolescente deseja estar sozinho e isolado para ler?

Petit (2008) defende que o ato de ler, especialmente, livros pode convergir sentimentos de rebeldia à cidadania e, por isso, acredita na relevância da democratização da leitura entre os jovens. Já Cademartori (2009) e Lajolo (1995) destacam que a literatura pode provocar sensações, ideias e possibilidades e é, também, criadora de sentidos em cada um dos leitores.

Azevedo (2004) afirma que para um sujeito se constituir leitor é preciso estabelecer uma relação de prazer, identificação e liberdade de interpretação, o que inclui certo esforço por parte do leitor. Diz, ainda, que o texto literário propicia essa interação, pois destaca e discute assuntos humanos relevantes.

Petit (2008) destaca que a prática da leitura relaciona-se ao contato e manipulação de livros desde criança, à presença de leitores adultos e à troca de experiências relacionadas aos

livros. Mas, será que os leitores das bibliotecas públicas de Belo Horizonte tiveram essas vivências? Desconfio que não, todavia, acredito que essa experimentação precisa acontecer a qualquer tempo, isso parece ser um postulado importante. Já Cademartori (2009) afirma que nem todos são atraídos pelos textos literários, pois exige certa dose de sensibilidade e interesse.

Bajour (2012) coloca a escuta como um aspecto de extrema relevância para a formação do leitor, fala da importância da conversa literária e, também, da seleção dos textos. Garcia (2010), também, defende que a fala sobre as experiências de leitura permite a reconstrução de uma identidade fragmentada, um eu a ser reconstruído. Segundo ele o importante é como o sujeito lê e o que faz com suas leituras e como transforma-as em convicções próprias e transforma-se como sujeito, ou seja, vai constituindo sua identidade.

Pennac (2008) defende os direitos imprescritíveis do leitor: o direito de não ler, de pular páginas, de não terminar um livro, de reler, de ler qualquer coisa, ao bovarismo, de ler em qualquer lugar, de ler uma frase aqui e outra ali, de ler em voz alta, de calar. Diz que: “se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos” (p.126). Será que os adolescentes estabelecem uma relação libertária com a leitura ou ela é permeada por interditos, como descreve Petit (2008): um deles refere-se à questão da inutilidade: “ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja “utilidade” não é bem definida” (p.105). O outro atrela-se ao fato da leitura ser considerada como um ato solitário. “Em nossa época, enquanto lê, a pessoa se afasta do grupo, fica distante, distraída, no sentido mais forte da palavra, isolada” (p.105).

Esses interditos parecem ser reiterados pela característica gregária da adolescência, discutida por Calligari (2009):

Os adolescentes se tornam gregários porque lhes é negado o reconhecimento dos adultos – sendo isso o que eles mais querem. Por isso, inventam grupos em que possam encontrar e trocar o que os adultos recusaram ou pediram que fosse deixado para mais tarde (p.37).

Isso pode nos dar indícios da necessidade promover práticas de leituras literárias diversificadas – individual ou em grupos; com livre escolha ou direcionadas; com temáticas variadas ou pré-definidas, de diferentes gêneros etc. Por isso, acredito ser tão importante entender a adolescência, apreender suas diferentes práticas socioculturais e, sobretudo, dialogar com os adolescentes sobre elas. Insere-se, portanto, nesse cenário – a literatura.

Bibliotecas como espaços de encontro com a literatura

Patte (2012) destaca que a biblioteca deve ser um espaço provocador que permita a singularização das trajetórias leitoras, sobretudo, um lugar onde seja possível indagar. A autora defende que o ato de ler deve ser uma experiência compartilhada. Castrillón (2007) lança a idéia de criação de espaços de leitura que permitam a interação entre todos os atores, pois acredita que a socialização dos saberes é primordial para a construção do conhecimento individual e social.

A biblioteca como espaço de encontro com a literatura, pressupõe contradição, agrega disputas ideológicas e apresenta ao leitor diferentes dimensões da condição humana. Permite mediações possíveis para além das mediações didatizadas. Nesse sentido, Patte (2012), bem como Petit (2008) acredita que as bibliotecas podem contribuir para uma mudança de atitude dos adolescentes em relação à leitura.

Petit (2008) preconiza que a procura por leituras literárias em bibliotecas públicas parece revelar certa autonomia do leitor e destaca a importância desse processo para a construção dos percursos de leitura. Na França, onde a autora desenvolve sua prática profissional, esses espaços lutam contra processos de exclusão e segregação de jovens de bairros marginalizados. Nas unidades selecionadas para pesquisa também se configura situação idêntica, pois a maioria dos leitores são de classes populares. A autora destaca, sobretudo, que as bibliotecas também estão qualificadas para contribuir com uma mudança de atitude em relação à leitura. Diz, ainda, que o objetivo delas é: “favorecer o acesso à leitura em sua espontaneidade e flexibilidade, de acordo com a realidade imprevisível das demandas, a diversidade das reações das crianças e suas necessidades de expressão, respeitando o direito ao silêncio” (p.291).

Referenciais teórico-metodológicos

O que se pretende, nesta pesquisa, é analisar as escolhas de leituras literárias feitas por adolescentes nas bibliotecas públicas da Fundação Municipal de Cultura – FMC, da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, refletindo sobre a formação de leitores na atualidade.

Para tanto, propõe uma discussão a cerca de alguns aspectos sócio-político-culturais da sociedade atual, focalizando a adolescência nesse contexto, a partir de autores como Bauman (2001), Hobsbawn (2008), Santos (2011), Caligaris (2009) e Dayrell (2003).

A partir desse cenário, a importância da leitura literária para a formação de leitores é destacada e são discutidos alguns pressupostos teóricos da formação de leitores na atualidade, com base em Cademartori (2009), Lajolo (1995), Reyes (2012), Colomer (2003) e Zilberman (2003), Pennac (2008) e Petit (2008) e, também, da Estética da Recepção, descrita em Zilberman (2008).

Tendo em vista que a pesquisa será realizada em bibliotecas públicas, será feita uma caracterização desses espaços como locais de promoção e acesso à leitura literária, frequentado, especialmente, pelo público adolescente, baseados em Patte (2012), Castrillón (2007), Petit (2008) e Silveira (2001).

No trabalho de campo, pretende-se levantar os critérios de escolhas de leituras literárias de adolescentes leitores em bibliotecas públicas. O universo empírico será composto por uma amostra de leitores de quatro bibliotecas públicas municipais da FMC / PBH, selecionadas dentre as diversas regionais de Belo Horizonte:

- Noroeste – Biblioteca Regional do Bairro Renascença;
- Barreiro – Biblioteca do Centro Cultural Vila Santa Rita;
- Venda Nova – Biblioteca do Centro Cultural Venda Nova e
- Centro-Sul – Biblioteca Infantil e Juvenil de Belo Horizonte.

A fim de ter uma amostra significativa, as bibliotecas foram selecionadas segundo a localização, que cobre as regionais de Belo Horizonte mais populosas, a preponderância de frequência de leitores adolescentes e da preponderância de empréstimos domiciliares de livros de literatura. Sendo que estes dois últimos critérios foram verificados no documento de Recadastramento das Bibliotecas Públicas de Belo Horizonte da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais – SEC/MG.

Pretende, então, investigar as escolhas das leituras literárias de adolescentes, de 13 a 18 anos, nessas quatro bibliotecas. Para tanto, será aplicado um formulário composto por questões abertas. Dentre outras, serão realizadas as seguintes perguntas: quais foram os últimos empréstimos de livros de literatura feitos por você nesta biblioteca? Algum desses livros foi escolhido por você? O que você leva em consideração para escolher um livro? Algum desses livros foi indicado por alguém? Quem o(s) indicou? Quando alguém te indica um livro, o que te faz querer lê-lo? Dentre os livros lidos por você, qual (is) o(s) que você

mais gostou, por quê? Por que você pega livros emprestados nesta biblioteca? Você, geralmente, gosta de ler sozinho ou com outras pessoas?

A amostra será composta, em cada uma das bibliotecas, por 30 adolescentes, entre 13 e 18 anos, em igual quantidade quanto ao sexo. Totalizando 120 respondentes. O critério de inclusão será o empréstimo de livros literários, verificado pelo bibliotecário, por meio da ficha de leitor. O convite para participação na pesquisa será feito por carta ou e-mail e o preenchimento do formulário será presencial. Após a consolidação das respostas, será feita uma categorização de natureza externa para os critérios de escolhas de leituras literárias desses adolescentes leitores.

Em seguida, será feita a análise dessa categorização buscando aproximações e distanciamentos em relação aos pressupostos teóricos relativos à formação de leitores na atualidade, discutidos no referencial teórico dessa pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória que pretende fazer uma revisão bibliográfica a cerca da temática proposta e o levantamento de dados por meio de formulário qualitativo respondido pela amostra de leitores.

Considerações Finais

Essa pesquisa, que ora se inicia, pretende contribuir no sentido de fazer apontamentos quanto à formação de leitores, especialmente, literários, mas, também deslocar o olhar para a palavra do adolescente. Nesse sentido, pode indicar caminhos para o planejamento de ações de promoção da leitura e / ou práticas pedagógicas em diferentes espaços de leitura literária. Não há como cercear o que esses sujeitos leem, todavia há de se prestar atenção naquilo que eles escolhem para ler autonomamente.

Além disso, talvez suscite outras pesquisas que investiguem as práticas de leitura literária, presentes nas escolas em que esses adolescentes são alunos. Pois, ao que tudo indica, parece haver um êxito na formação desses leitores. Tomando a leitura como prática sociocultural, é urgente o diálogo entre os diferentes espaços de incentivo à leitura e os adolescentes, leitores em formação.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO. Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 192 a 200.

AMORIM, GALENO (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=1815>. Acesso em 30 de outubro de 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org). **Caminhos para formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios, e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2a. edição, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CASTRILLÓN, Sílvia. **Clube de lectores: informe de uma experiência**. Bogotá: Babel Libros, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CORACINI, Maria José R. **Concepções de Leitura na (Pós) Modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifoeb, 2005. p. 19-36.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2003, no.24, p.40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Out 2007, vol.28, no.100, p.1105-1128. ISSN 0101-7330.

FAILLA. Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2011. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4095>. Acesso em 30 de outubro de 2012.

FIGUEIREDO. Daniela Chaves Corrêa de. **Adolescência, identidade e televisão: um estudo através de propagandas de cerveja**. Belo Horizonte: 2007. Monografia apresentada ao Centro Universitário Newton Paiva como requisito para obtenção título de especialista em Adolescência e relações de gênero com ênfase em educação afetivo-sexual.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 2-121.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>> Acesso em 06 Jan 2012.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura.** In: DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Luciana (orgs.). **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 67-87.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 2006.

HOBBSAWN, Eric J. **A era dos extremos.** Companhia das Letras, 2008.

FNLIJ e Instituto C&A. **Nos caminhos da literatura.** São Paulo: Peirópolis, 2008.

LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1995

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leitura: Múltiplos Olhares.** Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifoeb, 2005. p. 22-47.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias.** In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105 a 120.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos.** Análise Social, Universidade de Lisboa, v. 35, p. 139-165, 1990. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em 10 outubro de 2012.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam.** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo, Ed. 34, 2008.

PNLL: textos e história / José Castilho Marques Neto (org.). - São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. 340p.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Adolescente lê, sim, senhor!** São Paulo: Digestivo Cultural, jun 2007. Disponível em <<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2303>> Acesso em 01 Set 2011.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro. RJ: DP&A editora, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Record, 2011.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro e SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/247.pdf>. Acesso em 24 de out de 2012.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento e REIS, Alcenir Soares dos. **Biblioteca Pública como lugar de práticas culturais**. *Inf. e Soc*: João Pessoa, Jan/Abr 2011, v. 21, n.º.1, p.37-54. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/3740>. Acesso em 15 de outubro de 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

TUFANO, Douglas. **Os jovens e os livros**. São Paulo, fev 2007. Disponível em <<http://douglastufano.multiply.com/reviews/item/1>> Acesso em 10 Out de 2009.

VERSIANI, Maria Zélia Versiani. **A literatura e suas apropriações por leitores jovens**. Belo Horizonte: 2003. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro**. In: Aparecida Paiva (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro**. In: Aparecida Paiva (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANCHETTA, Juvenal. **Leituras de narrativas juvenis na escola**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org). *Caminhos para formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

ZYGMUNT, Bauman. **Sociedade Líquida**. Jorge Zahar, 2001.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Fernando Rodrigues de Oliveira
Doutorando em Educação
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
Bolsa: FAPESP
fer.tupa@ig.com.br

Franciele Ruiz Pasquim
Mestre em Educação
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
Bolsa: FAPESP
francielepasquim@ig.com.br

Eixo Temático 6 – Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil, apresentam-se resultados da análise da produção de teses e dissertações sobre alfabetização. Conclui-se que o conhecimento científico sobre alfabetização produzido no âmbito dos Programas de Pós-graduação tem se diversificado ao longo das últimas décadas, o que confirma a característica interdisciplinar e multifacetada desse objeto.

Palavras-chave: Alfabetização; Estado do conhecimento; Teses e dissertações; Programas de Pós-Graduação.

Abstract

In order to contribute to the understanding of the state of knowledge about literacy in Brazil, we present the results of the analysis of the production of theses and dissertations on literacy. We concluded that the scientific knowledge about literacy, produced in Graduate Programs, has diversified over the past decades, which confirms the characteristic interdisciplinary and multifaceted of this field research.

Keywords: Literacy; State of Knowledge; Theses and dissertations; Graduate Programs.

Introdução

Decorridos 24 anos da publicação da primeira pesquisa brasileira do tipo “estado da arte” sobre a alfabetização¹ e decorridos quase 50 anos da implantação do sistema de Pós-Graduação *stricto sensu*, no Brasil, este momento histórico constitui-se como importante e oportuno para se compreender, avaliar, discutir e problematizar aspectos de como vem se configurando a produção acadêmico-científica brasileira sobre alfabetização.

Desde a criação dos primeiros Programas de Pós-Graduação, durante o início da década de 1960, é indiscutível que a produção acadêmico-científica nacional sobre alfabetização teve um importante impulso quantitativo, o que resultou em acúmulo significativo de conhecimento nessa área. No entanto, mais do que impulsionar essa produção de conhecimento, a expansão da Pós-Graduação e sua respectiva inserção nas diferentes áreas do conhecimento também resultaram numa produção científica sobre alfabetização mais interdisciplinar, no sentido de abertura de espaço para que esse fenômeno se tornasse objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento.

O que antes parecia ser objeto mais característico de algumas áreas específicas da Ciência, como Educação, hoje, tem sido discutido nas mais diferentes áreas do conhecimento. As questões da Psicologia, da Linguística, da Fonoaudiologia, entre outras, tem subsidiado, de forma cada vez maior, a produção científica em alfabetização, no Brasil.

Por essa razão, o desenvolvimento de pesquisas do tipo “estado da arte” são necessárias para que possamos compreender o que já se fez em relação à produção de conhecimento sobre alfabetização, no Brasil. A importância desse tipo de pesquisa consiste, sobretudo, porque na medida em que dá a conhecer o que se produziu sobre esse tema, elas subsidiam o “[...] processo de evolução da ciência, a fim que de se [...] permitir a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vises.” (SOARES, 1989, p. 3). Assim, o desenvolvimento de pesquisas do tipo “estado da arte” em alfabetização pode resultar na abertura de espaço

¹ Referimo-nos, aqui, ao documento *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, de autoria de Magda Soares, publicado em 1989.

para reflexões mais consistentes do que se sabe e se produziu e para o desenvolvimento de pesquisas que resultem em avanços mais fecundos e eficazes nesse campo.

Motivados por essas reflexões e visando a buscar subsídios para compreender aspectos da produção de conhecimento *sobre* alfabetização, no Brasil, e compreender como vem se configurando essa produção em nível de Pós-Graduação, apresentamos, neste texto², considerações sobre a publicização de teses e dissertações que tratam do tema da alfabetização³, produzidas entre 1965 e 2011, datas, respectivamente, do texto mais antigo que localizamos e data dos textos mais recentes registrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para este texto, enfocamos, especificamente, a questão das áreas do conhecimento nas quais vem sendo produzidas essas teses e dissertações sobre alfabetização e também como tem se dado a distribuição geográfica dessa produção, no país.

Para tanto, utilizamo-nos de resultados de pesquisa obtidos com o desenvolvimento de dois Projetos Integrados de Pesquisa – “Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano” (CNPq e FAPESP) e “Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)” (CNPq) –, ambos coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti, e desenvolvidos no âmbito do GPHELLB - Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”⁴.

O primeiro projeto – “Ensino de Língua e Literatura no Brasil: repertório documental republicano” – foi desenvolvido e concluído entre 1999 e 2003 e teve como objetivo organizar, sistematizar e divulgar um instrumento de pesquisa, com caráter de repertório de fontes documentais relativas a cada uma das linhas de pesquisa do

² Este texto resulta de pesquisa que desenvolvemos no âmbito do GPHELLB, respectivamente, de doutorado e mestrado. Esse grupo, em funcionamento desde 1994, é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti.

³ Utilizamos o termo alfabetização no sentido proposto por Mortatti (2000), a saber: “[...] o ensino da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças [...]” (p.34).

⁴ O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, sob coordenação de Maria do Rosário L. Mortatti. O GPHELLB está organizado em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral — ensino de língua e literatura no Brasil — se subdivide em cinco linhas de pesquisa: “História da formação de professores”; “História da alfabetização”; “História do ensino de língua portuguesa”; “História do ensino de literatura”; e “História da literatura infantil e juvenil. Além dessas cinco linhas, atualmente o GPHELLB conta com outra linha de pesquisa: “História e Memória”.

GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano* (MORTATTI, 2003), no qual se encontram relacionadas 2025 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 1874 a 2002.

O segundo projeto – “Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (2003-2011)” – foi desenvolvido e concluído entre 2009 e 2011, com o objetivo de dar continuidade e ampliar o projeto anterior, afim de atualizar, sistematizar e divulgar uma obra de referência, contendo especificamente bibliografia sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil, no âmbito de cada uma das linhas de pesquisa do GPHELLB. Do desenvolvimento desse projeto, resultou, dentre outros, o documento *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)* (MORTATTI, 2011), no qual se encontram reunidas 2044 referências de diferentes tipos de textos, produzidos por brasileiros entre 2003 e 2011.

Além dos resultados desses dois Projetos Integrados de Pesquisa, utilizamos, também, das informações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, órgão responsável por regulamentar a Pós-Graduação no Brasil e por reunir as informações sobre a produção científica desses Programas.

É importante destacar, também, que no caso específico da alfabetização, em continuidade ao “estado da arte” elaborado em 1989, por Magda Soares, e atualizado em 2000, por Magda Soares e Francisca Izabel Pereira Maciel, desde 2006, essa última pesquisadora vem liderando o Grupo de Pesquisa ABEC - “Alfabetização no Brasil: o estado conhecimento”. Os integrantes desse grupo vêm reunindo, permanentemente, as teses e as dissertações sobre alfabetização produzidas no Brasil. Embora, para este texto, tomamos com base os dois Projetos Integrados de Pesquisa e as informações que localizamos, recuperamos e reunimos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entendemos que o que aqui apresentamos dialoga diretamente com o importante trabalho e com as importantes reflexões desenvolvidas no âmbito desse grupo. Assim, este texto também tem como finalidade contribuir para o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores do ABEC.

1. A produção de teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil

Embora o debate sobre as questões ligadas à alfabetização remonte o final do século XIX brasileiro (MORTATTI, 2000), a produção acadêmico-científica sobre esse tema data da segunda metade do século XX, com a implantação do sistema de Pós-Graduação *stricto sensu*, no Brasil. A implantação oficial desse sistema se deu somente em 1965, com o Parecer nº. 977, do Conselho Federal de Educação (Parecer Sucupira). No entanto, antes dessa data já havia em funcionamento no país alguns cursos de mestrado e doutorado, resultantes de parcerias entre instituições brasileiras e norte-americanas (SANTOS, 2003).

Com a abertura e expansão dos Programas de Pós-Graduação, especialmente os ligados às áreas das Ciências Humanas, o cenário da produção de conhecimento no país começou a apresentar algumas mudanças. Segundo Gatti (1983, p.4), essas mudanças se relacionam à “[...] composição temática da produção científica e tecnológica [...] como o relativo às metodologias utilizadas para encaminhar estes temas.”.

Nesse contexto, as questões sobre alfabetização também se tornaram objeto de investigação de pesquisas desenvolvidas em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Quadro 1 – A produção de teses e dissertações sobre alfabetização, por década de publicação

Tipo de texto			
Década de Publicação	Teses de doutorado	Dissertações de mestrado	Total por década
1960-1969	3	-	3
1970-1979	4	30	34
1980-1989	23	163	186
1990-1999	36	305	341
2000-2009	111	599	710
2010-2011	35	131	166
Total por tipo de texto	212	1228	-
TOTAL GERAL:	1440		

Fonte: Mortatti (2003; 2011) e Banco de Teses de Dissertações da CAPES

O primeiro texto acadêmico-científico sobre alfabetização produzido em nível de Pós-Graduação, no Brasil, foi publicado em 1965⁵. Trata-se da tese de doutorado

⁵ No documento *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, de Soares (1989), o texto acadêmico antigo localizado data de 1961. Trata-se de uma tese de cátedra produzida para um concurso. Neste texto, por enfocarmos apenas as teses e dissertações produzidas em nível de Pós-Graduação, não consideramos as teses para concursos.

de Romeu de Moraes Almeida, desenvolvida na área de Psicologia da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Ainda na década de 1960, foram publicizadas outras duas teses, cujo tema central é a alfabetização: em 1967, a tese Ana Maria Poppovic, desenvolvida junto ao Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e, em 1969, a tese de Maria Cecília de Oliveira Micotti, desenvolvida na área de Educação junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro-SP.

O fato de os primeiros textos acadêmicos sobre alfabetização terem sido produzidos sob a forma de tese de doutorado, ocorreu, porque, no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, os dois níveis da Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) se davam de forma independente e sem relação de pré-requisitos entre eles (SOUZA, 2003). Outro aspecto importante de se observar nessas três teses é que elas, de certa forma, dão o indicativo de quais passaram a serem, nas décadas subsequentes, as principais áreas de conhecimento com produção sobre alfabetização.

Na década seguinte a de publicação dessas três teses, 1970, observa-se um salto bastante grande na quantidade de textos acadêmicos sobre alfabetização produzidos em nível de Pós-Graduação. Entre 1970 e 1979, foram publicizados 34 textos, sendo quatro teses de doutorado e 30 dissertações de mestrado. Nesse período, também foi publicado os primeiros trabalhos sobre alfabetização produzidos na área de Letras e de Distúrbios da Comunicação. Conforme dados apresentados por Soares (1989), essas duas áreas, juntamente com a de Educação e Psicologia, marcaram a produção de conhecimento sobre alfabetização nível de Pós-Graduação entre as décadas de 1960 e 1980.

Com a expansão cada vez maior dos Programas de Pós-Graduação, sobretudo os da área de Educação, é possível observar, nas duas últimas décadas do século XX, um crescimento muito significativo da produção de teses e dissertações sobre alfabetização, no Brasil.

Em relação à década de 1970, a produção da década de 1980 aumentou em mais de 500%. Ao todo, entre 1980 e 1989, foram publicizadas 163 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado. Na década de 1990, o aumento da produção, em relação à década de 1980, foi de aproximadamente 200%. Ao todo, entre 1990 e 1999, foram publicizadas 305 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado.

Na primeira década do século XXI, o aumento da produção de teses e dissertações continuou acelerado, de forma que a produção de teses ultrapassou uma centena e a produção de dissertações ultrapassou cinco centenas. E, ao observar as informações apresentadas no Quadro 1, a produção de teses e dissertações sobre alfabetização parece somente tender a aumentar, pois entre 2010 e 2011 foram publicizadas 166 textos, 131 dissertações de mestrado e 35 teses de doutorado.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1, é possível observar que nas cinco décadas de produção de conhecimento sobre alfabetização em nível de Pós-Graduação, no Brasil, foram publicizadas 1440 textos. Desse total, a grande maioria – 1228 – são dissertações de mestrado. Esse aspecto relaciona-se, especialmente, ao tempo de duração menor dos cursos de mestrado, comparativamente aos cursos de doutorado, e também o fato de o número de cursos de mestrado serem em maior quantidade que os cursos de doutorado.

2. A alfabetização como objeto de investigação nas diferentes áreas do conhecimento

Embora entre as décadas de 1960 e 1980, Soares (1989) e Soares e Maciel (2000) tenham identificado que a produção de teses e dissertações sobre alfabetização, no Brasil, tinha se dado apenas nas áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, com o processo de criação de novos programas de Pós-Graduação e a constituição de novos campos de pesquisa, esse cenário, a partir da década de 1990 mudou significativamente.

Quadro 2 – Áreas de conhecimento em que foram produzidas as teses de doutorado sobre alfabetização

Área de Conhecimento	Quantidade de teses produzidas por área
Artes	01
Ciências da Saúde	01
Distúrbios da Comunicação	03
Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	01
Educação	143
Engenharia de Produção	02
Fonoaudiologia	01
História	03

Letras e Linguística	21
Psicologia	35
Serviço Social	01
TOTAL	212

Fonte: Mortatti (2003; 2011) e Banco de Teses de Dissertações da CAPES

Em relação à produção das teses de doutorado sobre alfabetização, a partir da década de 1990, além das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, passaram a ser desenvolvidas pesquisas em outras sete áreas do conhecimento.

Conforme classificação dos Programas de Pós-Graduação feita pela CAPES⁶, no âmbito dos Programas ligados às Ciências Humanas, foi possível identificar a produção de teses nas seguintes áreas: História; e Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Também foi possível identificar a produção de uma tese na área de Artes, que se vincula à Linguística, Letras e Artes, e a produção de uma tese na área de Serviço Social, que se vincula às Ciências Sociais Aplicadas.

Além dessas teses, foi possível identificar que algumas foram produzidas nas Ciências da Saúde e nas Engenharias. Esses são os casos, por exemplo: de uma tese produzida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e de outra produzida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa diversificação das áreas do conhecimento envolvidas na produção de teses sobre alfabetização indica o processo de interdisciplinarização que vem passando esse campo de investigação nas últimas duas décadas, no Brasil.

Apesar dessa diversificação, cabe ressaltar que a maioria das teses de doutorado ainda foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Das 212 teses sobre alfabetização, 68% (143) foram produzidas na área de Educação.

Na sequência da área de Educação, as áreas com maior produção de teses sobre alfabetização são: Psicologia, com 16,5% (35); e Letras e Linguística, com 10% (21) da produção total.

⁶ Conforme a divisão definida pela CAPES, os Programas de Pós-Graduação no Brasil se organizam em torno de nove eixos, denominados de “Grandes áreas”. São Eles: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar. Essas grandes áreas se subdividem em outras áreas de conhecimento.

Em relação às dissertações de mestrado, o que se observa é que a diversificação das áreas de conhecimento com produção sobre alfabetização é ainda maior.

Quadro 3 – Áreas de conhecimento em que foram produzidas as dissertações de mestrado sobre alfabetização

Área de Conhecimento	Quantidade de dissertações produzidas por área
Administração Pública	02
Antropologia	02
Avaliação	02
Ciência da Computação	03
Ciência da Informação	01
Ciências Políticas	01
Ciências Sociais e Sociologia	05
Computação Aplicada	01
Comunicação	01
Crítica Cultural	01
Desenvolvimento e Meio Ambiente	01
Desenvolvimento Sustentável	01
Design	01
Direitos Humanos	01
Distúrbio do Desenvolvimento	02
Distúrbios da Comunicação	07
Economia	01
Educação	968
Engenharia de Sistema e Informática	01
Engenharia Elétrica	01
Extensão Rural e Desenvolvimento	01
Fonoaudiologia	02
Geografia	02
Gerontologia	01
Gestão Pública	01
História	05
Informática	01
Letras e Linguística	123
Modelagem Computacional	01
Música	02
Neuropsiquiatria	01
Políticas Públicas e Sociedade	04
Psicobiologia	01
Psicologia	69
Saúde Materno-infantil	01
Semiótica	07
Serviço Social	01
Teologia	02
TOTAL	1228

Fonte: Mortatti (2003; 2011) e Banco de Teses de Dissertações da CAPES

A partir da década de 1990, a produção de dissertações de mestrado que tratam do tema da alfabetização passou a ocorrer em um número bastante diversificado de Programas de Pós-Graduação. Ao todo, foi possível localizar dissertações sobre esse tema em Programas de Pós-Graduação de 38 diferentes áreas do conhecimento.

Essas 38 áreas do conhecimento estão assim distribuídas, conforme classificação da CAPES: uma em Ciências Agrárias; quatro em Ciências da Saúde; cinco em Ciências Exatas e da Terra; dez em Ciências Humanas; sete em Ciências Sociais Aplicadas; uma em Engenharias; quatro em Linguística, Letras e Artes; e seis em área Multidisciplinar.

Embora a maior parte dos Programas de Pós-Graduação esteja ligada às áreas das Ciências Humanas, cabe destacar o conjunto significativo de dissertações produzidas em áreas das Ciências Sociais Aplicadas (Administração Pública, Comunicação, Design, Direitos Humanos, Economia, Gestão Pública e Serviço Social) e em áreas Multidisciplinares (Avaliação, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Distúrbios de Desenvolvimento, Gerontologia e Modelagem Computacional).

Além das dissertações produzidas nessas áreas, destacamos as produzidas em Programas de Pós-Graduação em Informática e em Ciências da Computação (Ciências Exatas e da Terra). Ao todo, localizamos cinco dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação vinculados a essas áreas. Esse fato decorre, possivelmente, dos avanços tecnológicos a partir do final dos anos de 1990 e do uso crescente do computador nos processos de ensino.

Apesar dessa grande diversidade de áreas identificadas na produção de dissertações sobre alfabetização, assim como ocorreu com as teses de doutorado, a grande maioria delas – 79% (968) – foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. A segunda área com maior produção de dissertações sobre alfabetização é a área de Letras e Linguística, com 10% (123) do total. Na sequência, os Programas de Pós-graduação em Psicologia contemplam 5% (69) da produção de dissertações sobre alfabetização. No caso das dissertações de mestrado, o crescimento, em comparação às teses de doutorado, da produção na área de Letras pode estar relacionado à criação de novos Programas de Pós-Graduação nessa área, especialmente a abertura dos cursos de mestrado.

O grande número de pesquisas sobre alfabetização na área de Educação (sejam as teses ou as dissertações) está relacionado ao fato de essa se a área mais ligada, de fato, às questões dos processos de ensino da leitura e da escrita. Mas esse grande número também está relacionado ao fato de os Programas de Pós-Graduação em Educação ser em maior quantidade no país. Hoje, estão em funcionamento, no Brasil, 143 Programas de Pós-Graduação em Educação⁷ recomendados pela CAPES.

A partir das informações apresentadas no Quadro 2 e 3, é possível observar que, dos 1440 textos acadêmicos sobre alfabetização produzidos em nível de Pós-Graduação, no Brasil, 85% corresponde a dissertações de mestrado e 15% a teses de doutorado. Desse total (1440), 77% foram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Cabe destacar, ainda, que no caso dos Programas de Pós-Graduação em Educação muitos apresentam especificação de suas áreas de pesquisa, tais como: “Currículo”, “História, Política e Sociedade”; “Educação Escolar”; “Psicologia da Educação”, “Teoria e Prática de Ensino”, “Educação e Tecnologia”, “Educação Ambiental” e “Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas”.

Em relação ao crescimento exacerbado da produção acadêmico-científica sobre alfabetização a partir dos anos de 1990, de acordo com Soares e Maciel (2000), isso ocorreu por dois principais motivos: pela necessidade de buscar soluções para o fracasso escolar, como por exemplo, as pesquisas de intervenção pedagógica. Para tanto, apresentavam práticas alfabetizadoras de sucesso, memórias de professores alfabetizadores e métodos de ensino para o enfrentamento da dificuldade que as crianças têm em aprender a ler e a escrever.

3. A alfabetização como objeto de investigação nas diferentes regiões do Brasil

A partir da análise das diferentes áreas de conhecimento que contam com produção sobre alfabetização, é possível compreender as diferentes concepções de alfabetização que circulam no país. Além disso, esse aspecto possibilita compreender

⁷ Essa informação foi extraída do *site* da CAPES, no seguinte endereço eletrônico: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=70800006&descricaoArea=CI%20CANCINAS+HUMANAS+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%20C3O&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%20C3O>

que as questões ligadas ao ler e ao escrever têm se tornado, cada vez mais, multidisciplinar.

Como aponta Soares (1985), o estudo da alfabetização exige um olhar apurado para a busca da compreensão de suas múltiplas facetas, o que justifica a produção de pesquisas sobre alfabetização em diferentes áreas do conhecimento.

Além da diversificação de áreas de conhecimento envolvidas na produção de teses e dissertações, no Brasil, observa-se, também, que nos últimos anos vem crescendo a produção sobre esse assunto em regiões do país fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Quadro 4 – A produção de teses sobre alfabetização, por década de publicação e região do Brasil

Regiões						
Década de Publicação	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total por década
1960-1969	-	-	-	3	-	3
1970-1979	-	-	-	4	-	4
1980-1989	-	-	-	24	1	25
1990-1999	-	1	-	33	3	37
2000-2009	-	15	2	72	21	110
2010-2011	-	12	2	14	5	33
Total por tipo de texto	-	28	4	150	30	-
TOTAL GERAL:	212					

Fonte: Mortatti (2003; 2011) e Banco de Teses de Dissertações da CAPES

De acordo com os dados apresentados no Quadro 4, a produção de teses sobre alfabetização na região Sudeste do Brasil abrange 70% (150) da produção total. Dessas 150 teses, quase metade (72) foram produzidas entre 2000 e 2009.

Embora a maior produção de teses se encontre na região Sudeste do Brasil, cabe destacar o crescimento dessa produção nas regiões Sul e Nordeste. De uma tese produzida entre 1990 e 1999 na região Nordeste, na década seguinte localizamos 15 teses. Juntas, a região Nordeste e Sul contemplam 35% do total de teses sobre alfabetização.

Ainda de acordo como Quadro 4, até o momento, não localizamos nenhuma tese de doutorado produzida na região Norte do país.

Quadro 5 – A produção de dissertações sobre alfabetização, por década de publicização e região

Regiões						
Década de Publicação	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total por década
1960-1969	-	-	-	-	-	-
1970-1979	-	-	1	25	5	31
1980-1989	-	22	1	100	37	160
1990-1999	4	42	30	193	41	310
2000-2009	11	97	64	312	115	599
2010-2011	3	24	7	72	22	128
Total por tipo de texto	18	185	103	693	220	-
TOTAL GERAL:	1228					

Fonte: Mortatti (2003; 2011) e Banco de Teses de Dissertações da CAPES

Em relação à produção de dissertações, a região Sudeste abrange 56% (693) do total dessa (1228). Esse aspecto está relacionado, também, ao fato de grande parte dos Programas de Pós-Graduação brasileiros estarem localizados nessa região do país.

Apesar de a região Sudeste comportar mais da metade das dissertações produzidas, as regiões Sul e Nordeste também são responsáveis por número significativo dessa produção. A região Sul abrange 15% (220) e a região Nordeste abrange 17% (185). O crescimento da produção de teses e dissertações nessas regiões também acompanha o movimento de expansão da Pós-Graduação em estados pertencentes a essas regiões.

No caso das dissertações, é possível observar que, embora em número menor comparativamente em relação às demais regiões, a região Norte contempla 18 dissertações, o que representa 1,5% da produção total.

A região Centro-oeste, embora com também com produção menor em relação às demais regiões, compreende 15% da produção total.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, é possível observar que a produção de dissertação, da década de 1990 para a década de 2000 dobrou em todos as regiões. No entanto, a região Sul apresenta o maior percentual de crescimento da produção de dissertações da década de 1990 para a década de 2000.

Considerações finais

Pelos dados e reflexões apresentados, neste texto, é possível compreender aspectos importantes do movimento de produção de teses e dissertações sobre alfabetização, no Brasil.

Embora parciais, esses dados e reflexões possibilitam afirmar que o campo da alfabetização vem se ampliando e se diversificando em proporções bastante aceleradas. O desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema nas mais diversas áreas do conhecimento confirma a ideia de a alfabetização caracterizar-se como objeto multifacetado (SOARES, 1985). Como aponta Mortatti (2000), nas últimas décadas, tem crescido significativamente as pesquisas sobre alfabetização “[...] com abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, lingüísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.”.

No entanto, esse alto número de pesquisas e a crescente diversificação de áreas em que a alfabetização vem sendo abordada, podem indicar certa dispersão de olhares e de enfoques, como também certo ecletismo, que pode ser pouco produtivo para avanços nas questões da alfabetização em nosso país. O que se observa é que, na medida em que vem crescendo as pesquisas sobre esse objeto, também se notam repetições de certos temas e abordagens, permanecendo quase inexplorados outros temas e abordagens tão necessários para avanços na compreensão da alfabetização.

Os dados e reflexões aqui apresentados contribuem, ainda, para a reflexão sobre o muito que já foi feito em relação à produção de conhecimento sobre alfabetização, especialmente nos últimos 30 anos, mas, principalmente, para o muito que ainda precisa e pode ser feito (num futuro próximo ou longínquo) nesse campo de investigação.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas, resultantes da análise da produção de teses e dissertações sobre alfabetização contribua para a compreensão do estado do conhecimento sobre alfabetização, colaborando, ainda que singelamente, para outras pesquisas correlatas a que resultou neste texto.

Referências

GATTI, Bernadete Angelina. Pós-Graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. n. 44, p.3-17, fev. 1983.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo 1876/1994, São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____.(Org.).*Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília. 2003. (Digitado).

_____. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil (2003-2011)*, 2012. (Digitado).

SANTOS, Cassio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. v. 24, n.83, p. 37-41, ago. 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização o Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC, 1989.

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. n. 52, p. 19-24, 1985.

_____; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

AS CONTRIBUIÇÕES DE COMÊNIO, ROUSSEAU E FERREIRO PARA OS ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Iara Augusta da Silva
Doutoranda em Educação
UFMS- Secretaria de Estado de Educação de MS-Brasil
iasilva1@terra.com.br

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

A finalidade do texto é expor as contribuições de Comênio, Rousseau e Ferreiro sobre a questão da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir do estudo de obras do campo da pedagogia consideradas clássicas. A perspectiva teórica adotada é histórica, pois considera o aprendizado da leitura/escrita uma demanda própria da organização da sociedade. Os resultados sinalizam que as produções dos pensadores estudados ajudam compreender a temática da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Textos clássicos; Leitura e escrita

Abstract

This paper is intended to make clear Comenius, Rousseau and Ferreiro's contributions on the learning process of reading and writing. The approach method is the bibliographical research carried out on the study of classic literary works in the pedagogical field. The theoretical perspective adopted is based on history, for it takes into consideration the learning of reading and writing as a peculiar request from the society organization. The results indicate that the productions of these thinkers help us to understand the thematic literacy.

Key-words: Literacy; Classic texts; Reading and Writing

1. Introdução

Este trabalho discute os resultados preliminares da pesquisa a respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança. Para tanto, tomou-se como referência basilar textos da área de pedagogia, considerados clássicos, com o intuito de promover uma investigação de natureza bibliográfica que explicita os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização. Assim, foi necessário recorrer aos escritos de pensadores que, em diferentes momentos históricos, lançaram luzes sobre a pesquisa da lecto-escrita. Nos estudos constitutivos deste artigo, para compreender os meandros da alfabetização, as fontes da análise foram principalmente a *Didáctica Magna* (1976), de João Amós Comênio, *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau e *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A escolha desses autores se deve ao fato de suas obras serem fontes que expressam, de maneira clara, a questão da leitura e da escrita como respostas às necessidades históricas dos homens. As obras clássicas revelam os embates sociais que estão na base das demandas pela educação, pelo aprendizado da leitura e da escrita, enfim pelos conhecimentos exigidos para que o homem exerça funções sociais próprias de um determinado momento histórico¹.

2. Comênio e a escola do “regaço materno”

No entendimento de muitos historiadores da educação², João Amós Comênio (1592-1670), é tido como um pensador que marcou de forma significativa a pedagogia dos tempos modernos. Nascido em Moravia, uma região da antiga Boêmia, hoje República Tcheca, Comênio fazia parte de uma congregação religiosa chamada Unidade dos Irmãos da Boêmia, ligada ao movimento da Reforma Protestante, tendo, desde cedo, contato com a educação comunitária de crianças, jovens e adultos³. Como professor das escolas de Moravia, ele teve oportunidade de experimentar novos métodos de ensino e de escrever livros voltados para educação.

¹ Alves em seus estudos sobre a organização do trabalho didático esclarece a importância da utilização das obras clássicas como fonte de pesquisa. Conforme o autor: “O pressuposto é o de que sua superioridade, enquanto fontes, se manifestam no fato de terem capitado as contradições de seu tempo e serem respostas a imperativas necessidades históricas. Por isso se tornaram clássicas e serão reconhecidas, sempre, como repositórios de registros indispensáveis à reconstituição não só da educação como da própria trajetória histórica dos homens”. ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 12.

² São eles: Monroe (1968); Mayer (1976); Luzuriaga (1976); Eby (1978); Gasparin (1994) e Alves (1998).

³ GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 18-19.

Dentre as suas obras destaca-se a *Didáctica Magna* (1657), escrita no século XVII, quando os pilares da Idade Média eram gradativamente demolidos para dar lugar a um novo modo de produzir a existência humana. O artesanato, que dominava todo o processo de trabalho cede espaço, paulatinamente, para as manufaturas baseadas na divisão de trabalho e mão-de-obra assalariada. Para estabelecer os princípios do modo de produção capitalista, a burguesia cada vez mais forte enquanto classe social lutava contra os representantes da nobreza e do clero. É nesse contexto histórico que Comênio, ao produzir a *Didáctica Magna*, pensa a organização e os métodos de ensino necessários para a escola moderna que nascia com o propósito de atender a todos. Com profundidade e com riqueza de detalhes o pensador esclarece, entre outras coisas, que as instituições escolares deveriam ser divididas em quatro graus, de maneira a atender o homem de acordo com sua idade - da infância até a idade viril, ou seja, 24 anos. Dispôs os graus da seguinte maneira: o regaço materno (escola da infância ou escola materna), a escola primária (escola da puerícia ou escola pública da língua vernácula), a escola de latim (escola da adolescência ou ginásio) e a Academia (escola da juventude). (COMÊNIO, 1996, pp. 409-454).

Neste texto, a ênfase se dará no “plano da escola materna” e no “plano da escola língua nacional”, pois é neles que Comênio aborda de maneira mais específica a questão do ensino da leitura e do ensino da escrita (alfabetização).

De acordo com as ideias de Comênio, a escola do regaço materno (escola da infância), dirigida às crianças de zero a seis anos de idade, deveria funcionar em todos os lares, sob a responsabilidade da família. É nesta primeira escola, que todas as coisas úteis para toda a vida do homem deverão ser plantadas, diz Comênio (1996, p. 127), fazendo uma analogia com uma árvore que deve ser cuidadosamente adubada, regada e podada para crescer saudável e produzir bons frutos.

Como parte do currículo proposto para a escola materna⁴, o autor destaca o ensino da “gramática infantil” que, de alguma forma, parece ser uma proposta de iniciação do processo de aprendizagem da língua materna através da fala (balbucios), a ser realizada pelos próprios pais da criança. Comênio (1996, p. 418) ressalta que “A gramática infantil consistirá em pronunciar corretamente a língua materna, isto é, em proferir articuladamente as letras, as sílabas e as palavras”.

⁴ O currículo da escola materna proposto por Comênio (1996, pp. 415-421) era constituído por noções rudimentares de metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, bases da aritmética, rudimentos de geometria, estática, artes mecânicas, arte dialéctica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e piedade.

Para o ensino da “gramática infantil”, o pensador morávio sugere aos pais e mães a utilização de dois livros. O primeiro - Livro de Conselhos - usado para que os pais e as mães não se esquecessem de seus deveres, era constituído por “todas as coisas em que é necessário formar a infância”, bem como indicava o momento mais adequado para agir e quais as “maneiras e as regras” que deveriam ser observadas na “fala e no gesto para incutir nas crianças as primeiras noções mais elementares” (COMÉNIUS, 1996, p. 422).

O outro livro indicado por Comênio para ser utilizado na escola materna é o denominado Livrinho de Imagens. Este livro, escrito e organizado para ser utilizado pelas próprias crianças, composto de figuras e palavras para “exercitar os sentidos a receber as coisas mais fáceis” tinha relação com as primeiras noções dos conhecimentos que faziam parte do plano de estudo voltado para a infância. No livro, a criança poderia pintar desenhos de coisas (montes, vales, plantas, aves, peixes, luz, trevas, o céu com sol, a lua, etc.) e de pessoas (um rei com cetro e coroa, um soldado com armas, um lavrador com a charrua, etc.) e relacionar o seu significado a palavras, com a finalidade de apreender através dos sentidos (pressuposto comeniano de aprendizagem) noções básicas do programa didático. Comênio, ao falar sobre a tríplice utilidade do Livrinho de Imagens, ressalta a função desse material didático, naquela época, no processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança.

A utilização deste livro é tríplice: 1. ajuda a imprimir as coisas na mente das crianças; 2. atrai os espíritos tenros a procurar em qualquer outro livro coisas para se divertir; 3. faz aprender a ler mais facilmente, pois, como as figuras das coisas têm o seu nome escrito por cima, poderá começar-se a ensinar a ler, ensinando a ler as letras desses nomes (COMÉNIUS, 1996, p. 423).

Ao abordar o “plano da escola de língua nacional” Comênio lança algumas ideias a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que revela como essa questão, desde longo tempo, tem merecido a atenção de pedagogos renomados.

A escola de língua nacional (vernáculo), destinada à juventude de seis a doze anos, deveria funcionar em todas as comunas, vilas e aldeias. A finalidade da escola da puerícia é, no entender de Comênio, ensinar coisas que seriam úteis durante toda a vida do homem⁵. Entre estas coisas úteis, o autor destaca:

⁵ Outras coisas úteis para a vida do homem indicadas por Comênio (1996, pp. 128-129) eram, por exemplo, aprender a contar e calcular; medir; aprender de cor as máximas da Sagrada Escritura; aprender os ensinamentos morais; aprender conhecimentos relacionados à economia, à política, à história geral do mundo, às artes mecânicas. Tais conhecimentos, é preciso frisar, eram necessários para o homem desenvolver as suas atividades

I. Ler corretamente tudo aquilo que, em letras tipográficas ou à mão, está escrito na língua nacional; II. Escrever, primeiro caligraficamente, depois rapidamente, e, por último, em conformidade com as regras gramaticais da língua nacional, as quais devem ser expostas de modo mais familiar, e devidamente aplicadas por meio de exercícios (COMÊNIO, 1996, p. 428).

O método para estudar as línguas em geral e a língua nacional em particular, na fase da juventude, deve propiciar uma relação estreita com o estudo das coisas já conhecidas, de maneira que, ao aprender o significado das coisas, aprenda também a expressá-las por meio de palavras. A esse respeito Comênio diz:

Daqui se segue, em primeiro lugar, que as palavras não se devem aprender separadamente das coisas, uma vez que as coisas separadas das palavras não existem, nem se entendem; mas, enquanto estão unidas, existem aqui ou além e desempenham esta ou aquela função (COMÊNIO, 1996, p. 332).

Para que o método de ensinar a língua vernácula fosse eficiente era fundamental, segundo Comênio (1996, pp. 430-435), que os estudantes fossem distribuídos em seis classes conforme a idade e se destinasse a cada uma delas, um “livro de texto” que deveria conter todo o programa a ser ministrado. Cada um desses livros tratava das coisas a serem aprendidas de uma forma diferente. Ou seja, partindo dos aspectos mais gerais, mais conhecidos e mais fáceis, para os aspectos mais especiais, mais desconhecidos e mais difíceis. Os livros de leitura, segundo Comênio, deveriam ainda ser adaptados aos espíritos infantis, devendo, portanto, apresentar coisas agradáveis e lúdicas para que as crianças aprendessem com facilidade e com prazer. O “livro de texto”, composto de lições, constituía-se no principal instrumento para o ensino da leitura e da escrita. Enfim, os livros da escola de língua vernácula deveriam ser lidos, copiados, decorados e objeto de exercícios escritos e orais pelos estudantes.

3. Rousseau e a educação de Emílio na “idade da natureza”

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador do século XVIII, em sua destacada obra *Emílio ou Da educação*, expõe suas ideias sobre a pedagogia, os métodos de ensino, o modo de proceder do mestre e do discípulo, os conhecimentos a serem aprendidos. Esse texto clássico é um verdadeiro tratado sobre a educação moderna.

práticas e teóricas, próprias do período histórico marcado pela transição da sociedade feudal para a sociedade moderna.

Rousseau viveu e produziu sua extensa obra de cunho filosófico e educacional num momento histórico de grandes lutas políticas, quando a burguesia ascendente buscava estabelecer-se no poder combatendo a nobreza e o regime feudal que se encontrava em plena derrocada. A Europa Ocidental, à época, era dominada pelos governos absolutistas. A urbanização das cidades e o incremento da indústria, devido ao acúmulo do capital motivado pelos séculos de intenso comércio nas principais regiões marítimas do Velho Continente criaram as condições necessárias para o surgimento de novas relações de trabalho e de nova forma de produzir a existência humana. O modelo de produção capitalista, fundado na divisão do trabalho, substituiu gradativamente as atividades artesanais, cujas etapas do processo laboral eram de domínio do mestre artesão.

Rousseau ao escrever sobre a educação de Emílio dividiu-a em cinco fases, quais sejam, a idade da natureza – o bebê (0 a 2 anos); a idade de natureza – (2 a 12 anos); a idade de força (12 a 15 anos); a idade de razão e das paixões (15 a 20 anos) e a idade de sabedoria e do casamento (20 a 25 anos). Para descrever a forma de entender a educação, o autor tomou como referência a experiência desenvolvida junto a Emílio, seu discípulo imaginário⁶. Trata-se, portanto de uma relação educativa preceptoral.

O processo de educação, de acordo com o pensador, confunde-se com a própria vida do homem. Não se aprende apenas na escola, mas em muitos lugares e em muitas situações do cotidiano. O autor afirma, inclusive, que a criança adquire mais conhecimento nos pátios dos colégios do que dentro das salas de aula. Em seus estudos, Rousseau (1995, p. 8) assinala, também, que a educação é proveniente de três fontes: da natureza, das coisas e dos homens. Por isso, ele condena, categoricamente, os métodos de ensino que desrespeitavam o processo natural de aprendizagem. Assim, o mestre, não deveria apressar-se para ensinar, mas ao contrário, era preciso deixar amadurecer a infância nas crianças (ROUSSEAU, 1995, p. 92).

No que se refere especificamente ao processo de alfabetização, ao tratar da educação da criança de zero a dois anos de idade, Rousseau, na obra *Emílio ou Da educação*, analisa criticamente a maneira como a ama-de-leite, que acompanha a criança a maior parte do tempo conduz o aprendizado da fala. De acordo com o pensador suíço, a fala é um processo natural que se inicia desde o nascimento, quando o bebê ouve as pessoas falarem ao seu redor. Por essa razão, ele desaprova tanto a “tagarelice” da ama-de-leite como o “palavrório” dos

⁶ Emílio é, de fato, um “aluno imaginário” que o autor supõe ter certas características necessárias para “trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento de seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo”. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 28.

mestres que forcem as crianças a falar e a conviver com palavras que elas não entendem o significado. As crianças, segundo o autor, têm uma “gramática” própria para a sua idade que, muitas vezes, os adultos não compreendem.

A infeliz facilidade que temos de usar palavras que não entendemos começa mais cedo do que se pensa. O estudante escuta na aula o palavrorio do professor da mesma forma como escutava quando bebê a tagarelice da ama-de-leite. Acho que seria instruí-lo com muita utilidade ensinar-lhe a não compreender nada daquilo (ROUSSEAU, 1994, p. 58).

Quanto à correção da fala, Rousseau também condenou os métodos da época que exigiam pressa e rigor no uso formal da linguagem. Na opinião do autor, os problemas de linguagem apresentados pelas crianças não devem assustar os adultos, pois eles podem ser corrigidos naturalmente, sem fazer críticas ostensivas e apressadas que, em vez de contribuir com o desenvolvimento da linguagem, reprimem a espontaneidade da fala. Ele assinala que é importante o cuidado com a clareza e o tom (altura) da pronúncia das palavras, o que deve ser resultado de uma experiência continuada junto às pessoas do seu convívio, sem os exercícios de memorização usados pela escola.

Todos esses pequenos defeitos de linguagem que tanto tememos que as crianças contraíam nada são. São prevenidos ou corrigidos com grande facilidade. Aqueles, porém, que as fazemos contrair tornando a sua fala surda, confusa, tímida, criticando continuamente seu tom, censurando todas as suas palavras, não se corrigem jamais (ROUSSEAU, 1994, p. 62).

O aprendizado da leitura é outra questão abordada por Rousseau em sua obra *Emílio ou Da educação*, ao tratar da educação destinada às crianças de 2 a 12 anos de idade. Com uma visão bastante crítica a respeito dos métodos usados em seu tempo, para introduzir as crianças no mundo da leitura, o pensador chega a declarar que a “leitura é o flagelo da infância”, visto que ela é uma atividade que ocupa grande parte do tempo delas. Segundo Rousseau, a pessoa deveria aprender a ler quando a leitura se constituísse em uma coisa útil e necessária para a sua vida.

Suprimindo assim todos os deveres das crianças, suprimo os instrumentos de sua miséria, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar. Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concorro, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo (ROUSSEAU, 1994, p. 127).

Desta forma, o pensador suíço deixa claro que a leitura deve ser introduzida de forma natural, não se apressando, portanto, o seu ensinamento. Rousseau estabelece, também, a idade de doze anos para ensinar a Emílio o que é um livro. Ao fazer referência aos vários métodos para ensinar a ler, ele explica que apesar da sua diversidade, nenhum deles se preocupou com o principal: o desejo da criança de aprender. Se o mestre considerar o interesse da criança em aprender a ler, qualquer método será bem sucedido, afirmou.

Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivatinhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá. O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva com segurança e longe (ROUSSEAU, 1994, pp. 127-128).

A linguagem, entendida como um instrumento para comunicar os nossos sentimentos, as nossas vontades, os nossos desejos, é considerada por Rousseau como uma “arte cuja utilidade” pode ser ensinada para as pessoas de todas as idades. O autor ressalva, porém, que é necessário usar estratégias que despertem o interesse das crianças pelo emprego desse instrumento, além de utilizá-lo com compreensão.

Para esclarecer a sua forma de pensar sobre essa questão, Rousseau descreve algumas situações práticas, em que Emílio é colocado em contato com situações sociais de leitura e escrita. Emílio, por exemplo, recebeu de seu pai, de seus parentes, de seus amigos alguns convites para jantares, passeios ou festas. Por se tratar de um assunto de interesse de Emílio, Rousseau ressalta que esta é uma oportunidade significativa para alguém ler o texto para ele, ou então, o próprio Emílio fazer um esforço para decifrar partes dos convites que recebeu. É justamente, a partir de situações concretas de comunicação social como esta, que a leitura e a escrita devem ser ensinadas, na opinião de Rousseau (1995, p. 128).

4. Ferreiro e o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança

Emilia Ferreiro, doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, foi orientanda e colaboradora do renomado pensador suíço Jean Piaget. As investigações da autora a respeito da alfabetização tiveram início nas últimas décadas do século XX, sendo desenvolvidas, principalmente, na Argentina, seu país de origem. Ainda em plena atividade intelectual, Ferreiro tem se ocupado em aprofundar suas pesquisas e divulgá-las em publicações e

conferências realizadas em vários países do mundo, inclusive o Brasil, onde ainda hoje é muito reverenciada pelos estudiosos da alfabetização em geral.

Emilia Ferreiro e seus colaboradores desenvolveram as investigações sobre a lecto-escrita no momento em que a Argentina e alguns países da América Latina passavam por um período de grande turbulência política e econômica. Esses países, na década de 1970, foram marcados pelos governos centralizadores, autoritários e populistas. Através de um golpe de estado, os militares assumem o poder na Argentina, instalando um longo período de ditadura e de desrespeito às leis da democracia moderna. Tal contexto social é decorrência do desenvolvimento histórico do modelo capitalista de produção da economia, já em plena fase de globalização e de desenvolvimento do ideário neoliberal, que buscava se fortalecer após mais um período de crise.

Esse contexto social da América Latina vai influenciar, de forma decisiva, os rumos da vida e da produção teórica da pesquisadora argentina e de sua equipe de trabalho.

Em 1979, Emilia Ferreiro publica a sua obra maior denominada *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzida para a língua portuguesa com o título de *Psicogênese da língua escrita*. Nesta obra, que Emilia Ferreiro e sua colaboradora Ana Teberosky expõem com detalhes e profundidade suas reflexões e teses resultantes de pesquisas experimentais realizadas no período de 1974 a 1976, em Buenos Aires, com crianças de 4 a 6 anos de idade provenientes de um meio social de classe baixa, que frequentavam as escolas primárias e os jardins da infância. A escolha de tal segmento da população para investigação, segundo as autoras, deveu-se ao fato de que as crianças de baixo nível sócio-econômico da Argentina, na época, eram candidatas a engrossar as estatísticas do fracasso escolar. Enquanto as crianças da classe média tinham seu processo de alfabetização iniciado antes de entrarem na escola, por possuírem maior contato com o “mundo da leitura e da escrita”. As crianças de classe baixa, por não terem essa oportunidade, estavam mais sujeitas à reprovação nos anos iniciais de escolarização⁷.

Na introdução da obra *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky, inicialmente, procuram esclarecer as finalidades do trabalho de investigação que elas realizaram no campo da alfabetização. Conforme as autoras:

⁷ A pesquisa experimental desenvolvida por Ferreiro e Teberosky foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro (“seguimento semilongitudinal de um ano de duração”) envolveu um conjunto de crianças de 4 a 6 anos de idade da mesma faixa etária provenientes de classe média e de classe média, que frequentavam a escola, com o objetivo de verificar a influência da diferença social. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, pp. 35-38.

Por se tratar de um tema já debatido no campo da educação, é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende, e tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. Tampouco faremos uma análise profunda da situação educacional na América Latina. Entretanto, o jogo de influências dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o desenvolvimento deste livro (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 15).

Em seguida, as autoras procuram explicar a situação educacional na América Latina, ressaltando o quadro alarmante de analfabetismo no Continente. Esta preocupação, que ocupou espaço privilegiado nos debates educacionais da década de 1970 e tendo como base os dados estatísticos fornecidos pelos organismos internacionais como a UNESCO. As pesquisadoras assinalam que a situação exigia uma ação efetiva do Estado no sentido de fazer valer o Artigo 26 - Direito à Educação, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que visava garantir educação para todos os indivíduos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, pp. 15-16).

Ao analisarem o problema do analfabetismo, Ferreiro e Teberosky (1985, pp. 18-20) colocam em debate os denominados “métodos tradicionais de ensino da leitura”, visto que, à época, o problema da aprendizagem da escrita e da leitura era colocado como uma questão de métodos. Como decorrência, o foco das discussões dos alfabetizadores, centrava-se na pergunta: Qual é o melhor método para alfabetizar? No entender de Ferreiro e Teberosky, naquele momento histórico:

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais de métodos: *métodos sintáticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e *métodos analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um ou de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos subjacentes (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 18).

Ferreiro e Teberosky fazem uma análise crítica à centralização do debate da alfabetização nos tradicionais métodos de alfabetização, que ressaltam os procedimentos metodológicos e as implicações psicológicas de cada um deles. Mediante tal análise, fundamentadas na literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, disponível nessa época, as autoras concluem que, a solução para os problemas da aprendizagem da língua escrita

estava localizada, ora na metodologia empregada pelo professor, ora nas aptidões ou habilidades requeridas para esta aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 25).

Procurando romper com essa tendência de entender a questão da alfabetização que predominava naquela época, Ferreira e Teberosky afirmam claramente que o trabalho desenvolvido por elas não se localiza em nenhuma das duas vertentes: o método e a maturidade para lecto-escrita. Conforme as pesquisadoras (1985, p. 160) o foco das suas investigações concentra-se essencialmente na compreensão das “formas iniciais de conhecimento da língua escrita e dos processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e realidade do objeto de conhecimento, de outro”. Ou seja, as preocupações das autoras concentram-se na explicação da natureza do processo de aquisição da leitura e da escrita pelo sujeito. Por isso, elas buscam esclarecer, antes de tudo, os princípios básicos que orientaram o trabalho experimental empreendido.

1. *Não identificar leitura com decifrado.* Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito. Só recentemente alguns autores começam a defender outras posições, colocando em evidência que ler não equivale a decodificar as grafias em sons (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado. 2. *Não identificar escrita com cópia de modelo.* Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. (...). Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. 3. *Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.* Este terceiro princípio é consequência do primeiro e do segundo. Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Com o propósito de realizar uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização, Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1985, pp. 25-32) desenvolveram um extenso estudo a respeito do processo de construção da leitura e da escrita pela criança, fundamentadas em pilares teóricos básicos⁸. O primeiro trata das teses defendidas pelo pensador suíço Jean Piaget a respeito do “sujeito cognoscente” que busca ativamente conhecer as coisas do mundo através de suas próprias ações. O segundo pilar teórico refere-se às ideias oriundas da

⁸ De acordo com Ferreira e Teberosky, a originalidade dos estudos empreendidos por elas, está provavelmente no fato de serem as primeiras pesquisadoras a vincular (em língua espanhola) a perspectiva linguística americana da época com a Teoria da Inteligência proposta por Jean Piaget. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 25.

psicolinguística (Chomsky, Goodman, Smith, Read), campo de conhecimento que vinha passando por mudanças na década de 1970, nos Estados Unidos.

Tendo como pressuposto esse duplo marco conceitual Ferreiro e Teberosky planejaram e desenvolveram situações experimentais, nas quais as crianças selecionadas eram conduzidas a colocar em evidência a própria maneira de ver a escrita e de entender a leitura. A partir dessas experiências empíricas, cuidadosamente analisadas e descritas, as autoras analisaram a evolução da leitura e da escrita, estabelecendo os níveis (sucessivos e ordenados) que, segundo elas, as crianças passam quando estão aprendendo ler e escrever. Tais níveis são caracterizados pelas hipóteses (construções originais) formuladas pelo sujeito que está sendo alfabetizado.

Na obra *Psicogênese da língua escrita* (capítulo 6 – Evolução da escrita), Ferreiro e Teberosky realizam uma explanação de cada um dos cinco níveis que caracterizam a linha de evolução da escrita infantil, procurando exemplificá-los com as representações gráficas das próprias crianças investigadas. A seguir, uma descrição sucinta das características de cada um desses níveis.

Nível 1 (hipótese pré-silábica) - escrever significa “reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica de escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 183). A criança, ao escrever, usa registros não convencionais, como grafismos primitivos (garatujas) e traços bastante semelhantes entre si, o que torna a escrita indiferenciada. A leitura torna-se impossível e a interpretação da escrita fica a critério do sujeito que a produziu. Para tentar vencer as dificuldades nesse nível, as pesquisadoras dizem que as crianças recorrem a certas estratégias tais como: reproduzir na escrita o tamanho do objeto (realismo nominal) referido (por exemplo: para objetos grandes, usam traços grandes ou maior número de traços); buscar processos de diferenciação dos grafismos produzidos (por exemplo: variação do tipo e da quantidade de traços na mesma palavra e entre palavras diferentes, à medida que aumenta o seu repertório de letras).

Nível 2 (hipótese pré-silábica) – a hipótese central neste nível é “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 189). O progresso gráfico mais notório, deste nível de evolução da escrita, no entender das autoras, é que os grafismos reproduzidos pelas crianças se aproximam cada vez mais do traçado das letras convencionais. No entanto, os sujeitos investigados continuam trabalhando com a ideia de que é necessário variar o tipo e a quantidade de marcas gráficas para que a escrita seja interpretada (geralmente três

grafismos), o que é assinalado como o “fato conceitual” mais interessante do referido pelas autoras.

Nível 3 (hipótese silábica) - é caracterizado pelo esforço que a criança faz para atribuir um “valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 193). É nesta fase da evolução da escrita que o sujeito realiza a descoberta conceitual mais importante, segundo as autoras: “cada letra vale por uma sílaba”. O que significa “um salto qualitativo”, em relação aos níveis anteriores. Isto é, a criança pela primeira vez percebe que a escrita representa partes da fala. Desta forma, ela supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral correspondente (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 193).

Nível 4 (hipótese silábico-alfabético) – momento de transição da hipótese silábica para a alfabético. Nesta fase “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (...) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 196, 209). Em outros termos, a criança ao analisar a sua escrita silábica percebe que seus registros gráficos não correspondem à sua crença de que são necessários no mínimo três caracteres para se possa atribuir um significado ao que foi escrito. Além disso, ela percebe que a leitura das formas gráficas dos livros ou dos textos dos adultos não corresponde à sua hipótese silábica. É este “conflito cognitivo” que, conforme Ferreiro e Teberosky, levará a criança a refletir sobre a sua maneira de representar os sons da fala, comparando-a com o modelo convencional encontrado no meio social. Sendo, portanto, a presença de um “conflito cognitivo” gerado pelo confronto entre as hipóteses formuladas pelo sujeito e o material escrito disponível no ambiente escolar e na sociedade em geral que desencadeará o processo de compreensão de que o sistema de escrita é alfabético e, não, silábico como até então acreditava a criança.

Nível 5 (hipótese alfabética) – nesta fase a criança “já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 196, 213). Ao atingir a escrita alfabética que constitui a fase final do processo de evolução da escrita, não significa, porém, que a criança tenha superado todas as dificuldades do sistema gráfico de uma língua (como por exemplo, os de ortografia), assinalam as autoras.

Esse processo de evolução da escrita identificado por Ferreiro e Teberosky no livro *Psicogênese da língua escrita* é bem conhecido dos educadores e dos pesquisadores brasileiros que estudam a temática da alfabetização. A partir da década de 1980, no Brasil e na América Latina, os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro passaram a despertar o interesse. No Brasil, em especial, com base nos escritos e nas palestras proferidas por Ferreiro, a denominada “proposta construtivista de alfabetização” foi largamente difundida, ganhando adeptos em todo o país. O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), do Rio Grande do Sul e os educadores da Escola da Vila, de São Paulo contribuíram para popularizar as ideias de Ferreiro e Teberosky, principalmente no que se refere aos níveis pelos quais passam as crianças quando aprendem ler e escrever.

5. Considerações finais

As contribuições de pensadores renomados da área da pedagogia, que em diferentes momentos históricos, abordaram a questão do aprendizado da leitura e da escrita pela criança, inspiraram a realização de um estudo criterioso da obra considerada expressiva no conjunto da produção de cada um dos autores para se proceder a investigação. O pressuposto básico da pesquisa bibliográfica desenvolvida foi a de que essas obras, por serem clássicas retratam com plenitude as necessidades da sociedade em uma determinada época, dentre elas a educação e a alfabetização. Assim, mesmo que de maneira sucinta, é explicitado o contexto social em que a obra foi produzida, por entender que ela é reflete de alguma forma o momento histórico em que foi escrita.

A partir da explanação desenvolvida ao longo do texto tendo como base a análise das contribuições dos pensadores extraídas das obras estudadas, na sequência, são sintetizadas as principais ideias sobre a educação e o processo da leitura e da escrita.

Comênio é enfático ao proclamar que a educação da criança deve ter início na tenra idade, no próprio lar, a fim de prepará-la para o aprendizado da língua materna. Para o ensino da leitura e da escrita ele recomenda o uso de livro de texto de acordo com a idade e com o conhecimento já acumulado pela criança.

Rousseau, um século depois de Comênio, ressalta que o contato da criança com a natureza é o princípio da boa educação. Tanto a “tagarelice” da ama-de-leite quanto o “palavrório” dos mestres, além de forçar a criança a aprender palavras sem significados foge ao nível de sua compreensão. Neste sentido, o pensador denuncia a influência nefasta da sociedade para o desenvolvimento da criança, prega a liberdade e o tempo certo para

aprender. Com relação à leitura, advoga que ela deve acontecer no tempo em que a criança for despertada por algum interesse pessoal ou necessidade, como por exemplo, ler um convite de aniversário. Assim, o livro não seria um pretexto para aprender a ler e escrever, mas um objeto de deleite.

Já Ferreiro e sua colaboradora Teberosky fundamentadas principalmente na teoria do pensador suíço Jean Piaget e nas novas ideias da psicolinguística, procuram explicar o processo de apropriação realizado pela criança sobre o objeto conceitual da língua escrita. Ou seja, ao revelar a denominada “psicogênese da língua escrita”, onde o sujeito busca sua própria lógica e coerência para fazer uso da língua, as pesquisadoras se posicionam contra a concepção tradicional de alfabetização, que considera a leitura e a escrita como objeto que exige um ensino sistemático fundado num determinado método e cuja aprendizagem supõe uma série de habilidades específicas. Partindo do pressuposto que a aquisição do conhecimento é um processo de origem psicogenética, as autoras colocam que a escrita é uma forma particular de representação gráfica, que vai sendo produzida pela própria criança a medida que ela toma contato com a língua na sua forma oral e escrita. Daí a presença dos níveis de leitura e escrita identificados e descritos por Ferreiro e Teberosky a partir do trabalho experimental desenvolvido com crianças de idades compreendidas entre 4 e 6 anos.

6. Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

A PRODUTIVIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES GAÚCHAS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

Iole Maria Faviero Trindade
DEC-FACED-UFRGS-Rio Grande do Sul – Brasil
ioletrin@terra.com.br

Renata Sperrhake
E. M. São Pedro/SMED/PMPA-Rio Grande Sul – Brasil
renata.sperrhake@gmail.com

Eixo 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Acrescendo recorte de análise de pesquisa associada a projetos interinstitucional (ABEC 1961-2006) e integrado (RS: 1975-2009), este trabalho examina resumos de teses e dissertações gaúchas produzidas na área da alfabetização, entre 2009 e 2011, os quais estão disponíveis no Banco de Teses do Portal CAPES. De um total de 83 resumos capturados, 30 foram selecionados em virtude de terem como foco principal de estudo a alfabetização, sendo tal *corpus* examinado a partir de sua macro e microestrutura.

Palavras-chave: Banco de Teses do Portal CAPES. Resumos de teses e dissertações gaúchas. RS: 2009-2011.

Abstract

Adding a snippet of analysis of the research associated to interinstitutional (ABEC 1961-2006) integrated (RS: 1975-2009) projects, this paper examines abstracts of Gaucho theses and dissertations in the field of literacy from 2009 to 2011 available in the Centre of Theses of the portal CAPES. Thirty abstracts were selected because they focused on literacy as its key subject for study with its corpus being examined under the perspective of its macro- and microstructure, out of a total of 83.

Keywords: Centre of Theses of the portal CAPES; Abstracts of Gaucho theses and dissertations. RS: 2009-2011.

1 Introdução

No trabalho, ora apresentado, examinamos 30 resumos de teses e dissertações gaúchas, os quais foram produzidos entre os anos de 2009 e 2011, de um universo de 83 resumos, capturados no Banco de Teses do Portal CAPES, na área da alfabetização. Para explicitar o exame desse conjunto de resumos, o texto foi organizado em sete seções, incluindo as considerações finais.

Na seção 2, detalhamos a metodologia utilizada para formalizar esta seleção; na 3, mapeamos a macroestrutura dos resumos; na 4, mapeamos, agora, a microestrutura dos resumos; na 5, detalhamos as temáticas; na 6, destacamos os aportes teóricos e metodológicos; para, na 7, estabelecermos algumas conclusões considerando os aspectos examinados anteriormente.

2 Uma primeira apresentação e análise: da constituição do *corpus* do trabalho, no momento da captura dos resumos, a sua seleção marcada pelo foco na alfabetização

O primeiro movimento de constituição do *corpus* deste trabalho é marcado pela a captura dos resumos. Além de nos atermos à consulta no Banco de Teses do Portal CAPES¹ e em um período mais recente, de 2009 a 2011, tal movimento é delimitado, ainda, pelos descritores de busca utilizados pela pesquisa maior², tanto nessa fonte consultada quanto em outras fontes virtuais e impressas usadas, anteriormente, para o mapeamento dos resumos desde 1975³. Com este último mapeamento, referente ao período de 2009 a 2011,

¹ Cf. <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>.

² Dois projetos de pesquisas, um concluído e outro em fase de conclusão, servem de base para este trabalho. São projetos de mesmo título, com alteração somente no período a ser localizado; no caso da primeira data, a primeira tese de doutorado gaúcha e, no caso da segunda data, ao ser definido corte da coleta de dados em cada uma delas: “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961-2006)” e “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1975-2009)”, vinculados ao projeto ^{interinstitucional} “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento e a integração de pesquisadores” (ABEC: 1961-2006) e ao projeto integrado “Alfabetizações e Alfabetismos”. (Cf. <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=9268295319331210> e http://www.ufrgs.br/neccso/pesquisas_andamento_pesquisadores.htm).

³ O Banco de Teses do Portal CAPES disponibiliza ferramentas de busca e consulta de resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. Cf. <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

constatamos, mais uma vez, que o termo *alfabetização* capturou a maioria dos resumos: 49 de um total de 83 resumos; sendo seguido, de forma significativa, pelo termo *letramento*, o qual capturou 30 resumos. Com menor representatividade, o termo *consciência fonológica* capturou 14 resumos, enquanto os termos *analfabetismo*, *alfabetismo* e *métodos de alfabetização* capturaram, cada um deles, seis (06) resumos. O termo *psicogênese da língua escrita*, com 13 resumos capturados para o período de 1980 a 2006 (TRINDADE, 2008), capturou somente um (01) resumo. Sem se ter efetuado análises mais exaustivas, já é possível constatar o quanto determinados temas são abrangentes e, por essa razão, englobam aqueles que podem ser transitórios, coadjuvantes ou raros.

Outro movimento realizado, após a captura dos resumos, consistiu na sua leitura, sendo ela reveladora de o quanto os resumos capturados têm como foco principal a alfabetização, pois, nos deparamos com um conjunto de resumos que fazem uso dos termos *alfabetização*, *alfabetismo* e *analfabetismo* como critérios para definir o perfil de determinados sujeitos, em pesquisas, cujo foco está voltado para temáticas em áreas como a da saúde, da psicologia e da economia, entre outras. Tais resumos foram excluídos do *corpus* principal deste trabalho⁴, assim como aqueles que fazem uso dos termos *letramento* e *consciência fonológica* sem relacioná-los diretamente à área da alfabetização. Poderíamos dizer, desta forma, que o termo *alfabetização* é suficiente para capturar-se resumos que podem ser localizados pela maioria dos demais termos escolhidos. Julgamos, entretanto, que a trajetória dos estudos, na área da alfabetização, passa a ser mais visível com essas buscas complementares. Um novo exame dos descritores de busca, a partir desse segundo movimento de formação do *corpus*, mostra que o termo *alfabetização* se faz presente, com supremacia, em 28 dos 30 resumos selecionados, restando aos demais termos escolhidos uma representação pouco significativa à exceção do termo *letramento*, que captura oito (08) dos resumos também capturados pelo termo *alfabetização*, tendo acrescida a participação pontual dos demais termos, e capturando, ainda, de forma individual, dois dos resumos selecionados. Nenhum dos outros termos, além destes – *alfabetização* e *letramento* –, capturam resumos individualmente. A associação do termo *letramento* ao de *alfabetização* em oito (08) resumos ou sua independência a esse último em dois (02) resumos, mostra que eles seguem as discussões recentes dos textos acadêmicos institucionais, conforme a máxima “alfabetizar

⁴ Mantivemos, entretanto, a numeração original dos 83 resumos para os 30 selecionados e eles serão identificados por esse número, portanto, ao longo do texto, antecedidos pela letra “R” ou “Rs”, quando essa identificação aparecer entre parênteses de um ou mais resumos.

letrando” (SOARES, 2004) ou a expressão “ser de certa forma letrado” (SOARES, 1996), usada, neste segundo caso, para crianças e adultos não alfabetizados que fazem uso da leitura e da escrita contando com o auxílio de um sujeito alfabetizado.

3 Uma segunda apresentação e análise: da macroestrutura dos resumos

Conforme Abreu (2006, p. 25), “a estrutura de um texto qualquer pode ser observada a partir de duas perspectivas: uma externa e outra interna. À primeira chamamos de macroestrutura: à segunda, de microestrutura.” Nesta seção, examinamos as informações que fazem parte da macroestrutura do resumo dando destaque somente para algumas das que estão disponibilizadas no Banco de Teses do Portal CAPES, a partir do mapeamento que efetuamos para o banco de dados da nossa pesquisa. As informações recolhidas para o banco de dados, da pesquisa maior, são as seguintes e na ordem: “Nome do autor; Título; Universidade; Programa de Pós-graduação; Nível; Ano da Publicação; Orientador; Palavras-chave⁵; Linha de Pesquisa; Área de Conhecimento.”⁶ Para a colocação, neste texto, agrupamos a apresentação de tais dados em outra ordem, aparecendo, primeiramente, dados das instituições (universidades, programas, nível, ano de publicação, áreas do conhecimento e linhas de pesquisa), acrescentando após dados sobre os orientadores e autores e associando a estes últimos a apresentação das palavras-chave.

O exame da macroestrutura dos 30 resumos selecionados mostra que eles provêm de 10 programas de pós-graduação de sete (07) universidades gaúchas, sendo sete (07) deles da área da Educação e com um total de 26 dos 30 resumos. Os outros três (03) programas de pós-graduação são das áreas de Informática na Educação, Linguística e Letras e Ciências Sociais. Cada universidade, respectivamente, com um total de um (01), dois (02) e um (01) resumos. Tais programas foram conceituados com notas 04, 05 ou 06⁷; sendo que a maioria deles possui curso de mestrado e menos da metade curso de doutorado, a exceção de um único programa que possui somente curso de doutorado.

⁵ Sua apresentação será realizada na seção 5, combinada com a das temáticas dos resumos.

⁶ No Banco de Teses do Portal CAPES são solicitadas ainda outras informações: biblioteca depositária, e.mail do autor, idioma, etc. Cf. <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

⁷ Os programas e cursos de pós-graduação dos resumos selecionados atendem, portanto, o requisito básico estabelecido pela legislação na avaliação CAPES para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, expedirem diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional. Cf. <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>).

Uma análise desse conjunto de resumos quanto ao número de teses e dissertações produzidas por cada universidade e programa de pós-graduação indica que, entre os anos de 2009 e 2011, foram produzidas 07 teses de doutorado e 23 dissertações de mestrado. Tais resumos são identificados, ainda, por áreas de conhecimento específicas com a supremacia da área da educação (24 resumos) e a participação, esparsa, de outras áreas de maior ou menor abrangência, quais sejam: educação de adultos, ensino-aprendizagem, educação rural, currículo, história da educação, ciências humanas, sociologia da educação, sociologia, linguística, linguística aplicada.

Uma descrição sucinta das linhas de pesquisa de cada um dos sete programas ilustra seus eixos temáticos.⁸ São eles voltados para temas que se replicam ou se completam, como: políticas de formação inicial e continuada e de gestão na escola pública; cultura, currículo e sociedade; aplicação de técnicas avançadas nas redes de computadores e da informática no ensino a distância; relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo; compreensão dos processos educativos em uma perspectiva histórica; a interpretação da aquisição da linguagem oral e escrita e das relações com o discurso e a escolarização; a formação e autoformação da pessoa, destacando-se entrelaçamentos com a saúde, espiritualidade e história de vida; a investigação dos processos educativos – escolares e não escolares de crianças, jovens e adultos; abordagens de diferentes formas de linguagem em espaços e tempos diversos; estudos sobre as relações entre trabalho e educação; transformações e repercussões do par “autonomia-rede” na construção do conhecimento/sujeito.

Buscamos, na descrição inicial apresentada no Currículo Lattes⁹ por orientadores e autores, as temáticas privilegiadas por ambos, seja por meio da formação, da atuação docente e, especialmente, da produção intelectual. Constatamos, também, que a maioria dos orientadores tem como interesses de pesquisa: as tecnologias e metodologias de inclusão digital, a educação especial, gestão da educação pública, formação docente, planejamento e desenvolvimento curricular, aquisição da linguagem, movimentos sociais, processos de subjetivação, pesquisa autobiográfica, estudos sobre infância, compreensão e processamento da leitura, educação de jovens e adultos, estudos sobre juventude, educação e trabalho, educação e linguagens, epistemologia da complexidade. Os pesquisadores que se dedicam aos estudos de alfabetização focam suas pesquisas em temas como: alfabetização e letramento,

⁸ Cf. <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> .

⁹ Cf. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> .

cartilhas e livros didáticos de alfabetização, história da alfabetização, história da cultura escrita.

Os autores de teses e de dissertações dos resumos selecionados e analisados, neste trabalho, por atuarem ou para darem continuidade aos estudos, no ensino superior, elencam como temas predominantes de suas pesquisas e dos quais destacamos os que são foco neste trabalho, sendo eles: *alfabetização e letramento* (Rs01 e 49), *formação de professores alfabetizadores* (R02), *letramentos múltiplos* (R09), *alfabetização* (Rs10, 36, 48 e 57), *relatos autobiográficos de alfabetizadoras* (R35), *segmentação não convencional das palavras* (R45), *pesquisas com enfoque etnográfico da alfabetização e do letramento* (R48), *alfabetização de jovens e adultos* (Rs58 e 67).

Todos os sete (07) autores de tese (RS09, 10, 48, 49, 57, 58 e 67) e os três (03) dos autores de dissertação atuam no ensino superior (Rs01, 35, 36), enquanto os demais mestres atuam em secretaria de educação e instituto superior (R13), escolas (Rs02, 16, 41, 46, 47, 53, 63, 65, 66, 74, 77, 81 e 82), ou em áreas relacionadas à da educação (Rs46, 51 e 80), com alguns dos mestres dando continuidade aos estudos por meio do doutoramento (Rs02, 36, 45 e 54).

Apoiamos, ainda, tal apresentação dos autores de cada resumo de tese ou de dissertação nas palavras-chave incluídas por eles, escolhendo, entre elas, as que se relacionam diretamente com a área da alfabetização. Tais palavras-chave, ao serem incluídas nos resumos, dão visibilidade à área (*alfabetização* – Rs01, 02, 10, 41, 46, 49, 63, 65, 74, 76, 77) e aos estudos que amparam a trajetória pedagógica da alfabetização (*letramento* – Rs 01, 41, 48, 63, 65; *alfabetismo* – Rs02 e 13; *alfabetização pós-construtivista* – R02; *psicogênese* – R48; *psicogênese / sociogênese* – R63; *consciência fonológica* – R66; *aquisição da escrita* – R74). Também dão destaque às políticas públicas de alfabetização (*Ação ABC Alfabetizando* – R13) ou às propostas de alfabetização implementadas a partir de políticas governamentais que se voltam para a alfabetização infantil (*Ensino Fundamental de Nove Anos* – R46) ou para a de jovens e adultos (*alfabetização de jovens e adultos* – R58). As novas tecnologias (*alfabetização digital* – R10; *letramento digital* – R81), a formação docente (*docência alfabetizadora* – R36; *práticas de alfabetização* – R57), as propostas didáticas de alfabetização (*nome próprio* – R16; *segmentação não convencional* – R45; *autopoiesis* – R82) e os conhecimentos acadêmicos, relacionados à alfabetização em uma perspectiva individual (*aquisição da escrita* – R74), ou social (*sociogênese* – R63) também são contemplados.

Uma terceira apresentação e análise: da microestrutura dos resumos

O resumo, enquanto um tipo de trabalho científico, apresenta os tópicos principais de outro texto acadêmico, o projeto de pesquisa, em uma progressão lógico-semântica, sendo que os objetivos, ao representarem questões como *o quê, para quê, qual o ponto de partida*, trazem o que se busca alcançar com o desenvolvimento de uma dada pesquisa. O problema da pesquisa, que representa *o por quê* do seu desenvolvimento, pode aparecer imbricado nos objetivos, sendo que ambos, apresentados um após o outro ou juntos, costumam aparecer geralmente no início do resumo, podendo quaisquer uns deles vir associado ao tema da pesquisa se isso não foi feito já pelo título do trabalho na sua macroestrutura (ABREU, 2006).

Para a autora (ABREU, 2006), os objetivos, a partir dos que se pretende alcançar com o desenvolvimento de uma pesquisa, já direcionam o tipo de caminho a ser perseguido nessa investigação, a partir da escolha de métodos qualitativos ou quantitativos. Ainda, conforme a autora, a apresentação da metodologia nesse tipo de resumo acadêmico, que apresenta os resultados de uma pesquisa concluída, deve ser proporcional em relação às demais partes essenciais do resumo e servir de preâmbulo à apresentação dos resultados encontrados, os quais devem ser coerentes com os objetivos e a metodologia propostos. Cabe às conclusões rever o atendimento dos objetivos propostos a partir do problema de pesquisa que guiou a realização de tal estudo, indicando se seus resultados são de uma pesquisa em andamento ou já concluída.

Considerando tais ponderações de Abreu (2006), em um primeiro movimento de análise dos resumos quanto a sua microestrutura, isto é, quanto à presença de cada uma das partes essenciais que caracterizam tal gênero textual, reconhecemos à presença dos objetivos em 29 resumos, ou seja, quase na sua totalidade (30), assim como a da metodologia, em 28 resumos, seguida pela dos resultados e das conclusões, em 25 resumos, em cada um deles. Dessa forma, objetivos e metodologia parecem ser mais imprescindíveis que resultados e conclusões na apresentação do texto resumitivo deste tipo de pesquisas mesmo quando concluídas.

Um olhar mais apurado para tais dados evidencia que no único (01) resumo em que os objetivos estão ausentes (R58), a metodologia, os resultados e as conclusões se fazem presentes, mostrando que tais objetivos podem ser recuperados por meio dos resultados e das conclusões. Por sua vez, nos dois (02) resumos em que a metodologia se faz ausente (Rs41 e 54), as outras três partes essenciais se fazem presentes. Uma recuperação da metodologia utilizada nas pesquisas referentes a esses dois textos resumitivos dependerá, nesse caso, da consulta aos textos completos de duas (02) dissertações. Já a ausência dos resultados pode ser inferida pelas conclusões, considerando os objetivos (Rs01, 2, 13, 436 e 45), assim como as conclusões que ficaram pendentes podem ser construídas a partir dos objetivos pretendidos e dos resultados alcançados ou não (Rs10, 47, 48, 67 e 82).

Reconhecemos, também, que 18 dos 30 resumos examinados apresentam todas as partes essenciais, sendo cinco (05) deles oriundos de textos das sete (07) teses e 13 deles oriundos de textos das 23 dissertações produzidas neste período. Considerando que tais resultados se referem a pesquisas concluídas, a ausência de uma das partes essenciais nos outros 12 resumos, dois (02) de tese e 10 de dissertações parece expressar um compromisso mais frouxo destes resumos com a veiculação das informações presentes nos textos completos dessas teses e dissertações. Todos esses 12 resumos deixaram de incluir somente uma das partes essenciais; enquanto os resumos das dissertações deixaram de incluir a metodologia (02), os resultados (05) e as conclusões (03) e os resumos das teses deixaram de incluir somente as conclusões (02).

5 Uma quarta apresentação e análise: dos resumos selecionados agrupados por temáticas

Sempre presente de forma explícita ou implícita no resumo, as temáticas dos 30 resumos serão agrupadas com vistas a ilustrar focos de estudo que estão sendo privilegiados na área da alfabetização nas sete (07) teses e 23 dissertações gaúchas, produzidas entre 2009 e 2011. A temática se faz presente na macroestrutura do resumo, quando pode ser localizada no título do resumo de uma tese ou dissertação; como também na sua microestrutura, quando é descrita em separado ou através do problema de pesquisa ou dos objetivos. Para apresentar os 30 resumos selecionados e suas temáticas, nesta seção, formamos oito (08) grupos, a partir

dos seguintes focos: políticas públicas recentes na área da alfabetização (08), políticas públicas nacionais e regionais relacionadas à alfabetização de jovens e adultos (04), o uso de aparatos tecnológicos na alfabetização (03), aprendizagens infantis e aprendizagens de jovens e adultos (04), experiências pedagógicas relacionadas à alfabetização (03), alfabetização e cultura/campo/centralidade do rural (03), consciência fonológica e aquisição da escrita (02) alfabetização/surdez e alfabetização construtivista (02). Vejamos, então, de forma mais detalhada, cada um dos oito (08) grupos.

Políticas públicas recentes na área da alfabetização voltadas para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos foram localizadas como foco de estudo de oito (08) resumos, sete (07) deles de dissertação e um (01) de tese. O resumo dois (02 - dissertação) examina o projeto piloto de alfabetização aos seis anos de idade no Rio Grande do Sul, formado por três programas que atuaram através de ONGs – *Alfa e Beto*, *Circuito Campeão* e *Alfabetização Pós-Construtivista*, entre 2007 e 2010, enquanto o resumo 47 (dissertação) foca o primeiro deles. O resumo 13 (dissertação) se volta para o exame da *Ação ABC Alfabetizando* implementada por ONGs em municípios do Vale do Caí (RS), com vistas a erradicar o analfabetismo e premiar municípios com índices de analfabetismo reduzidos. Já o resumo 37 (dissertação) aponta para a centralidade da alfabetização na implementação do ensino fundamental de nove anos: cabendo ao resumo 46 (dissertação) a diferenciação do trabalho realizado antes e depois de sua implementação; ao resumo 48 (tese) discutir os efeitos da passagem do último ano da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e ao resumo 65 (dissertação) refletir sobre as possibilidades de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificadas por professoras de primeiro ano.

Estão focadas em quatro (04) resumos, dois (02) deles de dissertação e dois (02) deles de tese, políticas públicas nacionais e suas implementações regionais relacionadas à alfabetização de jovens e adultos. O resumo 54 (dissertação) analisa o projeto *Brasil Alfabetizado* a partir do exame de duas instituições conveniadas – Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Central Única dos Trabalhadores. O resumo 80 (dissertação) discute *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, (MOVA-RS)*, em Santa Cruz do Sul, possibilidades de emancipação presentes nessa experiência. O resumo 58, por sua vez, examina o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Movimento de Alfabetização de Adultos em São Paulo (MOVA-SP), enquanto campos divergentes em termos de concepção e práticas de alfabetização com vistas a se erguerem políticas públicas de estado duradouras e eficazes. Por fim, o resumo 67 (tese) discute o projeto institucional

Alfabetizar formando e formar alfabetizando, realizado pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na educação de jovens e adultos, agregando-se aos anteriores, enquanto uma política pública.

São alvo de três (03) resumos: práticas escolares voltadas para a alfabetização, relacionando-as com o uso de aparatos tecnológicos, ora com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio do projeto *Um computador por Aluno (UCA)* (R01 – dissertação); ora com turmas do 2º ano, por meio de *Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)* (R82 – dissertação) e, ora com professores em cursos de formação intensiva de uso das tecnologias digitais (R10 – tese).

Dois (02) resumos de dissertação focam as aprendizagens infantis por meio do capital cultural das crianças e seus efeitos na aprendizagem da linguagem escrita (R77 – dissertação) e por meio dos sentidos da escrita para crianças em fase de alfabetização (R81 – dissertação). Já a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é focada por dois (02) resumos ao se discutir a permanência prolongada nas totalidades iniciais (R53 – dissertação) e ao se destacar os processos de segmentação não convencional, ‘hipossegmentações’, ‘hipersegmentações’ e formas híbridas encontrados nos textos de alunos de EJA (R45 – dissertação).

Quatro (04) resumos: três (03) deles de dissertação e um (01) deles de tese, examinam experiências pedagógicas, seja dando ênfase ao letramento, por meio do uso de diversas linguagens, na Educação Infantil (R41), seja focando as relações que a alfabetizadora-pesquisadora constrói a partir das representações feitas pelos alfabetizandos quanto às unidades que compõem a totalidade do nome próprio (R16 – dissertação); seja refletindo sobre a prática pedagógica e as relações de ensino–aprendizagem constituídas na dinâmica discursiva da sala de aula (R74 – dissertação); seja examinado os efeitos da intervenção pedagógica explícita da alfabetizadora no que se refere à organização do ensino da alfabetização e do letramento (R09 – tese).

Três (03) resumos de dissertação, um deles ao focar a relação entre alfabetização e cultura, busca investigar como a prática docente é influenciada pela segunda, por meio de diferentes segmentos, quais sejam as políticas públicas, as famílias dos alfabetizandos e os próprios docentes (R57 – dissertação); o outro pela atuação em escolas do campo, revividas quanto ao seu processo formativo por meio de relatos autobiográficos (R35 - dissertação) e o outro ao mostrar a centralidade da realidade rural, os entraves enfrentados em um cenário de

“não aprendizagens” e as necessidades e expectativas das pessoas envolvidas (R76 – dissertação).

Discursos como o da consciência fonológica são privilegiados em dois (02) resumos de dissertação, sendo que um deles investiga a consciência fonológica de crianças com Síndrome de Down, mostrando que a consciência silábica pode aprimorar-se com a alfabetização (R51 – dissertação) e o outro, ao relacioná-la com a aquisição da linguagem escrita, visa proporcionar atividades linguístico-pedagógicas adequadas a ambas (R66 – dissertação).

A raridade se faz presente nestas temáticas, por meio de dois resumos: um (01) busca compreender os processos engendrados na constituição da docência alfabetizadora de alunos surdos (R36 – dissertação); o outro busca mostrar como as alfabetizadoras recontextualizam o discurso pedagógico da alfabetização construtivista após sua formação na FaE/UFPeI (R49 – tese).

6 Uma quinta apresentação e análise: dos aportes teórico-metodológicos dos resumos enquanto gêneros discursivos

Além dos discursos próprios da área da alfabetização, como os dos métodos de alfabetização, da psicogênese da língua escrita, do letramento e da consciência fonológica, que ilustram a trajetória dos estudos que orientam a produção de propostas didáticas há os que examinam os efeitos de tais propostas. Ao se analisar percentuais de alfabetização, analfabetismo/alfabetismo e letramento, discutindo os conceitos que orientam os critérios que formam níveis ou graus que posicionam os alunos, por meio da escolarização, assim como números e percentuais que posicionam populações como alfabetizadas, analfabetas, não alfabetizadas, não letradas, de certa forma letradas, com alto, médio ou baixo grau de letramento.

A hegemonia do discurso do letramento combinada com o discurso da alfabetização (Rs01, 02, 09, 35, 48, 63, 65, 77 e 82), aparece em oito (08) dos dez (10) resumos que dão destaque ao primeiro, sendo que tal discurso ganha destaque independente do que se refere à aquisição da leitura e da escrita, somente quando examina uma proposta destinada à educação

infantil (R41). Tal discurso baliza resumos que seguem propostas reconhecidas como contemporâneas de alfabetização que o associam aos estudos da psicogênese (Rs09 e 63)

Já o discurso dos métodos de alfabetização, referido em dois resumos (Rs02 e 47), é apresentado enquanto discurso que conforma programas de uma política pública, associando-o, no caso de um dos resumos, ao da consciência fonológica, da psicogênese e do letramento (R02) ou focando-o de forma isolada (R47).

O discurso da psicogênese, presente de forma isolada em um único resumo (R49), é alvo de análise quanto aos efeitos de sua recontextualização enquanto discurso pedagógico da alfabetização construtivista, também é associado a outras pesquisas, que dão continuidade a tais estudos (R45), ao examinar a segmentação escrita dos alunos da EJA.

O discurso da consciência fonológica, caro aos estudos linguísticos, ganha destaque com a implementação do ensino fundamental de nove anos e passa a se fazer presente em estudos que o relacionam a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente os da psicogênese da língua escrita (R51 e 66).

Tais discursos da área da alfabetização produtos de diferentes áreas do conhecimento e suas intersecções, como: a psicologia, a linguística, a psicolinguística, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, entre outras, se somam a outros conhecimentos que funcionam como referencial teórico dos primeiros. São eles: estudos culturais (Rs02 e 13), pós-estruturalismo (Rs02 e 13), teoria de Bernstein (R09) e Ball (R47), epistemologia genética piagetiana (Rs10 e 16).

Observamos, ainda, que dois grandes grupos de resumos se diferenciam dos listados, anteriormente, sendo que 10 deles por identificarem o referencial pelo nome de autores os mais diversos (Rs35, 36, 48, 51, 54 57, 63, 65, 77 e 82) e outros sete (07) por não informarem o referencial teórico (Rs01, 37, 58, 74, 76, 80 e 81).

Quanto à metodologia, distinguimos as informações em dois grupos: a metodologia de “coleta” /geração de dados e metodologia de análise dos dados. Localizamos no primeiro grupo, conforme a identificação das ferramentas de construção do *corpus* da pesquisa: estudo de caso (ou multicasos) (05), etnografia (03), diário de campo (02), histórias de vida (01), análise documental ou de documentos (07), entrevista/depoimento (15), autobiografia (01), narrativa (02), questionário (03), oficinas (02), testes (02), observação (07), gravação de áudio/vídeo e transcrição (02) e método clínico piagetiano (01). Se por um lado o uso da entrevista/depoimento se destaca isoladamente quanto ao uso, por outro, é acompanhado pelo uso de algumas das demais ferramentas, como o estudo de caso, a análise documental ou de

documentos, a autobiografia, a narrativa, a observação, a etnografia, o questionário, o diário de campo, gravação de áudio/vídeo e transcrição, não ocorrendo de forma alguma, o seu uso isolado.

Já, no segundo grupo, o da metodologia de análise dos dados decorrente da metodologia de “coleta” /geração de dados, identificamos a menção à análise de conteúdo (03), à análise textual (01), à análise discursiva (01) e à análise documental/análise de documentos (08), mostrando que estas nem sempre recebem visibilidade no texto resumo. Conforme já observamos antes, não há a menção, a metodologia utilizada em dois resumos (Rs41 e 54).

7 Considerações finais, ainda que parciais e provisórias

Com este novo recorte (2009-2011) acrescido ao recorte inicial da pesquisa, em fase de conclusão, cujo corte final era no ano de 2009, o qual retomamos, estendendo-o até 2011, temos um conjunto de resumos que indica o quanto à produção de dissertações e teses cresceu no nosso País na área da alfabetização. Indica, também, o quanto tal produção acadêmica acompanha a produção institucional ao se voltar para o exame das políticas públicas, dos discursos contemporâneos de diversas áreas do conhecimento, associando-se a eles para pensar a alfabetização de crianças, de jovens e de adultos. Indica, ainda, que a formação de pesquisadores na área da alfabetização também cresce, na medida em que não só doutores, mas também mestres passam a atuar nos diferentes níveis de ensino com uma formação diferenciada. Indica, por fim, que a cada novo mapeamento dos resumos, a cada novo recorte de análise, do muito que já foi feito, muito há ainda por se fazer.

Referências

ABREU, Sabrina. *Elaboração de resumos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. Dicionário crítico da educação: letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v.2, n.10, p. 83-89, jul./ago.1996. TRINDADE, 2008.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A produtividade de teses e dissertações gaúchas: uma análise cultural. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 281-297.

Endereços eletrônicos consultados

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=9268295319331210>

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

http://www.ufrgs.br/neccso/pesquisas_andamento_pesquisadores.htm

EM BUSCA DO PRAZER E FRUIÇÃO: ESCRITA E OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA DOS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO

Kátia Maria Soares
Doutoranda em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd-UERJ
katia@fabel.edu.br

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Considera-se a forma da escrita um problema de pesquisa. Para ponderar escolhas nesse trajeto, aproximam-se ideias de Barthes e Ricoeur de Mortatti, em *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo /1876-1994)*, visando perceber possíveis caminhos ou desvios a tomar na escrita da biografia de alfabetizadora. Considerações são esboçadas sobre as formas da escrita e da operação historiográfica, de maneira a encaminhar que a tese em processo possua critérios de cientificidade e promova *prazer e fruição*.

Palavras-chave: Operação Historiográfica; História da Educação; Alfabetização.

Abstract

It's thought the form of writing as a research problem. To consider choices in this path, approximating the ideas of Barthes and Ricoeur with the ideas of Mortatti, in *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo /1876-1994)*, aiming understand the possible path or deviations that it's taken when writing the biography of the literacy teacher. Considerations are outlined about the forms of writing and the historiographical operation, so it can refer the thesis in process to have scientificity and to promote *plaisir/jouissance*¹.

Key-words: Historiographical Operation; History of Education; Literacy.

¹ Mantive os termos em francês, tendo em vista que as traduções em outras línguas não condizem exatamente com o que em francês se entende por *jouissance*. Em português é utilizada a palavra *fruição* para *jouissance*, que poderia ser também traduzida por gozo. Para uma melhor análise do assunto, consultar GALOPP, Jane. *Além do falo*. Cadernos Pagu (16) 2001: pp.267-287. “Numa palavra, Barthes distingue entre *plaisir*, que é confortável, reafirma o ego, e é reconhecido e legitimado como cultura, e *jouissance*, que é chocante, perturbadora do ego, e está em conflito com os cânones da cultura. [...] O leitor retém essa dicotomia como uma nova referência conceitual para a história e a crítica culturais”. (pp. 271-272). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a12.pdf>

*Também o Texto seria essa árvore cuja nomeação
(provisória) se deve à imperfeição dos nossos órgãos.
Nós seríamos científicos por falta de sutilezas*².

A consideração da forma da escrita como um problema da pesquisa me fez buscar por referências para embasar como proceder à operação historiográfica da minha tese em andamento, sobre a história de vida de uma alfabetizadora, e escrevê-la. Nisto, deparei-me com esta minha pretensão de encontrar historiadores cujas obras fornecessem elementos – forma e conteúdo – historiográficos *macros* onde eu pudesse ancorar a história particular, *micro*³, a que me proponho escrever – do *todo* para as *partes*, como me ensinaram alfabetizar com o auxílio de um *método misto*⁴. Já neste primeiro parágrafo anuncio, para mim e para quem o ler, que tendo a declinar desta pretensão, ainda cedo, mal começando. Seria, mesmo, necessário partir do todo para depois chegar às partes na escrita da história da alfabetização? No desenrolar deste artigo, estudo o livro-resultado do trabalho de livre docência de Maria do Rosário Longo Mortatti⁵ – em cuja apresentação⁶ Magda Soares descreve como um “cânone da história da alfabetização no Brasil”. Faço isto aproximando *Os sentidos da alfabetização...* de ideias, reflexões e conceitos sobre a escrita da história, de filósofos como Barthes (2009) e Ricoeur (2008).

O objetivo deste estudo é buscar parâmetros para embasar a operação historiográfica e a escrita da história de vida de Aurélia de Souza Braga, alfabetizadora, que procedo. Para tal, recorro à análise da escrita de alguns historiadores, também observo como realizam toda operação historiográfica. Neste texto embaso-me em Mortatti (op.cit.), que na escrita de sua pesquisa utiliza um fio condutor, o contraponto *novo-velho*, para descrever a história dos métodos de alfabetização no estado de São Paulo, no período entre 1876 e 1994. Essa relação entre métodos antigos e novos representou, a minha primeira visada, a “fenda erótica” utilizada pela autora, tal como

² BARTHES (2009, p.178).

³ Os conceitos de macro e micro história estão em RICOEUR (2008).

⁴ Oriente pedagogicamente as classes de alfabetização em instituição de ensino básico desde 1986, quando introduzi um método misto, ou seja, um método analítico-sintético e fonético.

⁵ MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. – (Encyclopaedia). Tomo a obra por ser inaugural e, portanto, um marco na historiografia da alfabetização.

⁶ (pp. 13-15).

Barthes (ibidem) a concebe em *O prazer do texto*. Entendi que ao buscar escrever a história dos métodos utilizados para alfabetizar, e um sentido para fazê-lo, Mortatti (ibidem) encontrou nessa polaridade aquilo que daria o prazer, a *fruição*⁷; chegando assim a um elemento entre as duas margens, “entre o que é útil ao conhecimento do segredo e o que lhe é inútil”⁸.

Neste meu primeiro olhar achei que a história dos métodos, para a historiadora da Alfabetização, tornou-se a própria história das querelas⁹ entre os “antigos”, “modernos” e “mais modernos”. Mais de um século de embates entre os arautos do novo e os defensores do tradicional, para mim, soou como um ensino por um método de *marcha sintética*¹⁰ – repetitivo, até que signifique para o leitor ou, o que é sempre pior, até que ele não encontre o sentido e /ou prazer, e verdadeiramente não leia.

Neste artigo mergulho no trabalho de pesquisa de Mortatti (op.cit.) à luz desses dois filósofos que se debateram com as questões da escrita da história, e, precisamente para Ricoeur (op.cit.), toda operação historiográfica. Operação no sentido de que são várias ações que se processam concomitantemente – como a seleção das fontes, a escolha e interpretação dos documentos, a sua representação através da escrita narrativa. Faço isto com a consciência de que quando este texto for lido estará o leitor criando uma imagem mental a partir dele, da qual eu espero que lhe seja útil, reflexiva e prazerosa¹¹.

Procuo em *Os sentidos...* de Mortatti os seus caminhos de pesquisa, e depreender o porquê de suas escolhas. Parto de questionamentos que norteiam as seções que se seguem: primeiramente, que motivações a Professora teve para fazer a sua pesquisa? Quais os aspectos de sua vida profissional que influenciaram nas escolhas de pesquisa que fez? Por que a ênfase nos embates entre o antigo e o novo? No que o seu trabalho se afasta, e no que se aproxima do pensamento dos filósofos aos quais, aqui neste texto, eu aludo?

⁷ Compreendo neste trabalho que, com Barthes (2009) e em síntese, a fruição seria um entendimento-sensação-sutil do prazer.

⁸ Barthes (2009, p. 136) utiliza a frase para considerar que a *jouissance* está entre essas duas “margens”: entre o que é útil ao texto ser explicitado visando o entendimento e o que deve ser mantido como elemento que “aguça” o leitor, e conquista seu interesse até o final. Aquilo que está entre as margens é a fenda, ou seja, um misto de compreensão e mistério que faz o leitor desejar, no sentido erótico mesmo, ler e buscar o texto.

⁹ O termo é utilizado pela autora Mortatti (2000b) para designar os embates entre os autores dos métodos.

¹⁰ Os métodos de marcha sintética iniciam o ensino da leitura pelas partes – fonemas ou letras ou sílabas – , para se chegar, em seguida, ao todo, à leitura que significa entendimento da palavra.

¹¹ Ricoeur (ibidem)

Na segunda seção, levanto a experiência de Aurélia de Souza Braga, cuja biografia é o alvo das minhas investigações, com o método de alfabetização e as formas de apropriação que ela utilizou, empregado na década de 1930, num povoado em formação próximo à capital da República. Nessa seção eu pergunto: as práticas metodológicas da alfabetizadora Aurélia confirmam as pesquisas de Mortatti, ou se afastam? Se elas se afastam, em quê? Segundo Barthes (op.cit.) e Ricoeur (op.cit.), quais os cuidados e que liberdades eu devo e posso tomar ao proceder à escrita da minha pesquisa? E, por último, o que posso extrair de todas as reflexões que foram propiciadas tanto pela historiadora da alfabetização quanto por esses pensadores, que podem me auxiliar nas minhas próprias escolhas de pesquisa?

Métodos de alfabetização em São Paulo (1876-1994): por quem e para quem escrevê-los

O esforço de pesquisa que Mortatti apresenta neste livro derivado de sua tese de livre-docência e publicado, em 2000b, pela editora da universidade na qual atua, começou a ser posto em prática pela Professora em 1992, e em 1997 ela o defendeu. Como enfatiza Soares, em sua apresentação, é uma obra que tem por mérito abrir caminhos para outras pesquisas e pesquisadores, revelando fontes e inaugurando estudos sobre algo que, até então, parece que representava uma lacuna na história da educação, a história da alfabetização. O seu texto demonstra que naquele ano de defesa o próprio campo da História da Educação ainda não contava com volume maior de estudos. Como um dos expoentes reconhecidos no Brasil na área de Alfabetização, a escolha da apresentadora da obra parece indicar que não havia ainda no país pesquisadores de referência no que diz respeito, exclusivamente, à história da alfabetização. E, pode-se inferir que, a autora da tese passou a representar para a História da Alfabetização no Brasil o mesmo que o pioneirismo, a frequência e a qualidade das pesquisas da autora da apresentação de seu trabalho representam para a área da Alfabetização.

A escolha do período dessa operação historiográfica, 1876-1994, coincide inicialmente com o da proclamação da República, uma vez que se intensificou o processo de escolarização e das práticas de leitura e escrita. A ênfase na história dos métodos de alfabetização, preferencialmente, a disputa pela hegemonia de determinados métodos e respectivos autores, nesse contexto massivamente paulistas ou estrangeiros, é

explicada por Mortatti desta forma, em uma conferência realizada pelo MEC em 2006: “devido ao caráter modelar que se buscou imprimir às iniciativas educacionais desse estado, a partir dos anos de 1890; e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais”¹².

A autora ainda aponta que a face mais visível da história da alfabetização é a história dos métodos elaborados para alfabetizar, “em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”¹³.

Reafirmo com Foucault¹⁴ que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” Faz-se necessário dizer qual o lugar de Mortatti¹⁵ nessa *ordem*, mesmo porque o referente, de onde parte o discurso, deve ser considerado na narrativa histórica¹⁶ – explico, com isto, o porquê da escolha que fiz pelo seu trabalho como parâmetro, tanto para a operação historiográfica quanto para a escrita da história.

Diplomada em Letras pela FFCL¹⁷, em 1975, ainda em Araraquara onde nasceu em 1954 e onde passou todo o momento inicial de sua formação; Mortatti concluiu na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, o seu mestrado, no ano de 1987, e também o doutorado, em 1991. Ao término desta última formação ingressou na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, como professora. Entretanto, desde que formada em Língua Portuguesa e Literatura, lecionou na educação básica, atuando por 15 anos na rede pública e particular de ensino. É este, provavelmente, o motivo pelo qual se pode entender o seu interesse pelo ensino da Língua e da leitura e escrita desta. Também se pode compreender a escolha que fez pela delimitação espacial de suas pesquisas frutos de sua história de vínculos com duas universidades estaduais de São Paulo, e a sua opção por fixar-se na UNESP sediada em Marília, também interior paulista, que dista 236 km da sua cidade natal.

¹² Trecho da conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

¹³ MORTATTI (2000b).

¹⁴ (1970, p. 36).

¹⁵ As informações biográficas sobre Mortatti foram recolhidas em seu livro (2000b) e de seu currículo na Plataforma Lattes <http://lattes.cnpq.br/7159018256371571>, e as geográficas sobre São Paulo no mapa desse Estado.

¹⁶ RICOEUR (2008).

¹⁷ Essa faculdade de Araraquara foi posteriormente incorporada à UNESP.

Participante ativa, portanto, da educação do seu estado, seu ponto de partida e chegada principal foram fontes disponíveis em toda essa região, sobre métodos de alfabetização, seus empregos e seus autores. Acrescento, ainda, a informação que em 2012 foi criada, também por seu empenho juntamente com várias pesquisadoras da área, a Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf¹⁸ – festejada e divulgada nos meios da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE¹⁹.

O trabalho de livre docência de Mortatti que utilizo como referência para a minha pesquisa, entretanto, foi anterior a 1997 e tratou de produzir a escrita da história dos métodos de alfabetização em seu estado, valendo-se de fontes privilegiadas documentais, primárias e secundárias, e entrevistas; isto reunido em muitos municípios e instituições públicas e privadas de – ou ligadas ao – ensino. Mostrou a autora da pesquisa como educadores de renome vão aparecendo no cenário do ensino das primeiras letras e disseminando uma forma de pensá-lo, mas principalmente de praticá-lo.

Inventaria nomes como Silva Jardim, João Köpke, Tomaz Galhardo, Gomes Cardim, Lourenço Filho, A. O. Barreto, Abel Sodré, Benedita Stahl Sodré, Jean Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, entre inúmeros outros. Além de dezesseis instituições e acervos consultados, onde encontrou um diversificado material e documentos da ordem de textos, manuscritos, impressos variados, cartilhas, cadernos de caligrafia, livros para crianças, manuais pedagógicos e um elenco de teses e dissertações defendidas no Brasil sobre o ensino da escrita e leitura em todo período. Além, é claro, de utilizar extenso referencial teórico.

Um dos principais pontos de partida para o estudo das suas fontes, que traduzem o pensamento dos autores dos métodos, é justamente o embate que fazem entre si, argumentando a favor do ensino da leitura que defendem. Suas atenções voltam-se na pesquisa para como pensam esses autores que deve ser praticada a alfabetização, mas também denuncia as “querelas” entre as visões dos dois paradigmas, o anterior e o posterior, o novo e o velho em contraposição.

¹⁸ A nova entidade começou a organizar-se a partir do I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE) - ocorrido, também sob a organização da Profa. Maria do Rosário Longo Mortatti, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, entre os dias oito e dez de setembro de 2010 — e que “teve por principal finalidade congregar teóricos e grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos sobre a história da alfabetização, tendo em vista abordar a constituição do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita nas diferentes regiões do Brasil”. (Trecho extraído do livro *Alfabetização no Brasil*, organizado por Mortatti, em 2011, com trabalhos de autores presentes no encontro).

¹⁹ <http://www.sbhe.org.br/>

Nesse sentido, a Professora me pareceu, nos primeiros capítulos, buscar a “fenda erótica” sem atentar para aquilo que é verdadeiramente novo, ou aquilo que ficaria além da descrição dos métodos, do pensamento dos autores e dos seus embates sobre qual deles era o melhor, o mais eficaz na tarefa de fornecer a melhor maneira de alfabetizar. Apurando o meu olhar e aprofundando mais o que estava dito nos interstícios do seu texto, no entanto, pude perceber, enfim, que Mortatti não caiu na armadilha dos autores. Não cedeu aos seus clamores na demonstração e defesa daquilo que criaram. E nisto eles foram tão contundentes que ela, por vezes, teve que “driblá-los”, inserindo muitas informações sobre seus métodos, para que as querelas não acabassem por reverberar mais no seu trabalho, acima de outras questões as quais, numa segunda ou terceira visada, tornaram-se, para mim, a “fenda” verdadeira, aquilo que me atraiu em sua escrita.

Atentar para redescobrir no que dizem esses autores, nessas mesmas fontes, não ao que está dito no discurso, mas na linguagem é sair da querela, para buscar nos interstícios o não dito, ou o que orienta e dá sentido, sobre o novo e sobre o velho também; isto significou fugir às armadilhas do texto desses autores para revelá-los, desnudá-los e, enfim, erotizá-los, como quer Barthes (ibidem).

No âmbito das pesquisas científicas sobre a história, a mim, parece que existe um fluxo mais ou menos comum, que vem partindo primeiramente de estudos abrangentes, incluindo os de âmbito nacional. Após estes, os regionais e, mais recentemente, os que abordam questões pontuais, aspectos de caráter “micro”, para utilizar a concepção de Ricoeur no seu texto já citado. Parece-me que Mortatti, em 1992, iniciou seus estudos sobre a história da alfabetização já no segundo estágio. Ao que me parece, não houve pesquisas anteriores tão abrangentes, muito menos que pretendessem abarcar uma narrativa única da história da alfabetização no Brasil, pelo menos eu não encontrei. Embora adentrando em estudo inédito, em 1992, seu texto demonstra preocupação com a forma da escrita que conduz à fruição.

O novo, a fruição segundo Barthes (ibidem), para esta pesquisa de Mortatti não era o novo dos autores dos métodos; o novo para Mortatti foi, por exemplo, ir além de apenas reunir e organizar as memórias sobre os métodos e proceder à operação historiográfica buscando deixar registrado o que se passou, segundo as fontes, tendo como elemento centralizador das memórias os embates entre o antigo, o novo e o mais novo; sua fruição foi trazer à baila o que realmente está na raiz do que ela diz:

Nessas lutas revolucionárias pela hegemonia de verdades científicas e definitivas, das quais emerge certa querela entre modernos e antigos, o termo *moderno* conduz o par e o *antigo* não tem “direito à voz”, a não ser no nível das concretizações, em que o novo encontra resistências resultantes da tradição herdada e perpetuada, as quais, por sua vez, “obrigam” esse novo a se tornar programático e doutrinário²⁰.

Como contribuição a essa análise do que se perde com a polarização, e a eleição de apenas um dos dois polos, eu posso acrescentar que “Em nove de cada dez vezes, o novo é apenas o estereótipo da novidade”²¹, esta afirmação de Barthes poderia eliminar, por exemplo, um bocado dessas querelas, na medida em que a própria menção delas parece ser uma das vias que ainda as alimenta. Distinguir entre o novo e o seu *fake*, aquilo que simula a novidade, mas em verdade não o é, poderia representar o novo na história dos métodos de alfabetização. Na prática, no cotidiano dos alfabetizadores, é possível que eles façam a distinção entre o que é o novo e o que é simples “estereótipo da novidade”?

O novo poderia ser também o mote para alfabetizar. O título do texto de Mortatti inspira pensar em questões como: os objetivos, a vinculação desses objetivos com a elaboração do método, talvez os ideais e os valores implícitos nos textos das cartilhas, ou o que estaria por trás de decisões entre partir das partes para chegar ao todo ou do todo para chegar às partes. Ou mesmo de uma escolha entre seguir teóricos portugueses, franceses ou americanos do norte. Enfim, pensar em quais eram os “sentidos da alfabetização” para a minha biografada, por exemplo.

A alfabetizadora Aurélia e o método paulista – um “casamento grego”²²?

Uma intriga é um enredo oculto, uma maquinação secreta para obter alguma vantagem ou prejudicar alguém. A intriga não constitui somente uma revelação importante para os estudiosos da história, mas também uma narrativa cheia de interesse para o grande público; “afirma-se que a composição da intriga constitui, no entanto, um autêntico componente da operação historiográfica, mas em outro plano, diferente do da explicação/compreensão, em que ela não entra em concorrência com os usos do ‘porque’ no sentido causal ou até final”²³.

²⁰ MORTATTI (2000b, p. 300).

²¹ BARTHES (2009, p. 160).

²² Expressão popular que remete à união de culturas e mundos diferentes.

²³ RICOEUR (2008, p 250).

De acordo com os relatos de ex-alunos de Aurélia de Souza Braga²⁴, na década de 1930 na Igreja da Solidão, a professora ensinava soletrando; percebo que, com isto, desconsiderava as insistentes recomendações do autor do método e da cartilha que ela utilizou para alfabetizar, Thomaz Galhardo autor da *Cartilha da Infancia: ensino da leitura*. O paulista – citado por Mortatti²⁵ em seu estudo através da transcrição das recomendações que faz “Ao leitor” sobre o porquê de sua escolha por um método silábico –, deprecia nesse texto, veementemente, o método da soletração colocando-lhe empecilhos; e argumentando contra a utilização do método *global* e também dos que se utilizam da fonética.

A edição da *Cartilha da Infância* pesquisada pela autora desse estudo é a 141ª, de 1939, que me parece a última antes que Romão Puiggari, discípulo de Galhardo na Escola Normal de São Paulo, modificasse a cartilha para a utilização do método global. Entretanto, localizei uma edição cem vezes anterior a da cartilha estudada por Mortatti. Na 41ª edição, de 1908, o prefácio é escrito pelo discípulo Romão Puiggari, e este não era, como habitual na escrita de prefácios, um autor mais renomado que o primeiro. Assim, por que um autor mais jovem e, ao que tudo indica, com menos notoriedade que o autor da Cartilha, foi escolhido para apresentar a obra durante tantos anos da forma como o faz neste prefácio, apontando os defeitos do trabalho do seu mestre?

O methodo de leitura organizado pelo professor Thomaz Galhardo tem offerecido vantagens extraordinárias sobre todos os methodos até hoje empregados em nossas escolas [...] Entretanto, alguns defeitos encontrámos nelle, e a pratica que temos do ensino animou-nos a corrigi-los. Si, depois de escripto o methodo, tivesse seu illustre auctor continuádo no exercicio do magisterio, a elle cabia esta correcção. Mas outros labores occupam seu precioso tempo. Assim, permitta o distincto mestre que o mais humilde de seus discipulos termine a obra por elle tão brilhantemente começada.

Mogi-myrim, Julho de 1890. ROMÃO PUIGGARI. *Professor pela Escola Normal de São Paulo*. (1891, p. 4, grifos meus)

O professor Romão Puiggari era aluno do professor Thomaz Galhardo, porém faz uma crítica ao método do mestre no prefácio da própria cartilha dele, apontando “defeitos” e propondo-se a “corrigi-los”. Assume assim a obra do seu professor, alegando que o mesmo agora ocupava seu tempo com “outros labores”. Observo o fato

²⁴ Relacionar as propostas da *Cartilha da Infancia* com as práticas de alfabetização da professora Aurélia de Souza Braga, para entender seus usos e apropriações faz parte da minha pesquisa de doutoramento em andamento, e através deste conhecimento pretendo ampliar as possibilidades de compreensão da vida dessa Alfabetizadora para a finalidade de grafá-la.

²⁵ (2000b, PP. 55-56).

como potencial componente da intriga, e de acordo com Ricoeur enxergo que isto pode demonstrar muito mais do que aparenta.

A narratividade que Mortatti utilizou nesse trabalho seu publicado em 2000b abre espaço para muitas pesquisas, pois faz um mapeamento abrangente de muitos autores e métodos. Imagino quantas “intrigas” existiram entre os autores, editores, prefaciadores e ilustradores, dos métodos formulados e utilizados em São Paulo e irradiados por todo país – relacionados e descritos pela autora de *Os sentidos da alfabetização...* – que poderiam se tornar conhecidas e fomentar a leitura, e, ao mesmo tempo, a compreensão desses inúmeros pontos de vista.

Também pelos relatos dos alunos da escola da Solidão, Danilce Micho e Walter Vicente, compreendi que Aurélia iniciava o processo de Alfabetização conforme os outros métodos sintéticos, isto é, pela apresentação das letras e seus nomes, “de acordo com certa ordem crescente de dificuldade”²⁶. Contava com um recurso, uma máscara feita de papel de maior gramatura, com um orifício que permitia a visualização de uma letra de cada vez; sem quadro de giz, ou qualquer possibilidade de uso das paredes – apinhadas dos santos da Igreja na qual sua escola estava sediada – ela interpunha a máscara individualmente em cada cartilha e promovia a leitura aluno a aluno, como fazia quando dava aulas particulares em casa. Entretanto, contrariando as orientações existentes também nesta edição que estudo, essas letras não eram juntas em sílabas logo a seguir, pelos relatos desses alunos não eram reconhecidas as famílias silábicas. As crianças liam as letras até formarem as palavras, o que indica o uso de um processo de soletração e não de silabação.

Estudando a *Cartilha da Infância* e a prática pedagógica de uma alfabetizadora, pude me deparar com uma questão sobre a autoria desse método e de um material didático que foi amplamente utilizado em vários estados. Já seria intrigante o fato de um aluno do renomado autor do impresso ser o seu prefaciador. Geralmente prefaciadores são mais experientes e reconhecidos tanto ou mais que os autores. Mas o aluno expor seu professor, tomando ares de redentor da obra – ainda com o aval de seus editores – é algo surpreendente. Nesta 41ª. edição não se tem claro que tipo de modificações foram feitas na obra pelo discípulo; se foram tão substanciais não se pode inferir.

Romão Puiggari promoveu sim mudança substancial quanto ao método da cartilha em fins dos anos 1930 – passando da silabação para o método global –, porém

²⁶ MORTATTI (2000a, p. 2).

continuou sendo reconhecida como *Cartilha da Infancia de Thomaz Galhardo* até o final de suas edições, por volta de 1992. Possivelmente essa foi uma estratégia mercadológica, o fato de não dar a Puiggari a prerrogativa de elaborar uma nova cartilha e atribuir-lhe a autoria. Talvez, para aproveitar as visões do senso comum que em geral tendem a dar crédito ao que já foi experimentado e ao que de alguma forma trouxe resultados.

Nesse jogo do esconde-mostra, como em um quadro que alterna luz e sombra, percebo que práticas aparentemente simples, como o recurso da máscara propiciadora da escolha do que se evidencia – utilizada pela professora Aurélia provavelmente com a intenção de ludicidade – podem proporcionar outras abordagens e confirmar a importância de se entender a micro história. Com o recurso lúdico, uma das marcas dos ideais da Escola Nova, a Alfabetizadora empregava o método mais antigo, encobrindo sílabas transformadas em letras, pelo uso da máscara.

Isto pode remeter a outro quadro; no afã de divulgar o novo e combater o velho, o autor e o prefaciador da *Cartilha da Infancia* defenderam outro método sintético que nada acrescentou para que os significantes ensinados – as sílabas – estivessem na alfabetização promovendo a integração com os significados, continuando a separação do signo linguístico²⁷. Por este ângulo, a “martirização das criancinhas” continuaria a acontecer, portanto, porque tanto as letras quanto as sílabas deveriam ser memorizadas e juntadas sem nenhum sentido até que o aluno conseguisse sintetizar e compreender²⁸ uma palavra, não havendo dessa forma nenhuma vantagem com relação a um dos dois métodos. Aurélia, ao desprezar um dos principais textos orientadores da *Cartilha da Infancia*, seu prefácio, talvez tivesse em certo nível essa compreensão, pela empiria.

Essas observações e interpretações sobre o ocorrido na escola de Aurélia só vieram à tona por ter a pesquisa que estou realizando uma escala que permite um olhar mais localizado, por ser “uma história vivida ao rés-do-chão [que] pressupõe a imbricação da história na grande história”²⁹.

Na escala escolhida por Mortatti (2000b) isto não aparece, por inúmeras razões ligadas ao caráter das suas escolhas de pesquisa. Primeiramente, não seria possível à pesquisadora deter-se em várias edições de cada material estudado, pois foram

²⁷ Signo = significante + significado.

²⁸ O que nem sempre acontecia, principalmente a compreensão.

²⁹ RICOEUR (2008, p. 257).

inúmeros; segundo, seriam tantas as observações do tipo que fiz nos últimos parágrafos, que precisaria, talvez, mais do que o tempo de uma vida para escrevê-las; e, só a título de concluir essa reflexão, mas sem esgotá-la, ainda a pesquisadora teria que recolher dados sobre as práticas pedagógicas realizadas por alfabetizadores que utilizaram cada um dos métodos. Seriam muitos dados para recolher, interpretar e escolher para narrar.

Um dos grandes questionamentos – motivo principal das querelas entre os defensores dos métodos de alfabetização – é que para os gestaltistas³⁰, e para outros de diferentes áreas e linhas de pensamento da Psicologia e outras ciências, a parte não contém o todo, ou seja, neste caso uma letra ou um fonema não traduz uma palavra inteira. Por isso defende-se que se ensine o global, o contexto – o texto, a frase, a palavra e depois as partes que a compõe, letras, fonemas, sílabas. Outras ciências, no entanto, pesquisam DNAs e fractais, as pequenas partes que contém todas as informações do todo.

Mas no caso específico da alfabetização, entre o todo e as partes e entre as partes e o todo não haveria as crianças, que aprendem de formas diferentes? Não seria apenas uma questão do *sentido* que se escolhe para chegar aos objetivos?

Considerações finais

A obra estudada neste artigo a mim serve como referência do ponto de vista da operação historiográfica, principalmente quanto à forma de tratamento das fontes e os meandros por onde encontrá-las, e também como referência para várias questões relativas ao método e à cartilha alvo das minhas investigações. Concordo que por ser pioneiro e por trazer tantas informações e fontes sobre os métodos de ensino da leitura, do ponto de vista da Alfabetização esse trabalho pode ser chamado de *cânone*, no sentido de ser uma obra inaugural e uma fonte de pesquisas.

Quanto à escrita da história, me permitiu escolher caminhos e perceber possibilidades. Com o estudo de *Os sentidos...*, pude considerar que não se trata de contrapor o novo e o velho, apenas de se perceber os avanços da ciência. E a ciência da Pedagogia vem avançando, transcendendo às querelas usuais entre experiência e teoria, conhecimento técnico e conhecimento empírico, e tantas outras polarizações que

³⁰ A Gestalt, corrente de pensamento conhecida como a *psicologia da forma*, teve como fundador Max Wertheimer, que iniciou suas pesquisas nas primeiras décadas do século XX. O princípio dessa teoria é que um conjunto inteiro deve ser interpretado de maneira diferente que a soma de suas partes.

desviam as atenções daquilo que promove a inovação, que faz avançar – trabalho necessário na situação atual educacional do país.

Encarar a história dos métodos de alfabetização não como um embate entre o velho e o novo, mas como legítimas tentativas de acerto numa situação-problema de relevância e necessidade, como é o ensino da leitura e escrita, me parece ser mais produtivo para os que buscam soluções. Compreendo que por longo tempo a disputa entre métodos e autores ocupou um bom espaço na atenção dos educadores, porém aumentar esse tempo não me parece que pode promover conquistas na prática da alfabetização. A lição que fica é: o que podemos aprender com todos eles?

Entendo que a escrita da história deve ter como norte não só o registro dos acontecimentos, dos fatos, mas deve-se também operar com a seleção daquilo que promove o avanço do pensamento. O que se entende por cânone em educação não é exatamente o entendimento da literatura, porém é possível uma escrita da história que dê *plaisir e jouissance*. É possível escrever uma biografia ou uma história dos métodos tendo em vista alguns princípios literários, contudo sem torná-la ficção, fantasia.

O entendimento ou a percepção da história não provém de algumas narratividades, mas de uma busca de sentido em muitos textos, documentos e fontes; implica em trabalho de investigação perseverante, como o de Mortatti, e, também, certa inclinação para enxergar e valorizar as *sutilezas*. Nisto pude perceber melhor os caminhos que tomam a minha pesquisa, que enxerga no micro aspectos que em Mortatti foram vistos no macro, e isto me parece, agora, apenas questão de gosto do pesquisador e, principalmente, de suas oportunidades de pesquisa.

Enfim, quando olho pela varanda a balsa que atravessa o Canal de Marapendi e que possibilita o acesso ao mar, numa visão do 17º andar enxergo exatamente isto, e isto é um ponto de vista da “realidade”. Desço para fazer a travessia, o que vejo é o sorriso enorme do balseiro, o Roberto, é isto o que me conduz até a outra margem. Esta é a minha escala, é esta a minha forma de aproximação – quem sabe? – da mesma “realidade”.

Referências

Artigos:

MORTATTI, M. do R. L. *Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*. Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, n° 52, 2000a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000300004&script=sci_arttext, acessado em 13/09/2012.

OLIVEIRA, R. S. *A evolução dos estudos sobre o integralismo*. *revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/.../5570*

Conferência:

MORTATTI, M. do R. L. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 28/01/2013.

Livros:

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2ª. edição. São Paulo: Loyola, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Cultura Acadêmica Editora. Marília, SP, 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

SANTOS, Luana Grazielle dos. UM ESTUDO SOBRE A *CARTILHA DA INFANCIA* (188?), DE THOMAZ GALHARDO. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

TRINDADE, Helgio. *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL. 2ª. Ed., 1979. Col. Corpo e Alma do Brasil.

Fontes:

- **GALHARDO, Thomaz.** *Cartilha da Infancia: ensino da leitura*. 41ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. Disponível no acervo da Fundação Biblioteca Nacional, 1908.
- Entrevista com Danilce S. Micho – 12-05-2012;
- Entrevista com Walter Vicente – 28-05-2012.

TIPOGRAFIA E LEGIBILIDADE PARA LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO

Luiz Augusto do Nascimento

A tipografia é considerada por Bringhurst (2005) uma arte, como a oratória, a música, a dança e a caligrafia. Segundo o pesquisador, ela é “um ofício por meio do qual os significados de um texto (ou sua ausência de significado) podem ser clarificados, honrados e compartilhados, ou conscientemente disfarçados.” (p. 23). O autor destaca a importância da composição tipográfica em um projeto editorial.

Em um livro maldesenhado, as letras, pulverizadas, postam-se como cavalos famintos no campo. Em um livro desenhado mecanicamente, elas assentam como pães mofados e carne de terceira na página. Já em um livro bem-feito, no qual *designer*, compositor tipográfico e impressor fizeram, todos, o seu trabalho, as letras estão vivas, não importa quantos milhares de linhas e páginas tenham de ocupar (2005, p. 25).

Rosemary Sassoon problematiza a questão da escolha tipográfica no *design* de livros para crianças.

As decisões sobre os tipos de letras, no entanto, sempre têm sido tomadas *por* adultos *para* crianças. Essas decisões muitas vezes são feitas por educadores sem conhecimentos específicos de tipografia, ou por *designers* que usam certos critérios para criar uma página atraente, que podem não ser os melhores para despertar o interesse das crianças (1993, p. 150, tradução do autor).¹

A pesquisadora destaca que, quando a escolha tipográfica é feita por profissionais da área gráfica sem conhecimento da área pedagógica e *vice-versa*, o livro pode acabar sendo mal-elaborado, gráfica ou pedagogicamente. Acreditamos que um trabalho conjunto entre profissionais da área do *design* e da pedagogia é fundamental para que a elaboração de um projeto gráfico-editorial de livros destinados a crianças, como o livro didático de alfabetização, seja bem-sucedido.

O tipógrafo Jan Tschichold² apresenta a relação dos aspectos formais dos caracteres tipográficos com as questões de legibilidade e com as questões de concepção do *layout* do livro. Ele ressalta ainda que a escolha de um tipo de letra não pode ser feita a partir das preferências particulares do diagramador.

1 Texto original em inglês.

2 Jan Tschichold é um dos tipógrafos mais marcantes e influentes do século XX. Era um mestre na sua área: trabalhou como professor, escreveu vários livros, projetou fontes e trabalhou toda sua vida como desenhista e escritor. Sua significativa influência sobre a indústria de impressão e sobre *designers* da Europa e dos EUA é incontestável. Sua famosa fonte *Sabon* ainda é um *best seller*. Fonte - <http://www.linotype.com/794/inhonorofthe100thbirthdayofjantschichold.html>. Traduzido pelo autor.

Antes de tudo, a própria forma das letras contribui muito para a legibilidade ou seu oposto. Pouca gente perde um minuto pensando na forma de um tipo. Para o leigo é quase impossível escolher, da congêrie de tipos disponíveis, aquele específico apropriado para o trabalho a realizar. A seleção não é somente uma questão de gosto (TSCHICOLD, 2007, p. 36).

Uma das questões mais importantes dos aspectos gráfico-editoriais de um livro didático, sobretudo de alfabetização, é, sem dúvida, a legibilidade. Qualquer material que seja produzido com a finalidade de transmitir um conhecimento, ou melhor, que seja didaticamente projetado para ensinar algo, deve se utilizar dos recursos visuais da maneira mais clara possível. Isso quer dizer que a parte visual do material precisa facilitar a compreensão do conteúdo. Em se tratando do suporte livro impresso, sua materialidade é dividida em dois níveis: a fabricação do suporte – papel, impressão e acabamento, ou seja, o modo como o conteúdo é materializado, adquirindo tamanho, forma e peso, e o projeto gráfico do livro, ou seja, o modo como o conteúdo é apresentado.

É importante destacar a diferença entre dois termos utilizados na análise dos aspectos tipográficos de uma publicação: *legibilidade* e *leitabilidade*. Esses termos, frequentemente tomados como sinônimos, definem dois conceitos interdependentes, porém distintos. James Felici³ (2003), em seu livro *The complete manual of typography*, apresenta as seguintes definições para *legibilidade* e *leitabilidade*:

Legibilidade e leitabilidade são palavras comumente usadas no mundo da tipografia. Legibilidade refere-se à facilidade com que as letras e as formas das palavras, construídas por elas, são reconhecidas pelo leitor (Nós não lemos reconhecendo uma letra de cada vez, mas reconhecendo as formas das palavras e frases). Leitabilidade refere-se à facilidade ao conforto com que cada texto pode ser compreendido (2003, p. 104, tradução do autor).⁴

Sendo assim, podemos afirmar que a legibilidade é uma propriedade dos caracteres de se fazerem identificar e distinguir entre os demais e a leitabilidade está relacionada com a fluidez do texto. Marshall Lee acrescenta ainda que a legibilidade das páginas é afetada por pelo menos nove fatores, descritos a seguir:

- o tipo de letra;
- o tamanho da letra;
- o comprimento da linha;

3 James Felici é jornalista, ex-editor executivo da revista *Publish*, e vem trabalhando na indústria editorial - com edição e produção - há mais de 30 anos. Entre seus livros, encontram-se: *The Complete Manual of Typography* (Peachpit Press), *The Desktop Style Guide* (Bantam / ITC) e *How to Get Great Type Out of Your Computer* (North Light). Escreveu para várias publicações, incluindo a *PC World* e a *Macworld*, e tem sido um palestrante de destaque na *Seybold Seminars*, *Macworld Expo*, e em outros eventos em todo o mundo. Fonte - <http://www.creativepro.com/articles/author/127296> - Tradução do autor.

4 Texto original em inglês.

- o espaçamento entre linhas;
- a mancha gráfica da página (incluindo as margens);
- o contraste entre o papel e a tipografia (incluindo a cor);
- a textura do papel;
- as relações tipográficas com a página (cabecinhos, fólhos⁵ etc.);
- adequação do conteúdo (2004, p. 128, tradução do autor).⁶

Esses fatores podem ser relacionados com os três tipos de legibilidade apresentados por Richaudeau (2005). O primeiro é chamado de legibilidade microtipográfica ou microlegibilidade; o segundo, de legibilidade macrotipográfica ou macrolegibilidade e o terceiro, de legibilidade linguística, por sua vez dividida em legibilidade das palavras e legibilidade das frases. Podemos afirmar o seguinte: o tipo, o tamanho e a cor da letra determinam a *microlegibilidade*; o comprimento da linha, o espaçamento entre linhas, a mancha gráfica, as relações tipográficas com a página e a textura do papel determinam a *macrolegibilidade*; e a adequação do conteúdo determina a *legibilidade linguística*.

Maiúsculas versus minúsculas

Para a discussão dos aspectos tipográficos aplicados ao ensino inicial da escrita nos livros didáticos, problematizaremos a presença, em livros de alfabetização, de textos compostos apenas por letras maiúsculas. Essa prática vem sendo defendida por pesquisadores da área de pedagogia e letras.

Cagliari (1999) apresenta uma argumentação contra a escrita cursiva e a favor da escrita monumental, ou seja, em letras maiúsculas. O autor defende que as letras maiúsculas são melhores do que as cursivas ou manuscritas pela facilidade da identificação dos caracteres individuais.

A escrita monumental manteve as formas tradicionais quase sem alterações. Porém, a escrita cursiva tinha dois problemas: por ser feita com rapidez, o traçado das letras tendia a se modificar na escrita de cada um – por outro lado, a escrita produz ligaduras. Depois de unidas as letras, o aspecto gráfico pode mascarar os limites individuais das letras, gerando confusões entre os usuários (CAGLIARI, 1999, p. 41).

Em seguida, o autor apresenta as razões pelas quais o uso de textos compostos totalmente em caixa alta (maiúsculas) se tornou uma prática comum em materiais didáticos ou destinados a crianças.

Difundiuiu-se, ultimamente, a prática de se alfabetizar, utilizando, primeiramente, apenas o alfabeto de letras de fôrma maiúsculas. No entanto, este procedimento não é apenas uma moda: é uma forma mais fácil, concordam todos, de se chegar ao aprendizado da leitura.

⁵ Fólho se refere ao texto complementar inserido nas margens da folha, com informações que ajudam dando informações ao leitor no livro, como acontece nesta página - “Capítulo 2 - análise do Guia do PNLD e de suas fichas de avaliação”.

⁶ Texto original em inglês.

Embora muitos professores possam constatar essa maior “facilidade” na prática do seu dia a dia, talvez nem todos eles saibam realmente as razões por trás desse fenômeno (CAGLIARI, 1999, p. 49).

É importante relativizar o que Cagliari aponta como sendo uma “moda” e uma “forma mais fácil” de se aprender a ler: o uso, no primeiro momento da alfabetização, do alfabeto composto apenas por letras maiúsculas. É preciso primeiramente identificar de que maneira se “difundiu” essa prática. Quando se considera um procedimento uma “moda”, é atribuído – por definição – um caráter passageiro a ele, ou seja, daqui a algum tempo as letras maiúsculas não estarão mais na “moda”, o que não pode se aplicar aos estudos pedagógicos, principalmente no campo da cognição. Do ponto de vista de uma leitura corrente e do reconhecimento global das palavras, podemos afirmar que existem inúmeros estudos que demonstram que são as minúsculas – em função de suas hastes ascendentes e descendentes - que dão a forma particular de cada palavra⁷ - fundamentais para a identificação das palavras e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura. Cagliari conclui que a utilização de letras em caixa alta seria adequada no início do processo de aquisição da leitura e escrita: “a conclusão é a de que, privilegiando-se o uso do alfabeto de letras de fôrma maiúsculas no início do processo de aquisição da escrita e da leitura, a maioria dos problemas pode ser evitada ou, pelo menos, minimizada.” (1999, p. 58).

O autor ainda apresenta um argumento que contraria a suposta “facilidade” das letras maiúsculas no início da aprendizagem, ao afirmar:

A criança em sua fase inicial de aprendizado ainda não possui dúvidas em termos de ortografia. Para ela, tudo é igualmente difícil no começo, portanto escrever peixe, trens ou pata, macaco, apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio, o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se aprender a escrever. (CAGLIARI, 1999, p. 73).

Podemos observar que não há uma diferença entre maiúsculas e minúsculas em termos de dificuldade de escrita. No início desse processo todos os caracteres são difíceis.

Embora se compreenda a intenção pedagógica de não dificultar a escrita e o reconhecimento dos caracteres na fase inicial da alfabetização, pode-se dizer que apresentar somente as maiúsculas, em um primeiro momento, para depois que as crianças se acostumarem com um suposto alfabeto completo apresentar as minúsculas, pode retardar um processo cognitivo que acontece mais cedo ou mais tarde, pela própria convivência com os textos. Se as crianças devem ter contato com as palavras inteiras, devem conhecer o alfabeto inteiro, mesmo porque devem também

7 Os métodos globais de alfabetização defendem que o reconhecimento das palavras como um todo se dá por sua forma gráfica construída pelos caracteres que possuem hastes descendentes e ascendentes (minúsculas).

aprender as diferentes funções das maiúsculas e minúsculas.

Sassoon comenta as funções das letras maiúsculas e destaca que as crianças não só devem ser apresentadas ao alfabeto completo (maiúsculas e minúsculas), como devem aprender desde o início suas diferenças e funções.

As crianças necessitam de uma clara explicação sobre o uso das letras maiúsculas e no que elas diferem das minúsculas. Isso deve ser feito o mais cedo possível pois, uma vez que as crianças concluem que tudo é feito com maiúsculas, mudar esse padrão posteriormente é mais difícil (SASSOON, 2003, p. 74, tradução do autor).⁸

Jost Hochuli⁹ apresenta, em seu livro *Detail in typography*, a seguinte argumentação a respeito da utilização das letras maiúsculas em blocos de texto

Grandes quantidades de texto são geralmente compostas em letras minúsculas, utilizando as maiúsculas no início das frases e em algumas palavras individuais. A altura-x (altura da minúscula) e as hastes ascendentes e descendentes das letras minúsculas produzem características visuais chamadas “palavras-forma”, que são mais diferenciadas por sinais como: acentos, o ponto no “i”, altura particular da letra “t”, e, claro, pelos contornos variados de cada letra. O texto apresentado totalmente em maiúsculas, pelo contrário, simplesmente produz padrões de longos retângulos.

Um texto composto somente por maiúsculas é particularmente difícil de ler e ocupa uma grande quantidade de espaço. Portanto, o *design* claramente diferenciado das hastes ascendentes e descendentes é um requisito importante (HOCHULI, 2008, p. 23, tradução do autor).¹⁰

Cabe aqui uma explicação sobre o termo *palavra-forma*. Conhecido na língua inglesa como *word-form*, refere-se à silhueta da palavra composta por letras minúsculas, característica que lhe confere individualidade e facilita sua identificação e memorização. A figura a seguir apresenta o comparativo entre uma palavra composta em caixa alta (que forma um retângulo) e a mesma palavra composta em caixa baixa (que apresenta uma palavra-forma).

8 Texto original em inglês.

9 Jost Hochuli é um tipógrafo suíço internacionalmente reconhecido por seu trabalho sobre *design* de livros. Como professor, ele teve uma longa experiência em Zurique e em sua cidade natal (St. Gallen). Seus livros mais famosos são: *Book design in Switzerland* (1993), *Designing Books* (1996) e *Detail in typography* (2008).

10 Texto original em inglês.



FIGURA 1 - Palavras compostas em caixa alta (não configuram palavra-forma) e em caixa baixa (configuram palavra-forma). Fonte - *Detail in typography*, 2008, p. 24.

Rolf Rehe,¹¹ em seu famoso livro sobre legibilidade tipográfica *Typography: how to make it most legible*, descreve da seguinte forma a percepção das palavras.

As palavras são percebidas por seu contorno “palavra-forma” específica, que é única para palavras compostas em letras minúsculas. Uma vez que o contorno da palavra é percebido e armazenado na memória, sua lembrança ou reconhecimento ocorre sem a decifração letra por letra. Palavras compostas em caixa alta, contudo, não fornecem “palavra-forma” específicas, uma vez que produzem visualmente retângulos, resultando numa demorada decifração letra por letra (REHE, 1984, p. 35, tradução do autor).¹²

O autor ainda recomenda “Sempre que possível, o uso de textos compostos em caixa alta deve ser evitado. Para dar ênfase, recomenda-se a utilização de negrito ou de um tamanho maior de letra.” (REHE, 1984, p. 36, tradução do autor).¹³

O tipógrafo suíço Adrian Frutiger¹⁴ (1999), em seu livro *Sinais e símbolos*, apresenta um quadro que mostra a transformação das letras maiúsculas em minúsculas ao longo da história da escrita. Podemos perceber, na figura a seguir, a mudança ocorrida com a simplificação do traçado das letras na escrita cotidiana.

11 Rolf Rehe nasceu na Alemanha em 1935. Depois de estagiar como compositor tipográfico, mudou-se para os Estados Unidos em 1960. Estudou psicologia, jornalismo e *design* gráfico na Universidade de Indiana e, em 1972, recebeu seu título de Mestre. Fonte: *Typography: how to make it most legible*.

12 Texto original em inglês.

13 Texto original em inglês.

14 Adrian Frutiger é escritor, *designer* e tipógrafo e desenvolveu fontes famosas como a *Univers* - projetada para concorrer com a hegemonia da utilização da fonte *Akzidenz Grotesk*, em 1954 - e a *Frutiger* - projetada para a sinalização do aeroporto Charles De Gaulle em Paris, 1976. Seu livro mais famoso, *Sinais e símbolos* (1999), descreve o panorama da história da escrita.

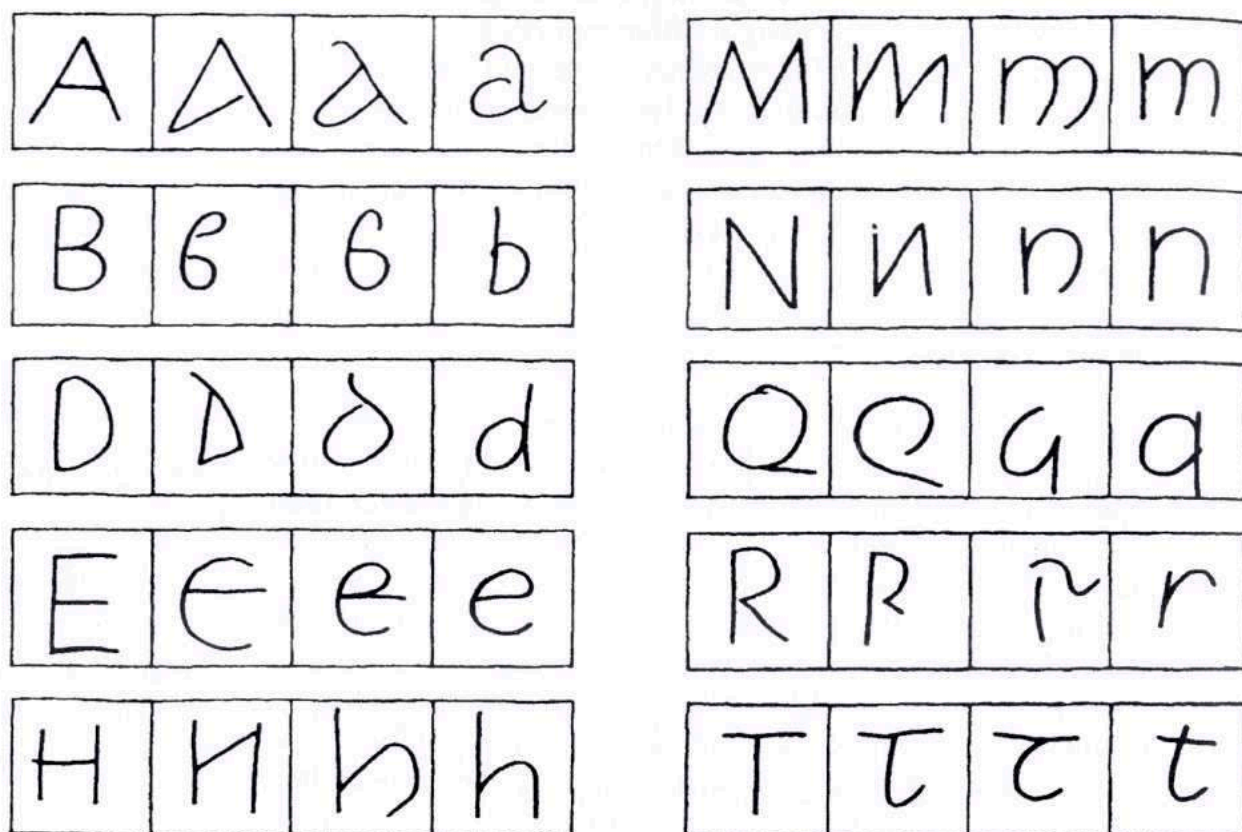


FIGURA 2 – A transformação do desenho das letras maiúsculas em minúsculas ao longo do tempo. Segundo Frutiger, o traçado das minúsculas é uma simplificação das maiúsculas. Imagem retirada do livro *Sinais e símbolos*, 1999, p. 128.

Ao contextualizar historicamente a mudança do traçado dos caracteres, Frutiger destaca que “A característica mais importante dessa evolução da forma é que, com a simplificação dos movimentos e a escrita rápida, as retas monumentais transformaram-se em traços arredondados.” (1999, p. 127).

Podemos observar que, ao contrário do que se imagina, as letras minúsculas são uma evolução das maiúsculas e são resultado de uma escrita mais simplificada e rápida. Embora respeitemos as posições advindas das práticas pedagógicas que defendem ser a maiúscula a melhor letra para uso inicial, a história nos mostra que, do ponto de vista da evolução dos traços, uma escrita mais simplificada e rápida (com o uso de maiúsculas e minúsculas) seria provavelmente mais fácil de ser trabalhada em sala de aula com os alunos que estão aprendendo a ler e a escrever.

Medidas tipográficas

O segundo aspecto apresentado por Marshall Lee (2004) que influencia a legibilidade do texto é o tamanho da letra. O pesquisador Cyril Burt, anteriormente a Lee, em seu livro *A psychological study of typography*, destaca que a legibilidade é o resultado da influência de seis

fatores: o tipo de letra; seu peso (*light*, normal ou *bold*); seu tamanho (em pontos);¹⁵ o espaço entre linhas (*leading*); o tamanho da linha e as margens. Em termos de tamanho de letra, o pesquisador apresenta a seguinte tabela de tamanhos mínimos ideais de letra para cada faixa etária, considerando o bloco de texto diagramado com a fonte *Times New Roman*.

QUADRO 1

Proporções de letras para diferentes faixas etárias

Idade	Tamanho da letra (pontos)	Tamanho do corpo (pontos)	Altura x (mm)	Letras por linha (de 100 mm)	Tamanho das linhas (mm)	Entrelinha (mm)	Linhas em cada 127mm de altura
até 7	24	30	3,81mm	30	127mm	6,6mm	12
7 a 8	18	20	2,79mm	38	101,6mm	4,31mm	18
8 a 9	16	18	2,28mm	45	88,9mm	4,06mm	20
9 a 10	14	15-16	1,77mm	52	95,2mm	3,30mm	24
10 a 12	12	14	1,72mm	58	101,6mm	3,04mm	26
Acima de 12	11	12	1,52mm	60	114,3mm	2,54mm	30

Fonte: BURT, 1959, p. 12, tradução do autor¹⁶

O quadro apresenta algumas informações muito importantes para entendermos as relações das partes das letras com suas dimensões. Explicaremos, a seguir, as quatro primeiras colunas da tabela, que se referem aos aspectos microtipográficos dos caracteres.

O “tamanho da letra” refere-se ao tamanho da altura da maiúscula. O “tamanho do corpo em pontos” é a medida a que nos referimos quando dizemos que um texto foi digitado com “Arial 12”. Isso significa que estamos utilizando a fonte *Arial* e seu tamanho, ou “corpo”, mede 12 pontos. A quarta coluna, “altura x”, refere-se à altura da letra minúscula.



FIGURA 3 - Medidas tipográficas. Figura elaborada pelo autor.

Podemos observar que as medidas tipográficas estão intimamente relacionadas com a forma da letra. Assim sendo, dependendo das proporções das hastes ascendentes e descendentes dos caracteres, seu tamanho visual varia dentro da mesma “medida tipográfica”. Em outras palavras: o tamanho da letra “*Times* corpo 16” é diferente da letra “*Arial* corpo 16”, apesar das duas possuírem 16 pontos de medida. Dessa forma, definir apenas o tamanho da letra em pontos não é o

¹⁶ Texto original em inglês.

Fonte: BURT, 1959, p. 12, tradução do autor¹⁶

O quadro apresenta algumas informações muito importantes para entendermos as relações das partes das letras com suas dimensões. Explicaremos, a seguir, as quatro primeiras colunas da tabela, que se referem aos aspectos microtipográficos dos caracteres.

O “tamanho da letra” refere-se ao tamanho da altura da maiúscula. O “tamanho do corpo em pontos” é a medida a que nos referimos quando dizemos que um texto foi digitado com “Arial 12”. Isso significa que estamos utilizando a fonte *Arial* e seu tamanho, ou “corpo”, mede 12 pontos. A quarta coluna, “altura x”, refere-se à altura da letra minúscula.



FIGURA 3 - Medidas tipográficas. Figura elaborada pelo autor.

Podemos observar que as medidas tipográficas estão intimamente relacionadas com a forma da letra. Assim sendo, dependendo das proporções das hastes ascendentes e descendentes dos caracteres, seu tamanho visual varia dentro da mesma “medida tipográfica”. Em outras palavras: o tamanho da letra “*Times* corpo 16” é diferente da letra “*Arial* corpo 16”, apesar das duas possuírem 16 pontos de medida. Dessa forma, definir apenas o tamanho da letra em pontos não é o suficiente para determinar seu “tamanho visual”. A próxima figura mostra essa diferença visual.

"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipiscing elit, sed
do eiusmod tempor incididunt ut
labore et dolore magna aliqua.
Ut enim ad minim veniam, quis

"Lorem ipsum dolor sit amet,
consectetur adipiscing elit, sed do
eiusmod tempor incididunt ut labore
et dolore magna aliqua. Ut enim ad
minim veniam, quis nostrud

FIGURA 4 - Blocos de texto compostos em *Arial* corpo 16 e *Times New Roman* corpo 16. Podemos observar que a *Arial* é maior do que a *Times*. Figura elaborada pelo autor.

François Richaudeau atualiza, em 2005, os conceitos discutidos por ele em 1979,

apresentando uma tabela de tamanhos de letra considerados ideais para diferentes faixas etárias, tendo como ponto de referência a altura da letra minúscula (chamada de altura x) e não mais o tamanho do corpo em pontos – medida que serve agora apenas como referência aproximada. Com isso, a tabela consegue estabelecer medidas tipográficas mais precisas, uma vez que os valores de referência independem das proporções das hastes ascendentes e descendentes. A figura a seguir apresenta dois blocos de texto que foram diagramados considerando a altura da letra minúscula em vez do tamanho da fonte.

"Lorem ipsum dolor sit
consectetur adipisicing
do eiusmod tempor
labore et dolore magna

"Lorem ipsum dolor sit
consectetur adipisicing elit,
eiusmod tempor incididunt
et dolore magna aliqua.

FIGURA 5 - Blocos de texto compostos considerando a altura da minúscula igual a 3 milímetros. Isso equivale a compor em *Arial* corpo 19,4 e *Times* em 21,9. Figura elaborada pelo autor.

Podemos perceber que, dessa forma, independentemente do tipo de letra escolhido, o tamanho visual do texto é o mesmo, pois o tamanho da minúscula não varia.

De posse das informações visuais produzidas a partir das recomendações de Burt e Richaudeau, podemos fazer um comparativo entre os valores apresentados pelos pesquisadores, utilizando alguns exemplos tanto de livros didáticos quanto de livros de literatura para a faixa etária da alfabetização. Com o objetivo de propor um tamanho médio mínimo de altura da minúscula para a diagramação de textos para essa faixa etária, primeiramente identificamos os valores de altura da minúscula presentes nas tabelas de Burt e de Richaudeau, no livro didático americano *Brain Quest*, de Lisa Trumbauer, no livro didático inglês *Letts & Lonsdale*, de Louis Fidge, e nos livros de literatura *Amelia Bedelia goes camping*, de Peggy Parish, e *A sheepless night*, de Geraldine McCaughrean. Tomando as medidas das letras minúsculas propostas nas tabelas dos pesquisadores e encontradas nos livros didáticos e de literatura para a faixa etária da alfabetização, podemos estabelecer uma média que aponta para um valor mínimo de altura x equivalente a 3,5 milímetros. Diagramando um bloco de texto com esse valor, obtemos o seguinte resultado visual:

"Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt

FIGURA 6 - Texto composto com valor médio de altura x (3,5 milímetros)

Podemos propor, a partir dessa experiência, a adoção do valor mínimo de 3,5 milímetros de altura da letra minúscula da tipografia selecionada para a composição de textos para a faixa etária da alfabetização (de seis a oito anos).

Serifas e legibilidade

As famílias tipográficas recomendadas por Richaudeau para a composição de textos se resumem, essencialmente, a tipos sem serifa e serifados. Primeiramente é importante apresentar a diferença estrutural essencial entre os dois tipos de famílias para, posteriormente, começarmos a tratar da legibilidade dos textos propriamente ditos. A FIGURA 8 apresenta a diferença visual entre tipos serifados e sem serifa.

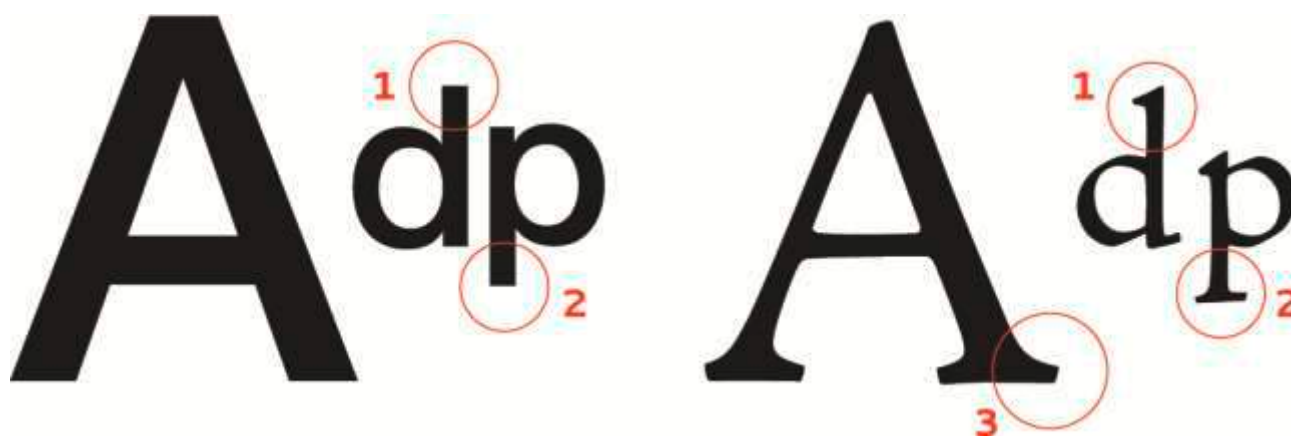


FIGURA 7 - Comparativo entre tipografia sem serifa e serifada. 1) Haste ascendente; 2) Haste descendente; 3) Serifa. Figura elaborada pelo autor.

Muitas pesquisas sobre legibilidade têm procurado responder à seguinte questão: qual seria a influência de uma fonte com ou sem serifa na diagramação de um texto? Munakata (1999), ao fazer referência às pesquisas experimentais realizadas no exterior, citadas por Albuquerque¹⁷ (1976)

na década de 1970, destaca, nessas pesquisas, “um lugar-comum da tipografia: o de que, para textos longos, as letras com serifa apresentam grau de legibilidade maior do que as sem serifa.” (MUNAKATA, 1999, p. 581).

O texto de Munakata, publicado em 1999, faz referência a um artigo de Francisco Albuquerque, publicado em 1976, época em que não existia ainda a editoração eletrônica – surgida em 1984 com o computador pessoal *Apple Macintosh*, o *software* de editoração *Aldus Pagemaker* e a linguagem *PostScript*. Naquela época predominavam estudos que defendiam ou criticavam o uso de tipos serifados como sendo os melhores para a legibilidade de um texto. No entanto, uma revisão recente mostra como essa questão é controvertida. Alex Poole, *designer* de interação especialista em usabilidade e acessibilidade, apresenta, em seu sítio, um artigo¹⁸ que tenta responder à seguinte pergunta: “quais são mais legíveis: fontes serifadas ou sem serifa?” Poole comenta as principais pesquisas sobre a possível superioridade das fontes serifadas ou das sem serifa e apresenta os argumentos contrários às afirmações defendidas por essas investigações. No final do artigo, o *designer* conclui que

O que inicialmente parecia uma questão puramente dicotômica entre serifa *versus* sem serifa resultou em um corpo de pesquisa constituído de argumentos e contra-argumentos frágeis e que, estudo após estudo, chegam à conclusão de que não há “nenhuma diferença”. Seria o caso de que mais de cem anos de pesquisas tenham sido marcados por repetidas falhas metodológicas, ou são as serifas simplesmente uma “pista falsa” tipográfica?

É claro que é possível que as serifas ou a falta delas tenha um efeito sobre a legibilidade, mas é muito provável que ele seja tão periférico para o processo de leitura que não seja passível de medição (LUND, 1999).

De fato, uma maior diferença na legibilidade pode ser mais facilmente encontrada dentro dos membros de uma mesma família tipográfica do que entre um tipo de letra com ou sem serifa. (TINKER, 1963; ZACHRISSON, 1965).

Há também outros fatores, como altura-x, tamanho do miolo, espaçamento entre letras e espessura do traço, que são mais significativas para a legibilidade do que a presença ou ausência de serifas. (POULTON, 1972; REYNOLDS, 1979).

Finalmente, devemos aceitar que tipos mais razoavelmente concebidos em uso regular serão igualmente legíveis, e que faz muito mais sentido argumentar em favor do uso de fontes com serifa ou sem serifa por razões estéticas do que por questões de legibilidade. (BERNARD, 2001; TINKER, 1963).

(POOLE.<http://alexpoole.info/which-are-more-legible-serif-or-sans-serif-typefaces>,
tradução do autor)¹⁹

Como vimos, o termo legibilidade é complexo e depende de uma série de fatores dos quais a presença ou ausência de serifas não faz parte. O tamanho e a forma das letras que influenciam a legibilidade de um texto e não a presença ou a ausência de serifas.

1976, p.218-223.

18 Consultar <http://alexpoole.info/which-are-more-legible-serif-or-sans-serif-typefaces>

19 Texto original em inglês.

Tipografia para crianças

A pesquisadora Sue Walker²⁰ desenvolveu, de 1999 a 2005, um projeto de pesquisa chamado *Typographic design for children*²¹ que teve por finalidade procurar responder aos seguintes questionamentos: “a tipografia tem efeito significante na leitura das crianças? ela afeta a motivação para a leitura? tipos sem serifa ou serifadas são mais fáceis ou mais difíceis de ler? as crianças consideram os “caracteres infantis” (por exemplo adaptações das letras “a” e “g”) mais fáceis ou mais difíceis de ler? mais ou menos espaço entre as letras, palavras e linhas ajudam ou dificultam a leitura das crianças?” (WALKER, 2005, p. 3, tradução do autor).²²

Os chamados “caracteres infantis” são adaptações das letras “a”, “g” e “y” para que seus desenhos possam ser mais facilmente identificados, sem causar dúvidas na sua diferenciação dos outros caracteres. A FIGURA 8 mostra a diferença entre esses caracteres nas fontes *Gill Sans* e *Gill Sans Schoolbook*:²³



FIGURA 8 - Comparativo entre os caracteres “normais” e os “caracteres infantis”. Figura elaborada pelo autor.

Para a investigação proposta, foi escolhido o livro de literatura *A sheepless night*, escrito por Geraldine McCaughrean e ilustrado por Mike Spoor, que faz parte do acervo de livros da *Oxford Literacy Web*, projetados para atender aos padrões do programa estratégico britânico para escolas primárias (*National Literacy Strategy*). O livro é destinado a crianças de aproximadamente seis anos, que estão entre o primeiro e o segundo ano do ensino britânico - o que equivale ao atual período de alfabetização no Brasil. Esse estágio de aprendizagem é chamado, de acordo com o currículo britânico (*National Curriculum*), de *Individualised reading stage 7*. O livro adotado para a pesquisa se encaixou

20 A Doutora Sue Walker é membro da Sociedade de Pesquisa em *Design* e decana da Faculdade de Artes e Humanidades da *University of Reading* de Londres. Nessa universidade, dirigiu a Escola de Artes e *Design* de Comunicação, e o Departamento de Tipografia e Comunicação Gráfica. Antes de se tornar acadêmica com dedicação exclusiva em 1999, ela trabalhava como *designer*. Maiores informações em: <http://www.reading.ac.uk/about/people/about-walker.aspx>

21 Maiores informações sobre o projeto: <http://www.kidstypography.org/>

22 Texto original em inglês.

23 A fonte *Gill Schoolbook* está disponível em <http://www.fontmarketplace.com/font/gill-sans-schoolbook-regular.aspx#related>

perfeitamente nos padrões desse currículo, possuindo 24 páginas, cada uma contendo uma ilustração e um texto (de no mínimo duas e no máximo sete linhas).

A pesquisa foi realizada em escolas primárias de Berkshire e consistiu em apresentar o livro selecionado para as crianças e ouvi-las lendo em sala de aula, simulando o contexto real de uma atividade de leitura. O texto do livro foi diagramado com tipos de letra diferentes para cada teste de leitura. No primeiro teste, foram investigadas as diferenças entre a percepção de tipos com serifa e sem serifa e com ou sem os “caracteres infantis”.

As fontes utilizadas foram as seguintes: *Century*, *Century Educational* (serifadas - sem e com “caracteres infantis”); *Gill Sans* e *Gill Schoolbook* (sem serifa - sem e com “caracteres infantis”). A figura a seguir mostra os blocos de texto diagramados.

But Shep was a good dog.
So every day he sat with his nose on his
paws and he counted sheep.

But Shep was a good dog.
So every day he sat with his nose on his
paws and he counted sheep.

But Shep was a good dog.
So every day he sat with his nose on his
paws and he counted sheep.

But Shep was a good dog.
So every day he sat with his nose on his
paws and he counted sheep.

FIGURA 9 - Fontes utilizadas no teste de leitura comparando fontes serifadas e sem serifa. Fonte: WALKER, 2005, p. 7.

Em relação à utilização de tipos serifados ou sem serifa, os resultados da investigação foram os seguintes.

De 24 crianças, 8 preferiram “Gill Sans”, e 3 “Gill Schoolbook”. Somente duas preferiram “Century” e 3 “Century Educational”. No entanto, 8 crianças expressaram não ter preferência.

As crianças fizeram os seguintes comentários sobre a fonte “Gill Sans”:

- as letras saltam aos olhos e são muito maiores para ler;
- não havia linhas pequenas. Eu não gosto de linhas pequenas - elas estragam tudo;
- boa espessura de letras;
- letras grandes;
- me parecem fáceis de ler.

E os seguintes comentários sobre a fonte “Century”:

- você pode lê-la adequadamente;
- é a mais fácil de ler;
- é muito fácil de ler e tem aparência diferente (WALKER, 2005, p. 8, tradução do autor).²⁴

Podemos perceber que não existe uma preferência clara entre tipos sem serifa ou serifadas, pois um terço da amostra se posicionou sem preferência e os comentários sobre a facilidade de leitura são feitos para os dois tipos de letra. Esses dados vão de encontro às conclusões de Alex Poole, comentadas anteriormente, a respeito da utilização de fontes serifadas ou sem serifa: praticamente é uma questão de estética.

Outra questão investigada foi a utilização ou não de fontes que possuem “caracteres infantis”. A pesquisa destaca que

Nem todas as fontes que possuem “caracteres infantis” favorecem a leitura das crianças. Se os “caracteres infantis” são usados, o importante é que haja uma clara diferenciação entre letras como “o”, “a” e “g”. É o caso da fonte *Gill Schoolbook*, por exemplo, mas não de fontes como *Avant Garde Gothic* ou *Helvetica* (WALKER, 2005, p. 8, tradução do autor).²⁵

Percebemos que o detalhe mais importante do desenho da fonte é a diferenciação dos caracteres para sua melhor identificação - que é o princípio fundamental da legibilidade. Outro aspecto interessante destacado na pesquisa de Sue Walker sobre a percepção das crianças em relação à forma das letras foi a seguinte:

Muitas crianças em nosso estudo estavam bem conscientes a respeito da presença de diferentes formas das letras “a” e “g” e algumas até comentaram que a letra “a” (com caractere infantil) é aquela que escrevemos e a letra “a” (normal) é aquela que lemos (WALKER, 2005, p. 9, tradução do autor).²⁶

Essa observação não só reforça a recomendação da utilização de letras minúsculas para a composição de blocos de texto, inclusive para crianças, como atesta que estas não possuem nenhuma dificuldade na identificação dos caracteres. Pelo contrário, conseguem desde cedo

24 Texto original em inglês.

25 Texto original em inglês.

26 Texto original em inglês.

perceber as diversas formas e funções dos caracteres.

A pesquisa de Sue Walker ainda testa a utilização de tipografias desenhadas especialmente para crianças - como as fontes *Sassoon Primary* e *Fabula* - comparativamente às fontes de uso “não infantil”, como *Gill Sans* ou *Century*. Os resultados dos testes de performance de leitura são os seguintes.

Nos testes de performance, o desempenho da fonte “Sassoon” não foi melhor nem pior do que as fontes “Gill”, “Century” ou “Flora” e nos testes de preferência, nem a fonte “Sassoon” nem a “Fabula” foram consideradas pelas crianças como particularmente notáveis ou úteis (WALKER, 2005, p. 12, tradução do autor).²⁷

Os resultados apresentados acima nos revelam que, independentemente da fonte ter sido desenhada especificamente para crianças, algumas características são favoráveis para a mais clara identificação dos caracteres e essas características podem ser encontradas em várias fontes. Uma das conclusões mais importantes da pesquisa de Sue Walker é a seguinte.

Um dos perigos das fontes desenhadas especificamente para crianças é a presença de qualidades que talvez as façam “amigáveis”, como as pontas das hastes arredondadas ou a adição de “enfeites”, pode significar que ela não possua uma aparência de uma fonte convencional. Se um dos propósitos de ensinar as crianças a ler é familiarizá-las com as convenções tipográficas da leitura, então as fontes especialmente desenhadas talvez não sejam a solução. Selecionar fontes estabelecidas que possuam generosas hastes ascendentes e descendentes, clara distinção entre os caracteres, que às vezes são confundidos, e sem caracteres peculiares incomuns, talvez seja uma igualmente boa seleção tipográfica (WALKER, 2005, p. 13, tradução do autor).²⁸

A pesquisadora ressalta que o fato de a fonte possuir ou não serifas e possuir ou não caracteres infantis não tem influência relevante para a legibilidade dos textos. Os fatores que realmente devem ser considerados são: as proporções entre as hastes ascendentes e descendentes e a clara distinção entre os caracteres da tipografia escolhida.

A título de exercício de análise selecionamos uma lista com oito tipografias que apresentam as características apontadas pela pesquisa de Sue Walker como importantes para a legibilidade de crianças. Para cada uma delas, a partir da altura média da minúscula (x milímetros), diagramamos um bloco de texto em um *software* de editoração para, empiricamente, medirmos o tamanho da fonte em pontos e poderemos criar uma tabela de fontes adequadas com seus respectivos tamanhos mínimos para diagramação de livros didáticos de alfabetização.

27 Texto original em inglês.

28 Texto original em inglês.

A partir das considerações sobre as características importantes que uma fonte precisa possuir para favorecer a legibilidade feitas por Allan Haley,²⁹ em um artigo³⁰ no site da *Monotype Imaging*,³¹ selecionamos três fontes citadas (*ITC Stone Sans*, *ITC Stone Serif* e *Sabon*) como adequadas para a diagramação de textos.

Selecionamos as tipografias utilizadas em testes de legibilidade (*Century* e *Gill Sans*) e as apresentadas em artigos como possuidoras de características favoráveis para a legibilidade (generosa altura de x, ascendentes e descendentes proeminentes e miolos e aberturas amplos). Outro fator levado em consideração na nossa seleção foi a originalidade de algumas fontes, ou seja, fontes pouco conhecidas e utilizadas foram privilegiadas para que possamos sugerir um leque de opções sem deixar o diferencial estético de lado. A seguir, apresentamos um quadro de fontes indicadas e seus respectivos tamanhos mínimos, em pontos.

QUADRO 2

Fontes sugeridas para diagramação de textos para a faixa etária de alfabetização (seis a sete anos)

Fonte serifada	Amostra	Corpo
Georgia	Georgia 12345	24,45
Century	Century 12345	25,58
Monotype Sabon	Monotype Sabon 12345	26,27
ITC Stone Serif	ITC Stone Serif 12345	23,66
Fonte sem serifa	Amostra	Corpo
Gill Sans Schoolbook	Gill Sans Schoolbook 12345	26,56
Sassoon Primary	Sassoon Primary 12345	26,84
Myriad Pro	Myriad Pro 12345	24,5
ITC Stone Sans	ITC Stone Sans 12345	23,66

Quadro elaborado pelo autor.

29 Allan Haley é diretor de criação da *Monotype Imaging*.

30 <http://www.fonts.com/aboutfonts/articles/typography/legibility.htm>

31 *Monotype Imaging* é uma das empresas mais famosas do mundo na área de desenvolvimento e consultoria em projetos de imagem tipográfica e interface gráfica para diversos dispositivos. Fonte - <http://www.monotypeimaging.com/aboutus/WhoWeAre.aspx>

Depois de apresentarmos uma restrição em relação aos tipos sem serifa classificados como lineares geométricos, é preciso também tecer alguns comentários em relação a duas categorias de tipos serifados que não são considerados adequados para a composição de textos, apesar de essas categorias terem sido recomendadas por Richaudeau. Os tipos Romanos Didones possuem uma diferença muito grande entre as espessuras das hastes, o que prejudica a identificação dos caracteres e, dependendo da qualidade da impressão, suas hastes finíssimas podem ficar apagadas. Os Romanos Mecanizados possuem traços muito pesados, o que significa um bloco de texto muito denso e cansativo para a leitura. Podemos concluir que os melhores tipos de letra para a diagramação de textos para leitura pertencem às seguintes famílias tipográficas: Romanos Humanistas, Garaldos, Transicionais e Sem Serifa (com exceção dos Lineares Geométricos).

REFERÊNCIAS

BRINGHURST, Robert. *Elementos do estilo tipográfico*. São Paulo: Cosac Naïfy, 2005.

BURT, Cyril. *A psychological study of typography*. London: Cambridge University Press, 1959.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CURTO, Lluís Maruny, MORILLO, Maribel Ministral, TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FELICI, James. *The complete manual of typography*. Berkeley: Adobe Press, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais*. Disponível em <http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/abrepdf.html?file=isabelcristina.pdf>. Acessado em 02/08/2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, Portugal e França, entre os séculos XIX e XX. IN: ABREU, Márcia e BRAGANÇA, Aníbal. *Impresso no Brasil: 200 anos de livros brasileiros*. São Paulo: EdUnesp, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas

pedagógicas do ensino de leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRUTIGER, Adrian. *Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HENDEL, Richard. *O design do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

HOCHULI, Jost. *Detail in typography*. London: Hyphen Press, 2008.

HULBURT, Allen. *Layout: o design da página impressa*. São Paulo: Nobel, 1999.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Atica, 1995.

LEE, Marshall. *Bookmaking: Editing/Design/Production*. New York: Balance House Book, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MCCAUGHREAN, Geraldine. *A sheepless night*. London: Oxford University Press, 1999.

REHE, Rolf F. *Typography: how to make it most legible*. Indiana: Design Research International, 1984.

RICHAUDEAU, Francois. *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. Paris: Unesco, 1979.

RICHAUDEAU, François. *La Lisibilité*. Paris: Retz, 1984.

RICHAUDEAU, François. *Manuel de typographie et de mise en page: du papier à l'écran*. Paris: Retz, 2005.

SASSOON, Rosemary. *Handwriting: the way to teach it*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.

SASSOON, Rosemary. *Computers and typography*. Oxford: Intellect, 1993.

SASSOON, Rosemary. Through the eyes of a child: perception and type design. In: JURY, David (ed.) *Typographic Writing*. United Kingdom: ISTD, p. 106-111, 2001.

SASSOON, Rosemary. *Helping with handwriting*. London: John Murray, 1994.

SASSOON, Rosemary. *The practical guide to children's handwriting*. New York: Thames & Hudson, 1983.

TINKER, Miles A. *Legibility of print*. Iowa: Iowa State University Press, 1969.

WALKER, Sue. *The songs the letters sing: typography and children's reading*. London, University of Reading, 2005.

WATTS, Lynne, NISBET, John. *Legibility in children's books*. Windsor: NFER Publishing, 1974.

WILSON, Adrian. *The design of books*. San Francisco: Chronicle Books, 1993.

A LEITURA E A ESCRITA: IMBRICAÇÕES ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A MATEMÁTICA

Manoel L. C. Teixeira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ – Brasil
lagoadoi@gmail.com

Jéssica do Nascimento Rodrigues
Universidade Federal Fluminense - RJ – Brasil
jessicarbs@gmail.com

Eixo temático: 6 – Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

As questões levantadas neste trabalho abrangem a Língua Materna e a Matemática. A complexidade da aquisição da leitura e da escrita, desde a mais tenra idade, inverte o pensamento racional. Nessa etapa da cultura educacional, a Educação Infantil requer estudos e capacitação do professor para dar seguimento ao processo de construção das transformações por que passam os conceitos no Português e na Matemática. Quanto menor a idade, a complexidade da aquisição da leitura e da escrita se torna questão de profundas mudanças na didática dessas duas áreas. A partir desse contexto, faz-se a interface entre Matemática e Língua Materna baseados nas proposições de Valente (2012) e na análise da diversidade, que inclui História Cultural, Filosofia da Matemática, Filosofia da Cultura e Epistemologia. Serão, ademais, apresentadas outras interfaces entre Educação e Matemática no intuito de que novas pedagogias transformadoras nasçam nesse momento transitório da civilização.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento, Alfabetização Matemática.

Abstract

The issues raised in this work cover the Mother Tongue and Mathematics. The complexity of the acquisition of reading and writing skills, since the youngest age, inverts the rational thinking. At this stage of the educational culture, Children's Education requests studies and capacity of the teacher to proceed with the process of construction of the transformations through which the concepts in Portuguese and Mathematics go through. The younger the age is, the complexity of the acquisition of reading and writing skills becomes a matter of profound changes in the didacticism of these two areas. From this context, the interface between Mathematics and the Mother Tongue is done based on the propositions of Valente (2012) and on the analysis of the diversity, which includes Cultural History, Philosophy of Mathematics, Philosophy of Culture and Epistemology. Moreover, other interfaces between Education and Mathematics will be presented with the intention that new transforming pedagogies are born in this transitory civilization's moment.

Key-words: Literacy; Mathematical Literacy

1 Introdução

Para podermos elucidar alguns problemas clássicos da língua materna e da matemática, vale enfatizar que tais áreas estão sujeitas à inserção da filosofia da cultura. Além disso, a impressão que temos é a de que essas duas línguas foram criadas com o objetivo exclusivo de tornar a leitura e a escrita, tanto em matemática, como em língua portuguesa, questões difíceis de explicar, já que símbolos e mais símbolos, acentos, fórmulas e proposições poderosas servem para confrontar a criatividade de qualquer indivíduo. Entretanto, essa relação escapa, às vezes, ao conhecimento tradicional, e a existência de propostas se torna, a cada dia, a opção mais vantajosa a essa tendência da cultura educacional.

Vale enfatizar que, se o homem se faz livre pela palavra, isso significa que ler e escrever não se limitam à ação de codificar e decodificar signos linguísticos. Se ler e escrever é produzir sentido, tais práticas levarão nossos alunos a participar das práticas sociais letradas tornando-se cidadãos, fazendo valer seus direitos, transformando e criando a realidade, porque passam a atuar e a refletir sobre ela.

O corte que acontece no Português e na Matemática se faz presente, sobretudo, pela condição de exclusão sofrida pelos indivíduos que não exercem a liberdade plena no cenário educacional – situação conservadora que, ainda hoje, se mantém. Nesse sentido, Valente (2012) apresenta a nova pedagogia nascida das críticas de eminentes educadores em relação à situação do ensino tradicional no final do século XIX e no início do XX.

A partir deste contexto, fazemos a interface entre Matemática e Língua Materna baseada nas proposições de Valente (2012) e na análise da diversidade, que inclui História Cultural, Filosofia da Matemática, Filosofia da Cultura e Epistemologia. Serão, ademais, apresentadas outras interfaces entre educação e matemática no intuito de que novas pedagogias transformadoras nasçam nesse momento transitório da civilização. O *Ateliê de Matemática: movimento Ciência e Arte* é uma tendência pedagógica para a Educação Matemática subjacente.

2 O que é o número?

“O número se faz com as coisas, os objetos”.

A passagem do saber matemático cristalizado se faz, em termos escolares, pelo que hoje conhecemos como tendência pedagógica tradicional, cujo método referencial é a memorização. Com a chegada da república, por exemplo, como afirma Valente (2012), o

ponto principal a que, em 1882, Ruy Barbosa se refere, em seus relatórios e pareceres, é o método de ensino. Já naquele período, o autor faz uma crítica ferrenha aos mecanismos de repetição baseados na memorização.

Não obstante, ao mesmo tempo, é possível afirmar que a Matemática é a ciência da memória, capacidade latente, em grande parte, dos matemáticos. Decorar teoremas com suas demonstrações, gravar algoritmos e regras, fazer e refazer milhares de exercícios, por exemplo, é algumas das destrezas que caracterizam o mostrar conhecimento matemático. Também a ciência em geral, a Língua Portuguesa e sua metodologia escolar estão plenamente de acordo, visto que também são capacidades de exercer o dom da memória.

Por um lado, a pedagogia tradicional se apresenta fundada nessa lógica clássica, oriunda dos escritos desde a antiga Grécia. Alguns matemáticos, desde Euclides, Aristóteles e, mais modernamente, Descartes representam essa vertente. E, por trás do método pedagógico, apresenta-se uma filosofia da cultura, em que a razão é a base secular que comanda o raciocínio abstrato. Por outro lado, no ensino intuitivo, o sentido é a nova proposta pedagógica, representada pela filosofia intuicionista e anunciada em oposição à arcaica pedagogia tradicional.

Nesse caso, o número pode ser conceituado na visão intuitiva como uma sequência de símbolos: 0, 1, 2, 3, e assim por diante. Essa representação qualifica cada componente, como nos diz a intuição. O real, a visualização, é a novidade da nova pedagogia. Sem memorizações, a proposta é mediar o conhecimento aritmético a respeito do que seja o número por intermédio do concreto.

A dificuldade existente em apresentar o conceito de número é a sua complexidade psicogenética. O que se tem pesquisado e relatado sobre o assunto nos encaminha à impossibilidade de usar as definições de número da matemática para o ensino tradicional. Logo, reportamo-nos às filosofias que se propuseram a defini-lo, como a filosofia logicista e a formalista, as quais se encaixam na lógica formal. Essas definições, como afirmamos, são complexas, só os matemáticos especialistas da ciência teriam condições de verbalizá-las ou mesmo memorizá-las como conhecimento válido para efeito das pesquisas sobre os fundamentos da Matemática. Esse parece ser o motivo de a memorização se enraizar no ensino tradicional, o que não se refere só ao número, mas a qualquer conceito da matemática que, em menor ou maior grau, carregue essa tradição memorialista.

A filosofia intucionista define o número usando os axiomas de Peano. Possibilita a apresentação do ensino dos conteúdos da aritmética de forma intuitiva e sentida. O que era a memorização passou a ser a expressão, por exemplo, dos dedos das mãos e a visualização de características qualitativas dos objetos: um lápis, dois lápis e sua sequência numérica, representados pelos símbolos 0, 1, 2... Na pedagogia tradicional, os naturais eram anunciados e a correspondência era feita de maneira quantitativa: 0, 1, 2, 3... eram símbolos e ficavam, portanto, no plano da abstração.

A interface entre a filosofia intucionista e a pedagogia da Matemática, surgida no início do século XX, tem se desenvolvido. Nesse ínterim, a Educação Matemática, na concepção do modernismo matemático, tem buscado sua filosofia no estruturalismo francês, o qual tem ramificações na Antropologia e na Sociologia. A exemplo disso, a álgebra, com suas concepções de estruturas, revela-se o desfecho da linguagem que irá revolucionar os fundamentos da Matemática, a teoria dos conjuntos é incorporada ao arcabouço teórico da matemática. Em suma, como a filosofia intucionista, a filosofia estruturalista da Matemática fez a opção de dizer “o que é o número” usando os axiomas de Peano.

A Educação Matemática, como movimento pedagógico, reformula-se e enriquece-se, pesquisando novos métodos para o ensino-aprendizagem da Matemática. Desse modo, a epistemologia acontece como suposto avanço de mudanças de paradigmas em relação à pedagogia, como afirma Valente (2012, p. 34):

Através de Rui Barbosa é, ao que parece, consolidada a representação do ensino tradicional, o ensino antigo que deve ser ultrapassado, com processos que apelam à memória, que usam, no caso da aritmética, a lógica interna do conteúdo matemático diretamente para o ensino.

Com a transformação da pedagogia tradicional em intuitiva e com as novas tendências pedagógicas do ensino da Matemática, tem-se que levar em conta o papel que o conceito de número representa no universo da filosofia da cultura. Como destacamos, a filosofia estruturalista e a intucionista usam o mesmo conceito para a definição de número. Tanto esse conceito quanto o da pedagogia tradicional, nas formulações das filosofias logicista e formalista, são de pouco interesse para a prática do educador matemático.

Por fim, nota-se que o conceito de número altera-se em meio às mudanças da pedagogia: de quantidade a ser memorizada, número passa a quantidade a ser sentida. Pouco importa qual é concepção matemática de

número. Essa não é uma alteração externa, somente de metodologia, a dar outra didática ao ensino de número: trata-se de uma alteração epistemológica em âmbito da cultura escolar, da construção de outro significado para esse saber (VALENTE, 2012, p. 35).

Nesse viés, independente das escolhas que fazemos em relação às filosofias citadas para nos reportar ao conceito de número, nossos guias não são o corte paradigmático que tal concepção promoveu nesta ou naquela transformação na didática da Matemática. Entendemos que é evidente essa revolução cultural que a nova pedagogia promove no âmbito escolar; entretanto, a filosofia cultural nos leva a considerar o que a História Cultural nos ensina.

Uma delas é a que se refere às práticas ordinárias através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem as práticas ordinárias através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou consigo mesmo (CHARTIER, 2007, p. 50 apud VALENTE, 2012, p. 23).

Diferente da epistemologia que, no caso do número, possibilitou a mudança de paradigma – da pedagogia tradicional para a intuitiva –, as filosofias estudadas pela cultura esclarecem que as escolhas que fazemos são de ordem política, sociológica, ideológica e antropológica. A estrutura que promove a escrita, o debate, o uso de regras e outros significados linguísticos se pauta na filosofia da cultura, representada pelo velho pensamento lógico, que vai dos gregos até o cartesianismo.

Portanto, não há oposição em se contextualizar uma pedagogia nascente revolucionária com os conceitos matemáticos que devem ser construídos. O conceito tem que ser explorado na sua dimensão transdisciplinar: epistemologia, filosofia, cultural e suas relações são verdadeiras e diversificadas maneiras de considerar a Educação Matemática como campo voltado para a cultura educacional. Reafirmando: é a filosofia da cultura que nos mostra como e por que escolhemos nossas propostas pedagógicas.

3 Por que e para que ler?

Para falar em leitura e em escrita em qualquer nível educacional, é preciso antes tocar na questão do ensino da Língua Materna. Seus mecanismos de ensino-aprendizagem não são consensuais (SANTOS, 2004), mas, hoje, é quase consensual que isso se dá a partir do texto, tomado como unidade de ensino da leitura e da escrita (MARCUSCHI, 2010). Vale então destacar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é justamente o

desenvolvimento da competência comunicativa (MARCUSCHI, 2010; TRAVAGLIA, 2011), competência imprescindível para que nós, nesta sociedade grafocêntrica, possamos ir-e-vir, possamos atuar como cidadãos letrados. Em outras palavras, a relação do sujeito com a língua é determinante de sua maneira de ser e estar no mundo.

No que toca a leitura propriamente dita, o que ainda se costuma encontrar em nossas salas de aula é a didática do texto-pretexto, ou seja, a leitura como o ponto de partida para o estudo gramatical, ou ainda, para a decodificação pura e simples de informações (NEVES, 2010). Assim, a leitura, fortemente secundarizada na escola, é/era entendida de maneira invariável e uniforme (ROJO, 2006).

Em um movimento de superação dessas práticas engessadas, cabe acrescentar que a competência nas modalidades de leitura e de escrita de maior trânsito social é anterior e condicionante da participação dos sujeitos no capital cultural de uma sociedade e é responsável pela cidadania de que um cidadão desfruta; é, então, um direito do cidadão ter acesso aos bens culturais produzidos por uma sociedade, e aliená-lo desse direito é impedir-lhe de formar-se como leitor competente (POSSENTI, 1996). Isso está muito além de incentivar uma leitura com fins gramaticais ou com o intuito de responder questionários “sem razão de ser” (ROJO, 2006).

É indispensável entender que a leitura e a escrita são um espaço de interação e de prática social. E nisso está também a leitura literária, a partir da qual, consoante Lajolo (2005), compreendemos o mundo e podemos viver melhor: compreendemos o mundo porque, para Roland Barthes e para nós, nela estão presentes todas as ciências; e podemos viver melhor porque, como nos ensina Zilberman (2003), possibilita-nos o desdobrar de nossas capacidades intelectuais ampliando e renovando nosso horizonte de percepção sobre o mundo. A formação do cidadão literariamente letrado é uma das funções da escola e do ensino da Língua Materna. Formar o cidadão para entender o que está escrito e o que não está escrito e para produzir a escrita é formar um cidadão que admite leituras, um leitor que transcende a palavra escrita e que sonha, ato inerente ao ser humano. Em suma, possibilitar ao aluno o acesso à leitura literária é ensinar-lhe que na literatura, um dos ecos da realidade posta, estão possibilidades de viver melhor, de compreender melhor a realidade e, inclusive, de intervir nela e recriá-la (LAJOLO, 2005; ZILBERMAN, 2003).

No oposto a isso, “Na questão pedagógica, os objetivos do ensino não podem ser apenas uma lista redigida por técnicos e copiada no planejamento curricular; eles têm de estar

presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula” (NEVES, 2010, p. 235). Nesse sentido, para a produção de textos, nas modalidades oral e escrita, é importante a relação afetivo-intelectual entre professor e aluno, assim como é importante valorizar os conhecimentos que o aluno já carrega consigo; além disso, vale ler o que o aluno escreve, vale ser a sua plateia, e que isso seja contínuo, processual, levando em conta que favorece o desenvolvimento do pensamento e da fala do aluno. (PAULA; SILVA, 2008). Ou, como resumem Guedes e Souza (2003, p. 152, grifo nosso):

Assim, é preciso criar situações para que o *exercício da escrita* pelo aluno se constitua realmente numa *atividade intelectual* – e não na atividade meramente braçal da cópia –, para que ele tenha a oportunidade e devida orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir (e não apenas para resumir, parafrasear ou repisar lugares-comuns); para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos do que tudo isso.

Segundo Paulo Freire, “A constituição mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto.” Logo, “[...] muito de nossa insistência, enquanto professores e professoras, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na concepção errônea que às vezes temos do ato de ler”. Essa questão, então, faz-nos pensar que, antes de refletir sobre a quantidade de livros que se lê, há de se refletir sobre a qualidade da leitura, no que toca o desdobramento da capacidade intelectual de cada um, o desenvolvimento de uma consciência crítica sólida e a ampliação do gosto pela leitura. É preciso ainda problematizar a questão de que aprender a ler não significa tornar-se leitor, logo ter uma quantidade significativa de pessoas alfabetizadas ou mesmo letradas não significa que tais sujeitos gostem de ler ou que sejam “cidadãos literariamente letrados”.

Como professores da Língua Materna, de Matemática ou de qualquer outro campo, somos os orientadores de nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, sem tolhê-los, sem agir com preconceitos descabidos, dando-lhes a oportunidade de pensar e repensar seus próprios textos numa relação de confiança conosco, porque, voltando a Guedes e Souza (2003, p. 155):

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para a frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos

hoje: trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas.

É sabido que boa parte da população sabe decodificar os textos escritos, mas não sabe fazer uso das habilidades de leitura e de escrita, no caso, o letramento (SOARES, 2004). O texto faz parte do cotidiano das pessoas, embora muito mais de forma prática, seja para pegar um ônibus, seja para ler a manchete de um jornal. Ao se pensar em letramento literário, por exemplo, letramento relacionado ao caráter estético da língua, aí o problema se intensifica. O que há são inumeráveis impedimentos políticos, sociais e econômicos (e até geográficos) que delineiam essa problemática e não é o mero acesso à biblioteca (assim como não é o mero acesso a tecnologias de informação e comunicação) o que transformará a situação da leitura e da escrita no País (PAULINO, 2001).

O texto, para além da mera materialidade da língua, é interacional, é dialógico, é uma prática social inseparável dos sujeitos que o constroem (BAKHTIN, 1999). Com isso, elucida-se o quão é importante o trato com a escrita e com a leitura e, portanto, reforça-se que se trata de práticas sociais letradas, sociais afinal, inextricáveis de suas relações entre os homens e com o mundo. “Devemos ser ouvidos”, e é aí que se encontra uma das belezas da escrita e da leitura. Não apenas somos pessoas que escrevemos... Somos aqueles que também leem e que, para muito além de pensar codificação e decodificação, somos aqueles que se relacionam com a materialização da linguagem, somos assim porque nos relacionamos com os homens reais.

Desse modo, assevera-se que, na escola, é importante dar cabo às atividades que se utilizam do texto como pretexto para o ensino-opressão gramaticalista, e ainda dar cabo à ideia de que o aluno não sabe a língua, até porque ele já nasce com o seu programa inato, comum a todos, se pensarmos pelo viés chomskyano. É preciso sim ensinar a norma culta, fazendo da gramática normativa apenas um instrumento nesse processo, e valorizar as variantes linguísticas de nossos alunos, atentando para um ensino que se faça para a vida e não para meros testes de aplicação de regras.

4 Desenho infantil, Português e Matemática

A arte do desenho infantil, o Português e a Matemática representam as áreas que mostraram o nascimento da representação dos símbolos linguísticos e dos grafismos. Os primeiros movimentos coordenadores dos processos de crescimento individual, cultural e

social. Desde a idade da alegria, de 0 a 6 anos, da inocência de 7 aos 10 anos, a intuição, o pensamento e a criatividade são os geradores da inserção do indivíduo na idade adulta... O caminho egocêntrico, o pequeno grupo e os grandes grupos sociais. Este é o caminho da formação do cidadão em sociedade.

Destacamos o grupo que representa a maioria da população comumente conhecido como as grades massas. Compõem o pano de fundo para o entendimento do processo alfabético que esses campos colocam no caminho para a cidadania plena. (BENJAMIN et al, 2012, p. 15) afirma: “A orientação da realidade em função das massas e destas em função da realidade é um processo de imenso alcance não só para o pensamento como para a intuição”.

A teoria se alia à prática no construto dessa complexidade. Mostra como essas três áreas podem responder às questões que envolvem a alfabetização e a alfabetização matemática. Nesse sentido, o alicerce que permeia essas considerações da linguagem é a arte do desenho infantil.

A primeira infância ou, como chamamos mais delicadamente, a idade da alegria será o começo. Essa etapa se configura, em termos espaciais e temporais, pelas passagens entre os dois hemisférios cerebrais. É na primeira infância com as garatujas, os esquemas, os desenhos do boneco girino e as suas várias etapas. Nesses grafismos, aparecem as letras, os números, a geometria, a topologia, até chegar ao processo de entendimento da estrutura da língua.

É nessa etapa da vida da criança que o desenho, considerado como arte embrionária, acontece no corte epistemológico. Antes, o desenho livre, cheio de interpretações, e as diversas áreas se encontram representadas, quando a pedagogia subjacente à educação infantil se esvai, e a articulação entre as três linguagens – o desenho, a Língua Materna e a Matemática – acontecem de forma abrupta.

Já, na idade da inocência, o que interessa é a aquisição dos códigos linguísticos, com o intuito da compreensão da estrutura da língua. De 0 aos 6 anos, a criança, na vida cotidiana e na escola, convive com a brincadeira, com o jogo e com outras demandas pedagógicas que caracterizam o livre pensamento, o livre arbítrio, pois a liberdade de criar não incomoda, ainda se permite estar no mundo, ter ideias próprias e, enfim, criar os caminhos que governam esse tempo. O espaço, a articulação social e outros encaminhamentos são atendidos e assistidos pelos adultos.

A dualidade entre o lado esquerdo e o direito do cérebro se apresenta com a expressão artística prevalecendo. Desenhos, cores e o grafismo se mostram únicos, inocentes

artifícios de técnicas. A leitura a ser feita, nessa etapa da vida da criança, em relação às linguagens envolvidas, tem, na Matemática, papel importante. Credita-se a isto motivo pelo qual a leitura da escrita infantil é de difícil interpretação e, às vezes, é mal entendida. Assim, aos poucos, mesmo sem dar tréguas, o pensamento lógico cede espaço aos efeitos da criação da obra de arte, como Edwards (2000, p. 12) nos informa:

Professores de escolas públicas também estão usando o meu livro. Depois de 25 anos de cortes orçamentários nos programas de artes na escola, tenho a satisfação de informar que secretarias estaduais de educação e conselhos de escolas públicas começaram a se voltar para as artes como uma das formas de recuperar os nossos sistemas educacionais carentes.

A psicogênese da língua escrita, com seus desenvolvimentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), apresenta-nos como acontece o processo da alfabetização nos estágios pré-silábico, silábico e alfabético e nos níveis intermediários. Nestes, destaca-se o que pode ser considerada uma palavra, com quantas letras ela deve ser escrita e em qual ordem. Segue-se o processo alfabético com um tipo de relação entre os símbolos, as letras das palavras e os sons a serem emitidos, relação comumente chamada de correspondência uma a um ou função bijetora. Estes são conceitos matemáticos que se apresentam nas interfaces entre as duas áreas: Português e Matemática.

Na arte dos bonecos das pinturas, a Matemática está também presente, (MIREDIEU, 1974), já que considera as etapas do desenho infantil como sendo os grafismos na forma das garatujas ou dos esquemas, o início da representação da figura humana e o desenho composto. A Matemática, nessa etapa do desenvolvimento infantil, contribui com as formas geométricas e com a topologia dos abertos, dos fechados, das fronteiras. É no plano a folha de papel que essas três modalidades de complexidades acontecem; trata-se de etapas que, como no processo da alfabetização e da alfabetização matemática, não são estanques. Acontece no tempo chamado idade da alegria.

A arte, apresentada nos desenhos, proporciona sentir a capacidade que todos possuem ao articular os conhecimentos matemáticos e os artísticos, provenientes dos dois hemisférios cerebrais. Edwards (2000, p. 17) completa:

Desenhado com o Lado Direito do Cérebro é, creio, uma das primeiras aplicações educacionais práticas da percepção pioneira que Roger Sperry teve da natureza dual do raciocínio humano – o raciocínio verbal e

analítico localizado primordialmente no hemisfério esquerdo, e o visual e perceptivo localizado primordialmente no hemisfério direito.

Descrever as interfaces entre essas linguagens vai ser significativo para entender o corte pedagógico que se apresenta na passagem da etapa de um segmento escolar ao outro. Estamos nos referindo à Educação Infantil e à alfabetização do Português e da Matemática.

O que se apresentava de maneira inventiva, livre, aberta, exterior, espaço negativo, que não está preenchido, transforma-se ao articular os movimentos da mão com o lápis, com a caneta, com o hidrocor. Essa relação, que acontece entre esses objetos, o papel e o material escolar, são as marcas deixadas, pois a individualidade deve ser preservada e respeitada como é expressa. Por não entender o que está escrito, o adulto interfere e, na maioria das vezes, de forma inconveniente e, por isso, a formação do professor com a “desformação” dessa tendência em assumir a paternidade ou mesmo acelerar o processo educativo tem sido motivo de estudo.

A idade da inocência se apresenta dos 7 aos 10 anos, mais ou menos, quando tem início a sociabilidade linguística. Antes, na idade da alegria, os desenhos dos bonecos, das letras e dos números seguiam as artes e os devaneios do lado direito do cérebro. Este comandava as ações interiorizadas, as quais são as transcendências das artes infantis. Aos poucos, as letras e os números têm que ser entendidos na função social da comunicação. Nesse momento, o método utilizado na alfabetização e na alfabetização matemática toma força.

A memorização decorrente do começo do privilégio do lado esquerdo do cérebro se impõe na proposta pedagógica sedimentar, razão que coordena as atitudes basilares da língua escrita culta. A ruptura decorrente da inversão do poder da formatação se alastra, e as consequências são devastadoras. Assim, a continuidade da fecundidade de aliar as duas maneiras estudadas pela neurociência capitula. Agora, as letras e os números são o desenho, na sua forma intimista; assim como a reta, os abertos e os fechados são desenhos da escrita.

A mágica irreverência infantil se perde aos poucos na passagem para a idade da inocência. A arte da leitura e da escrita se restringe à memorização e a compreensão do texto, na sua transcendência de continuidade dos processos criativos, transforma-se. A imposição do linguajar culto se arvora em ser o guia da interpretação da língua, da mesma forma como os processos de repetição são a memorização desses símbolos e de seus significados, o que

pontua o nascimento da idade da inocência. Na adolescência, surge, então, a crítica à pedagogia usada na Matemática e no Português.

Nesse caminho da alienação, a magia do tempo infantil se esvai, já que acontece a ruptura do fazer pedagógico. O que se propunha a ser a continuidade dos processos de aprendizagem com íntima relação com a criatividade se distancia e, nesse momento, é o operatório que se apresenta. Na Matemática, tem início o processo de apropriação das relações fundamentais da aritmética: adição, subtração, multiplicação e divisão. No Português, as operações internalizadas da escrita e da leitura não conseguem sair para o papel e para a fala. A linguagem sucumbe.

O que falta, portanto, para acontecer a virada epistemológica na educação? Destacamos que a distensão causada pela arte e pela ciência se encaminha no sentido da superação dos conflitos oriundos dessa complexidade.

5 Considerações finais

A lógica que comanda os pensamentos e as realizações nas duas línguas estudadas é a lógica clássica, racionalidade levada ao extremo do rigor, à exaustão, à pobreza. Esta é a maneira de comunicar prevalecente nas relações entre indivíduos, já que se estabelece o direito de legislar, executar, ajuizar leis e todo o tipo de sistemas de poder, como não poderia deixar de ser, pautado no método científico, na cultura enraizada num sistema em declínio.

Prazer, compromisso e obrigação se mesclam ao pensar em leitura e em escrita na escola como práticas sociais tanto da Matemática quanto do Português. Depende muito do que se lê, como se lê, quando se lê, onde se lê... “Um prazer divino”? Às vezes. Mas, professores que somos, imersos no mundo da leitura e da escrita, podemos afirmar que são um híbrido. Muitas vezes, ao ler, por exemplo, sente-se uma indizível fruição, uma sensação maravilhosa de encantamento porque, sobretudo, há interação, há reconhecimento naquilo que se lê. Outras, indigna-se com aquilo que se lê, não obstante haja interação com o texto que causa alguma inquietação. Tantas outras vezes, lê-se porque é necessário conhecer, assimilar, apreender. Enfim, todas essas leituras formam os sujeitos compondo-os, formando aquilo que são, porém, isto somente se dá se a leitura, assim como a escrita, for ativa, (re)significada, crítica, desenvolvida por dentro e por fora da escola, locus de aprendizagem. É essa leitura que impulsiona a escrita, a vontade de produzir, de dizer, de criar, mesmo que para si mesmo.

Todos temos direito à leitura literária, embora isso não esteja no formato da Lei. Todos os cidadãos têm o direito ao conhecimento, inclusive ao que se refere à Literatura. Assim, levando em conta o diálogo e as infinitas redes de relações dialógicas que se travam entre leitor-obra e entre real/imaginado; levando em conta a flexibilidade de nossos pensamentos e de nossos sentimentos – já que somos indivíduos singulares, críticos e sonhadores – sobre o ensino de Língua Portuguesa e da Matemática, podemos afirmar, categoricamente, que existe um avanço considerável em termos teóricos, entretanto, na prática, ainda há muito para avançar.

Fruto do abismo que se abre entre a academia e a prática docentes, vê-se a necessidade inegável de se investir em formação inicial e continuada de professores de todas as áreas. O outro ponto importante é que os professores recém-formados, ao chegarem às salas de aula, deparam-se com uma realidade muito mais complexa do que aquilo que imaginaram, e o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, muitas vezes, passa a ser secundarizado. Em suma, não se pode pensar o ensino sem pensar a realidade em que se insere, e, digamos de passagem, uma realidade desigual e injusta tanto para os professores quanto para os alunos.

Logo, o que podemos apontar sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o ensino da Matemática hoje nas escolas é que se foca ainda o ensino de gramática normativa (prescritiva) em detrimento das outras gramáticas (de uso, reflexiva e descritiva), que as atividades de leitura e de escrita são raras e, quando ocorrem, limitam-se a atividades de cópia e de resolução de questões propostas geralmente pelo livro didático, que os números são elementos trabalhados apenas com exercícios de memorização. Em suma, passa-se por cima do letramento, da alfabetização matemática e da arte que transpassa esses campos.

6 Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIN, W, SCHÖTTKER, D, BUCK-MORSS, S, HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 137-156.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIREDIEU, F. **O desenho infantil**. Tradução de Álvaro Loreneini; Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivência da linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULA, A. B.; SILVA, R. do C. P. da. **Didática e avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpx, 2008.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, p. 117-125, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In.: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SANTOS, J. S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. Tubarão, **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, W. O que é o número? Intuição versus tradição na História da Educação Matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática**, n. 24, p. 21-36, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

Mariana Antyunes Portis
Licencianda em Pedagogia
UFRRJ – Rio de Janeiro: Brasil
Bolsista Iniciação Científica
mariportis@gmail.com

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica.

Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa do PROIC- Programa de iniciação Científica da UFRRJ, intitulado “Variação linguística e práticas educativas: a escola e seus sujeitos”. Nesta pesquisa o objetivo foi estudar a relação do fenômeno da variação linguística com o fracasso escolar, investigando e caracterizando o discurso discente de alunos de Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Seropédica-RJ em relação às definições da língua e o seu uso em contextos diversos.

Palavras-chaves: variação linguística, ensino da língua materna, práticas educativas.

Abstract

This paper is the result of research developed in the Program of Scientific Initiation UFRRJ entitled "Variação linguística e práticas educativas: a escola e seus sujeitos". In this research the goal was to study the relation between the phenomenon of linguistic variation and school failure, investigating and characterizing the speech of students from elementary public schools in the city of Seropédica-RJ in relation to the definitions of the language and its use in general contexts.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos da linguagem no Brasil faz diversas contribuições no modo de se abordar o ensino da língua nas escolas. Porém, muitas vezes, estas contribuições permanecem apenas no campo científico, sendo a disciplina Língua Portuguesa ensinada de forma muito tradicional. Deste modo ignoram-se os avanços teóricos do campo dos estudos da linguagem e suas possíveis contribuições com o ensino da língua materna. Segundo Marcos Bagno (2002), ninguém espera que os professores das outras disciplinas escolares continuem aplicando noções e conceitos que o progresso científico tornou ultrapassado, porém, se espera que a língua portuguesa continue sendo ensinada da mesma maneira em que o fora nas gerações anteriores. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino da língua portuguesa hoje é, na maioria das vezes, desatualizado e desconectado da realidade histórico-social na qual vivemos. E que esta desatualização prejudica o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos.

Para iniciar uma reflexão referente à abordagem desta pesquisa é interessante ressaltar que,

Os processos políticos de imposição da variedade oficial da língua e de legitimação de uma determinada variedade como padrão linguístico são problemáticas complexas e amplamente estudadas no campo da linguagem. No âmbito escolar, a reflexão, geralmente ausente, acerca do papel do sistema educacional na consolidação destes processos representa uma questão fundamental na tentativa de compreensão dos sentidos e valores que atribuímos aos diversos usos da língua pelos sujeitos e grupos sociais. (BEREMBLUM *et al.* 2011)

Nesta perspectiva este artigo apresentará as amostras recolhidas durante a pesquisa realizada. Apresentando também, parte dos resultados, as conclusões da pesquisa e reflexões sobre a temática.

1.PROBLEMATIZAÇÃO

Entre os trabalhos que têm surgido no âmbito de estudos sobre a linguagem, este se configura essencialmente na relação do fracasso escolar com a forma tradicional de ensino, o qual ignora a heterogeneidade da língua.

É relevante para neste artigo, enfatizar que, de acordo com Bagno (2002), a língua não é uma abstração. Quando focamos nossas reflexões na *língua*, em um plano abstrato, e não nos *falantes da língua*, ignoramos a sua inserção na realidade histórica,

cultural e social da qual a língua faz parte, sendo que levar em conta esta contextualização constitui um ponto essencial para o ensino de língua materna.

Para esta reflexão, pode-se ressaltar que no atual sistema educacional, o ensino da Língua Portuguesa configura-se pelo ensino prioritário da norma- padrão da língua e de sua gramática. Desse modo, o ensino de língua limita-se a uma determinada variedade existente, considerando a língua homogênea e negando as variedades presentes em nosso cotidiano, resumindo-se em pura e simplesmente gramática. Para exemplificar este contexto vale ressaltar que,

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos 'aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação' (CASTILHO, 1998; 12 apud BAGNO, 2002)

E quando se fala em um novo parâmetro, retomando a Bagno, “a reação de muitos desses profissionais é, no melhor dos casos, de espanto e perplexidade e, no pior, de rejeição total.” (BAGNO, 2002; 15)

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo central o de contribuir, não com a pretensão de obter soluções, mas de refletir sobre os dados que obtivemos durante o processo da pesquisa referente à linguagem, variação da língua e ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas principalmente do ponto de vista discente.

2. METODOLOGIA

O objetivo específico desta pesquisa foi a obtenção de informações relativas aos sujeitos (alunos) para análise. Foram, assim, selecionadas quatro escolas para a realização deste trabalho de campo, uma delas, entretanto, foi excluída do processo por conta de seu fechamento, restando três escolas. Esta etapa iniciou-se no segundo semestre de 2011 com outra bolsista, a qual substitui no início de 2012 dando continuidade ao projeto.

As escolas que constituíram a pesquisa foram selecionadas de acordo com uma triagem realizada na primeira etapa desta pesquisa, levando em consideração critérios como pertencimento a rede pública municipal de educação, localização e ser uma instituição de nível fundamental. (DORNELES, 2010)

2.1. Do Grupo Focal

A metodologia do trabalho de campo foi organizada a partir da dinâmica de Grupo Focal (GF) com alunos das turmas em que atuam os professores que estavam participando da pesquisa. No total 13 professores das três escolas participantes se dispuseram a participar.

Esta técnica metodológica chamada Grupo Focal constitui-se em uma ferramenta metodológica que nas últimas décadas vêm sendo utilizada por pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. O GF é montado com cerca de dez pessoas com alguma, ou várias, característica/s em comum. Neste caso constituíram este grupo alunos de Ensino Fundamental que tiveram aula com os professores que responderam o questionário da pesquisa em etapa anterior. Neste Grupo de pessoas se estabelecem conversas com uma série de perguntas referentes ao tema em pesquisa, o qual, sem interferência do aplicador do GF, é desenvolvido com os integrantes do grupo, resultando na amostra para análise posterior.

Para a realização destes GF's dentro das escolas foi concedida autorização da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. (Anexo 1)

No total participaram 26 alunos, sendo dois de cada turma cujo professor participou nas etapas anteriores. Assim, os GFs ficaram configurados da seguinte forma: 10 alunos na escola A, 6 na escola C e 10 na escola D. Não havendo configurado GF na Escola B, devido ao seu fechamento.

2.2. Síntese dos Grupos Focais

a. Os primeiros contatos e a organização dos GFs

Escola A – GF1:

O Grupo Focal realizado nesta escola ocorreu no dia 13/06 com 10 alunos. Foram previamente acordados com a escola a data e horário para a realização das atividades. A Direção da escola dispôs um local apropriado para a realização das atividades. Nesta escola as crianças estavam muito tímidas e participaram pouco. Apenas participaram ativamente e responderam as questões os alunos mais velhos.

Escola C – GF2

O primeiro contato nesta escola foi no dia 15/06. A Direção se mostrou muito solícita, apresentando toda a escola, o corpo docente que estava presente e funcionários da Secretaria e da limpeza. O GF ocorreu no dia 18/06, sendo necessário realizar o

mesmo nos dois turnos (manhã e tarde), devido ao funcionamento dos ciclos em turmas diferentes.

Escola D– GF3

No dia 15/06 fui a esta escola para me apresentar e pedir permissão para realizar as atividades. A Direção solicitou que retornasse outro dia para explicar do que se tratava a pesquisa e apresentasse cópia do projeto e cronograma da pesquisa na escola. Esta foi a única instituição que se interessou em conhecer as perguntas que seriam realizadas nos GFs e os objetivos dos mesmos. As outras escolas apenas receberam o projeto e o guardaram na Secretaria, não fazendo nenhum tipo de pergunta sobre as atividades que seriam realizadas. Retornei à escola no dia 19/06 com os documentos solicitados e marquei o GF para o dia 21/06.

2.3. Os GFs nas escolas participantes

A metodologia desta etapa da pesquisa consistiu-se da realização de Grupos Focais, seguindo as questões norteadoras para debate que seguem abaixo:

1. Qual tipo de linguagem usamos na escola?
2. Existem formas de falar consideradas “erradas” na escola? Quais? Cite exemplos.
3. Vocês já perceberam diferenças entre os modos como escrevemos e falamos? Algum deles é mais “certo” que o outro? Por quê?
4. Para vocês, existem diferenças entre as formas de falar com amigos e com adultos? Quais?
5. Podemos escrever da mesma forma em que falamos no dia a dia? Por quê?
6. Para vocês, existem diferenças na fala dos amigos que vêm de outra cidade/estado? Como a escola lida com essas diferenças?
7. Vocês já foram repreendidos por um jeito de falar que é considerado errado? Descreva essa situação.

Estas questões-base foram apresentadas oralmente na aplicação do GF, que conforme o desenrolar da conversa acrescentava outras perguntas ligadas às respostas dos estudantes.

3. DESENVOLVIMENTO

É importante ressaltar a diversidade de reações obtidas referentes às questões apresentadas, o que faremos a seguir. Quando abordamos a questão da definição de linguagem na concepção dos alunos, em cada escola se obteve uma reação distinta. Na

escola A, os alunos pareciam confusos e não quiseram responder o que era “linguagem”, na concepção deles. Apenas um aluno questionou se não seria o tipo das palavras que usamos quando falamos. Na escola C, “linguagem” foi definida como a língua portuguesa formal. Na escola D, os alunos disseram que linguagem é o modo como falamos. Podemos observar nos trechos abaixo,

Entrevistadora- O que é Linguagem pra vocês?

Alunos- É o tipo de palavras?(Escola A)

Entrevistadora- O que é linguagem?

Alunos – É a língua portuguesa. (Escola C)

Entrevistadora - O que vocês acham o que é linguagem?

Alunos - O nosso modo de falar. (Escola D)

Sobre as formas de linguagem existentes, na Escola A os alunos disseram que existe uma diferença no modo de falar entre as pessoas, seja pela diferença de idade ou região. Nessa escola os alunos acreditam que apesar de existir diferenças entre as diversas formas de falar, nenhuma delas é mais *correta*. Ao contrário do que ocorreu nas escolas C e D, em que os alunos diferenciaram linguagem formal de linguagem informal (escola D) ou, em palavras dos alunos, “maneira educada” e “mal educada” de se falar (escola C), na escola A os alunos não fizeram esta distinção. Na escola C os alunos consideraram o modo formal como o mais correto e adequado, enquanto na escola D os alunos afirmaram que isto depende de cada situação. Observa-se nas respostas abaixo,

Alunos – “E as falas das pessoas também é diferente com a gente. É diferente as fala das “gente”- Até o adulto fala diferente com a gente.

Entrevistadora- Então vocês percebem que existe uma diferença? (Os alunos afirmaram com a cabeça)

Entrevistadora- E um desses jeitos é mais certo que o outro?

Aluno1-Eu acho que não.

Aluno2- Os dois estão certos.

(Escola A)

Entrevistadora- Existem formas de falar que é considerada errada pela escola?

Alunos- Gírias, palavrões...

Entrevistadora- Um jeito é mais certo que o outro?

Alunos- O jeito de falar com os adultos é mais certo.

(Escola B)

Entrevistadora- A gente já sabe o que é linguagem então vamos pensar um pouquinho sobre a linguagem que a gente usa na escola.

Alunos - A gente usa tanto a formal quanto a informal. A gente usa a informal com os colegas e a formal com os professores e funcionários.

Entrevistadora – E vocês acham que existe forma de falar que é considerado errado? Que é considerado errado pela escola?

Alunos – Sim.

Entrevistadora – Quais são?

Alunos – A informal.

(Escola D)

Um dos pontos relevantes neste aspecto é a resposta que obtida na escola D.

Enquanto os tipos de linguagem, disseram que existem linguagens usadas

ESCOLA A	5 alunos
ESCOLA C	2 alunos
ESCOLA D	1 aluno

conversávamos sobre os alunos desta escola dois tipos de oralmente, a formal e a informal. Segundo os alunos a linguagem formal deveria ser utilizada para escrever e falar com adultos e a informal para as conversas entre amigos,

Alunos - A gente usa tanto a formal quanto a informal. A gente usa a informal com os colegas e a formal com os professores e funcionários.

Alunos – Às vezes a gente fala assim “e aí mano, como você tá?”

Entrevistadora – E isso tá errado?

Alunos- Não. É informal. Mas xingar perto de alguém é errado.

(ESCOLA D)

Ainda na escola *D* a conversa direciona-se a gramática ,

Entrevistadora - E pra escrever qual a linguagem que a gente usa?

Alunos – A formal.

Entrevistadora – A gente não pode escrever do jeito que a gente fala?

Alunos – Não

Entrevistadora – E vocês sabem por que não?

Aluno1- Quando a gente escreve fica tudo mais explicado. Quando a gente fala, meio que não fica explicado direito.

Aluno2- eu já acho que depende

Aluno1- Um jeito é denotativo e outro conotativo mas eu não lembro o que é isso.

Aluno3 -Conotativo é o que pensa e denotativo é o a gente diz.

Para resumir as impressões e análises das atividades de GF's e o restante das questões abordadas, no geral, os alunos acreditam estar sempre *erradas* em relação ao adulto, principalmente se este adulto for o/a professor/a. Para as crianças, o professor que ensina Língua Portuguesa é a autoridade máxima neste assunto e se estes professores não souberem falar, eles muito menos.

Após a realização do debate e conversa com os alunos, foi feito o recolhimento de dados pessoais como escolaridade dos pais, naturalidade do aluno entrevistado, idade, repetência e série atual. Segue no próximo capítulo a seguir.

4. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Sobre fracasso escolar (repetência)

Para uma reflexão referente ao fracasso escolar e a relação com o desempenho linguístico dos alunos podemos ressaltar que

[...] As causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um “carente” um “deficiente”. Tal como na ideologia do dom (aptidão, inteligência, talento de cada um), aqui também o “erro”, responsável pelo fracasso, estaria no aluno: Segundo a ideologia do dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais; segundo a ideologia da deficiência cultural ele seria portador de déficits socioculturais. (SOARES, 2008, p13)

Como o autor destaca, a sociedade e inclusive o meio escolar culpabiliza o aluno pelo seu fracasso, ignorando as condições socioculturais desses alunos e a qualidade e acesso ao ensino, não apenas o que provém da escola mas do ambiente familiar e social.

Neste ponto, vale ressaltar que a escola com menor índice de repetência apresentado, a escola D, é a única que funciona com turmas em horário integral e a qual tinha o maior índice de pais com a escolaridade do nível médio completo e nível superior em curso ou incompleto. Segue os dados nas tabelas abaixo sobre a escolaridade dos pais

	PAI (Nível Fundamental incompleto)	MÃE (Nível Fundamental incompleto)	PAI (Nível Médio Incompleto)	MÃE (Nível Médio Incompleto)	PAI (Superior em curso ou incompleto)	MÃE (Superior em curso ou incompleto)
ESCOLA A	1	2				
ESCOLA C		2		2		
ESCOLA D	1	2			1	2

	PAI (Nível Fundamental completo)	MÃE (Nível Fundamental completo)	PAI (Nível médio completo)	Mãe (Nível médio completo)	Pai (Nível superior completo)	Mãe (Nível superior completo)

ESCOLA A	3	1	3	4		
ESCOLA C		1	1			
ESCOLA D	1		1		3	3

Sobre naturalidade dos alunos

	Seropédica/RJ	Nova Iguaçu/RJ	Paracambi/RJ	Rio de Janeiro/RJ	São Paulo/RJ
ESCOLA A	7	1			1
ESCOLA C	3	1	2		
ESCOLA D	2		4	2	

*Apenas um aluno da *escola A* não respondeu

**Uma aluna da *escola D* disse ser “São João” não soube onde se localizava a cidade, disse apenas que era no norte do país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta pesquisa era o de conhecer e caracterizar o discurso discente de alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de Seropédica em relação às definições de língua, variedade oficial de língua, o fenômeno da variação linguística e sua relação com o fracasso escolar e o uso da língua em contextos diversos. Nesta perspectiva, acredito que o trabalho cumpriu, na medida do possível, as atividades propostas no cronograma da pesquisa¹.

Em suma, este trabalho concluiu seu principal objeto, conhecer e caracterizar o discurso discente nos aspectos apresentados acima. Acredito que deste trabalho, e com os dados obtidos durante todo o processo, possam surgir inúmeras outras problemáticas de alta relevância para o campo de estudos da educação, principalmente como conceitua Marcos Bagno, para uma educação linguística.

¹. Iniciei as atividades substituindo a bolsista anterior que por razões pessoais necessitou de abandonar o projeto. Neste sentido, além das atividades programadas para este semestre, tive a carga de leitura e estudo sobre a temática acrescida ao tempo que deveria ser dedicado exclusivamente ao trabalho de campo e análise de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia: Da prescrição gramatical à educação linguística**. In: Língua Materna: Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BERENBLUM, Andrea; MAGNANI, Virginia Correia; DORNELLES, Leandro G.; VICTORIO, Ingraty. **Educação, língua e cidadania: um estudo da variação linguística na visão de professores do município de Seropédica.** In: Educação: diálogos do cotidiano. BERENBLUM, A. E TEIXEIRA DE OLIVEIRA, L. (orgs). Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

BERENBLUM, Andrea. **Variação linguística e cidadania: concepções e práticas escolares.** Seropédica: [s.d]

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

DORNELLES, Leandro Gonçalves. **Variação Linguística na concepção dos professores: um estudo de caso no município de seropédica- RJ.** Seropédica: Relatório PROIC, 2010.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

MAGNANI, Virginia C. **Educação, Língua e cidadania: um estudo da variação linguística na escola.** Seropédica: Relatório PROIC, 2011.

STUBBS, Michael. **A Língua na educação.** In: Língua materna Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

DEZ ANOS DE PESQUISAS COM TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Natália Fortunato
Pedagogia
Universidade do Estado de Santa Catarina – SC – Brasil
natipedago@gmail.com

Dalva M^a Alves Godoy
Pedagogia
Universidade do Estado de Santa Catarina – SC – Brasil
dalvagodoy@gmail.com

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Pesquisas dos últimos anos acerca da consciência fonológica demonstram a importância desta habilidade para a aprendizagem da leitura e escrita. Neste artigo serão apresentados os resultados do levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas no período entre 2000 e 2010 que utilizaram testes de consciência fonológica. Os resultados confirmam que grande parte dos estudos buscou investigar a temática de aquisição da leitura e da escrita em crianças no início da alfabetização.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Aprendizagem Alfabética, Leitura competente.

Abstract

Some researches in recent years about phonological awareness demonstrate the importance of this skill for learning to read and write. In this article we present the results of the literature review of theses and dissertations published between 2000 and 2010 that used tests of phonological awareness. The results confirm that the majority of studies aimed at investigating the issue of acquisition of reading and writing in children in the beginning of literacy process.

Key-words: Phonological Awareness, Alphabetic Learning, Competent Reading.

1. Introdução

A leitura é uma atividade que envolve diferentes capacidades, como por exemplo, é fundamental que o leitor mobilize os processos cognitivos e as capacidades linguísticas nesta ação. Os processos cognitivos abrangem a percepção, a memória, o pensamento e a inteligência, e as capacidades linguísticas são formadas pela capacidade sintática, semântica, pragmática e fonológica. Além dessas capacidades, a motivação, o interesse, o conhecimento de mundo, a capacidade intelectual, o conhecimento enciclopédico e a capacidade de inferir, são importantes para aprender a ler (GODOY, 2005).

O processo específico da leitura requer a decodificação, ou seja, saber a correspondência letra-som. Para que isso aconteça é preciso relacionar a representação escrita aos sons da fala, ou seja, descobrir que no sistema alfabético, as letras correspondem a pequenos sons da fala, ao fonema. A compreensão do princípio alfabético que consiste em entender que as letras escritas são representações dos sons, não surge de forma natural nos indivíduos, é necessário que se receba uma instrução direta da relação letra-som. Por isso, é importante fazer com que o sujeito perceba a relação grafema-fonema, e desta forma desenvolva a consciência fonológica ao nível fonêmico. (ADAMS *et al* 2006).

Para Godoy a consciência fonológica é “um conjunto de habilidades que deriva da capacidade de o sujeito pensar e refletir sobre a própria linguagem” (GODOY, 2003, p. 242). É uma habilidade metafonológica que permite ao indivíduo detectar e manipular rimas, sílabas e fonemas das palavras. Esta habilidade é dividida em três níveis: 1) a consciência intra-silábica que é a capacidade de detectar e manipular o *onset* e a rima das sílabas; 2) a consciência silábica que consiste em detectar e manipular as sílabas das palavras; e 3) a consciência fonêmica que é a habilidade de detectar e manipular os fonemas (GODOY, 2003).

Algumas habilidades de consciência fonológica desenvolvem-se espontaneamente, ou seja, estão presentes antes de iniciar o processo de alfabetização, como a capacidade de manipular e detectar rimas e de contar sílabas. Essas habilidades, mesmo que não relacionadas diretamente com a aquisição da leitura e escrita, possuem forte influência sobre o sucesso do futuro leitor, bem como sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica. (GODOY, 2001)

Para Godoy (2001) a consciência fonêmica, não depende de maturação cognitiva e não se desenvolve espontaneamente, ao contrário das outras habilidades metafonológicas, como rimas e sílabas. A consciência fonêmica só é alcançada quando há instrução explícita de um

sistema alfabético. Além disso, apenas os leitores alfabéticos são capazes de fazer operações com os fonemas.

Sabendo da importância da consciência fonológica para aprender a ler e que a consciência fonêmica dará ao indivíduo condições de manipulação dos fonemas, torna-se importante esclarecer que esta habilidade não é pré-requisito para a aquisição de um sistema alfabético. A constituição dessa habilidade se dá a partir da interação com a aprendizagem alfabética, pois desenvolve-se numa relação de reciprocidade, ou seja, tanto a consciência fonológica pode influenciar o processo de alfabetização quanto a aquisição da linguagem escrita pode ser uma influência para o desenvolvimento das habilidades fonológicas (GODOY, DEFIOR e PINHEIRO, 2007).

Outro fator de suma importância no processo de aprendizagem da leitura é a consistência do sistema ortográfico de uma língua. Segundo Godoy, Defior e Pinheiro (2007), o grau de consistência ortográfica do sistema escrito sob o qual a criança está sendo alfabetizada é um fator de interferência com relação ao desenvolvimento da habilidade fonêmica.

O grau de consistência de uma língua é determinado pela consistência das correspondências fonema-grafema. Godoy define a transparência de uma ortografia como:

Quando as correspondências são uniformes, constantes, com relações consistentes, sujeitas a regras, segundo as quais, para cada grafema, equivale um único fonema, e para cada fonema, há um grafema que o represente, dizemos que essa é uma ortografia do tipo transparente. A codificação e a decodificação nessas ortografias, normalmente são guiadas por regras e é possível, na maioria das vezes, chegar por exemplo, à pronúncia de uma palavra escrita, utilizando-se apenas a recodificação fonológica. (GODOY, 2003, p. 245)

No caso das ortografias opacas as correspondências são inconsistentes e não são previsíveis por regras, como no inglês em que, para um fonema, há inúmeros grafemas (GODOY, 2003).

A aprendizagem da leitura em línguas de ortografia transparente, que possuem correspondências grafema-fonema mais uniformes e consistentes, permitem às crianças mais facilmente aprenderem as regras de decodificação, e usá-las para ler novas palavras, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois permite a manipulação consciente dos fonemas, e assim o entendimento de que cada letra corresponde a um “som” da fala. (GODOY, 2001).

A língua escrita do português-brasileiro apresenta maior consistência ortográfica para a leitura do que para a escrita (GODOY, 2003). A leitura “apresenta um conjunto de relações grafofonológicas do tipo um-para-um, ou seja, relações biunívocas, e um conjunto de relações inconsistentes, das quais grande parte está regida por regras” (GODOY e PINHEIRO, no prelo, p.9). As relações grafema-fonema inconsistentes, não conduzidas por regra são: 1) os grafemas “e” e “o” que são pronunciados como vogais abertas em verbos na 1ª pessoa do indicativo, e vogais fechadas quando pronunciadas como um substantivo; 2) o grafema “x” que pode representar até três tipos de fonemas; 3) as palavras em que não utilizam mais trema; e 4) os grafemas “ei” e “oi”, pois quando mediais houve retirada de acentos. A partir da última reforma ortográfica os itens 3 e 4 passaram a ser novos casos de inconsistências para leitura do português-brasileiro. As relações consistentes do português-brasileiro são um fator importante para o sucesso da leitura, pois permitem ao sujeito rapidamente conhecer as relações grafema-fonema, e assim realizar a decodificação favorecendo de tal modo o aprendizado e também o conhecimento de novas palavras (GODOY e PINHEIRO, no prelo).

Na escrita, a grafia das palavras do português do Brasil é mais imprevisível, já que um fonema pode ser grafado de várias formas, como por exemplo, o fonema /s/ nas palavras “massa”, “moço” e “sapo” (GODOY, 2003). Para escrever os indivíduos precisam recrutar conhecimentos morfossintáticos e dependem também da memorização de representações ortográficas (GODOY e PINHEIRO, no prelo).

Neste sentido, justifica-se a consciência fonológica, em particular a consciência fonêmica, como um fator de forte influência para a aprendizagem da leitura e escrita, considerando a relação de reciprocidade. Por isso, o conhecimento das relações grafemas e fonemas e a manipulação destes últimos torna-se um fator preditivo para o alcance de uma leitura eficaz e competente, principalmente em ortografias transparentes.

O número de pesquisas que tem se dedicado a entender as relações entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita vem crescendo significativamente entre as produções brasileiras. Essa afirmação é confirmada pelo estudo de Maluf *et al* (2006) que a partir de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses, no período de 1987 a 2005, encontrou 157 estudos que pesquisaram a relação entre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas¹ e a aquisição da linguagem escrita. Desse montante, 80 se dedicaram a estudar a habilidade de consciência fonológica e sua relação com a alfabetização, ou seja, 50,95% das produções.

¹ As habilidades metacognitivas são compostas por habilidades Fonológica, Ortográfica, Sintática, Metalinguística, Lexical, Morfológica, Semântica, Metatextual e Metacognitiva.

Como veremos nos resultados da presente pesquisa, o tema consciência fonológica continua sendo alvo de interesse dos pesquisadores brasileiros na última década.

Considerando a importância das habilidades de consciência fonológica para a aprendizagem alfabética, o presente artigo apresenta os resultados obtidos pelo levantamento bibliográfico de dissertações e teses que dialogaram acerca da relação da habilidade metafonológica e a aprendizagem da leitura e escrita, mas que obrigatoriamente utilizaram, como instrumento de estudo, teste para avaliação de consciência fonológica. Este artigo apresenta os temas investigados pelos pesquisadores, as características das populações estudadas, tais como: crianças ou adultos; sujeitos normais ou com dificuldades; e a faixa de escolaridade. Outros aspectos analisados são: o tipo de pesquisa, a unidade da Federação a que pertence e o ano de publicação. Desse modo, esse artigo visa mostrar como a consciência fonológica no processo de alfabetização vem sendo pesquisada no Brasil.

2. Metodologia

A partir do levantamento bibliográfico², junto ao portal Capes de teses e dissertações publicadas no período entre 2000 e 2010, selecionou-se os trabalhos de pesquisa que tinham utilizado testes de consciência fonológica em seus estudos.

Procedeu-se à leitura dos resumos desses trabalhos para identificar quais testes foram utilizados pelos pesquisadores. Nos casos em que no resumo não foi identificado o teste, procedeu-se à busca do trabalho na íntegra através de sites da internet ou mesmo, procurou-se fazer contato pessoal com o autor, a fim de obter-se o trabalho de dissertação/tese. Cada um dos trabalhos, após classificação, recebeu um código para identificação, conforme o teste que utilizou. Assim, por exemplo, a dissertação de Silva (2009)³, que utilizou o teste de Cardoso-Martins, foi identificado com a sigla CM.

Após a classificação dos trabalhos segundo os testes que utilizaram, passou-se à análise dos mesmos, a partir da leitura dos resumos e por vezes consultando o trabalho na íntegra, para identificar o tema de investigação do trabalho, as características da população investigada e a escolarização da mesma.

² O levantamento bibliográfico de dissertações e teses realizado pela presente pesquisa foi finalizado em 30 de novembro de 2011.

³ Silva, Flávia Renata Alves da (2009) Habilidades metafonológicas e aprendizagem da linguagem escrita: um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental.

Cada uma dessas categorias foi subdividida em subcategorias. Para esta análise também foram criados códigos de identificação, através de classificações descritas na tabela a seguir:

Tabela 1. Categorias de análise e respectivos códigos de identificação.

Categoria/subcategoria	Código de Identificação
Tema estudado	
Leitura e escrita	LE
desenvolvimento	(a)
dificuldades	(b)
síndromes e deficiências	(c)
estimulação, remediação e reabilitação	(d)
comparação de sujeitos normais com sujeitos com dificuldade	(e)
Linguagem oral	(LO)
desvio fonológico	(f)
desenvolvimento da fala	(g)
Consciência fonológica pura	(CFo)
desenvolvimento da consciência fonológica	(h)
desempenho da consciência fonológica	(i)
outras variáveis (música, desempenho auditivo, etc)	(j)
População investigada	
crianças	(1)
adultos	(2)
crianças e adultos	(3)
Caracterização da população investigada	
normal	(1)
com dificuldade	(2)
normal e com dificuldade	(3)
Faixa de Escolarização do(s) grupo(s) testado(s)	
pré-escolares	(1)
1ª a 4ª série	(2)
pré-escolares a 4ª série	(3)
1ª a 8ª série	(4)
sem especificação	(5)

Com isso, cada um dos trabalhos recebeu uma etiqueta, como a exemplificada a seguir: **CM,a,1,1,2**. Em que **CM** representa o teste utilizado no estudo desenvolvido pelo autor (referido anteriormente), a letra **(a)** significa a subcategoria do tema estudado, o primeiro algarismo **(1)** identifica a população investigada, o segundo algarismo **(1)** indica a característica da população investigada e o último algarismo **(2)** informa a faixa de escolarização do grupo testado.

Os trabalhos assim analisados geraram uma amostra que será apresentada em parte, neste artigo, e outra parte no artigo de Paiano e Godoy (2012).

Além das categorias acima descritas, os trabalhos que compõem este artigo, também foram analisados conforme os seguintes aspectos:

1. Tipo de pesquisa

- a) Dissertação de mestrado b) Tese de doutorado

2. Estado brasileiro em que a pesquisa foi realizada

- a) Rio de Janeiro, b) São Paulo, c) Minas Gerais, d) Paraná, e) Santa Catarina, f) Rio Grande do Sul, g) Pará, h) Pernambuco

3. Ano de publicação

- a) 2000, b) 2001, c) 2002, d) 2003, e) 2004, f) 2005, g) 2006, h) 2007, g) 2008, h) 2009, i) 2010.

3. Resultados

As análises realizadas a partir das categorizações das dissertações/teses serão apresentadas em seis subtópicos, conforme segue.

3.1. Testes utilizados pelos pesquisadores na última década

O levantamento bibliográfico resultou em 125 trabalhos, entre teses e dissertações. Ao dividirmos esses trabalhos segundo os testes que utilizaram, obtivemos um total de 26 diferentes tipos de testes utilizados durante os anos de 2000 a 2010 pelos pesquisadores brasileiros ao investigarem a consciência fonológica. A Tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos de testes/dissertações que utilizou cada um dos testes encontrados.

Tabela 2. Testes de consciência fonológica e quantidade de trabalhos

Teste de consciência fonológica utilizado pelas dissertações e teses	Quantidade de trabalhos
1. Capovilla (1998) (2000)	26
2. Cardoso –Martins (1991) e adaptações	6
3. Confias (2003)	20
4. Cielo (2001)	9
5. Santos e Pereira (1997)	5
6. Metafonológico sequencial (1991)*	3
7. Cognitivo Linguístico & Protocolo de Capellini e Smythe (2003)*	3
8. Herrero (2001)*	2
9. Carvalho <i>et al</i> (1998)*	2
10. Balesc Belec (2001)*	2
11. Diniz (2008)*	1
12. Pacheco (2009)*	1
13. Adaptação de LAC por Rosal (2002)*	1
14. Alencar (2000)*	1
15. Lac e Ctopp (1979-1999)*	1
16. ABFW (2000)*	1
17. Aquino (2007)*	1
18. Corrêa (2009)*	1
19. Guedes (2009)*	1
20. Santos (1996)*	1
21. Siccherino (2007)*	1
22. Carraher e Rego (1981)*	1
23. Fernandes <i>et al</i> (1988)*	1
24. Barrera (2000)*	1
25. Alvarez, Carvalho e Caetano (2004)*	1
26. Não diz qual teste usou	31
27. Usou mais de um teste	1
Total	125

*Construção de teste para avaliação de consciência fonológica pelo próprio autor da dissertação/tese ou adaptação de um teste já existente.

Entre os testes localizados, os mais escolhidos pelos pesquisadores foram os de: Cielo (2001), Capovilla (1998; 2000), Cardoso-Martins (1991)⁴, Santos e Pereira (1997)⁴ e Confias (2003). Neste artigo apresentam-se os resultados das categorizações e análises dos trabalhos que utilizaram estes cinco testes de maior evidência, num total de 66 pesquisas que representaram 52,8% das 125 teses/dissertações.

3.2. Distribuição das pesquisas por unidade da Federação

⁴ Os testes de Cardoso-Martins (1991) e Santos e Pereira (1997) não foram publicados na década que foi foco desta pesquisa, mas foram utilizados como instrumento de avaliação de consciência fonológica em dissertações/teses entre os anos de 2000 e 2010.

A Tabela 3 mostra a distribuição desses estudos segundo o Estado brasileiro em que foram realizados. Dentre estes, 56 se caracterizam como dissertações de mestrado e 10 como teses de doutorado.

Tabela 3. Frequência de dissertações/teses por Estado da Federação

Estado	Frequência		
	Dissertação	Tese	Total
São Paulo	21	8	29
Rio de Janeiro	2	0	2
Minas Gerais	4	0	4
Rio Grande do Sul	23	2	25
Santa Catarina	1	0	1
Paraná	2	0	2
Rondônia	1	0	1
Pará	1	0	1
Pernambuco	1	0	1
Total	56	10	66

Chama a atenção o grande número de pesquisas desenvolvidas nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. Esse resultado se alinha com os encontrados por Maluf et al (2006), que encontrou maior ocorrência de trabalhos nesses estados. Justifica-se: nesses estados estão as universidades com cursos de pós-graduação que possuem grupos de pesquisas que se debruçam sobre os estudos das habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita.

3.3. Distribuição dos trabalhos por ano de publicação

Apresenta-se, no Gráfico 1, a distribuição anual das teses e dissertações, no período categorizado e analisado, com interesse em saber se existe estabilidade nas produções acadêmicas acerca da temática.

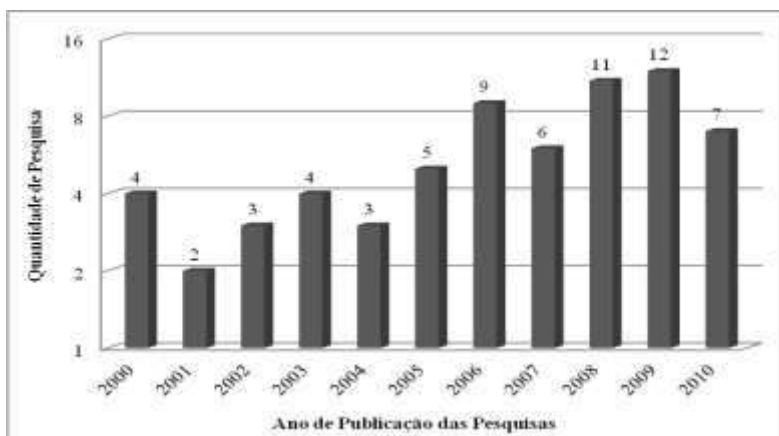


GRÁFICO 1. Distribuição das 66 teses e dissertações no período 2000 a 2010.

Entre os anos de 2008 e 2009, observou-se um aumento considerável de dissertações e de teses publicadas sobre consciência fonológica. Esse crescimento não foi observado em 2010, porém não se pode afirmar que houve um declínio nas publicações, visto que as produções bibliográficas deste período poderiam não estar inseridas no banco de dados da CAPES. Uma explicação para isso seria o curto prazo que é oferecido para as instituições realizarem os procedimentos de inclusão de trabalhos. Além disso, é necessário considerar que essa pesquisa captou os dados até o dia 30 de novembro de 2011, existindo a possibilidade de novas publicações posteriormente.

3.4. Temas investigados

O Gráfico 2 apresenta os eixos temáticos investigados pelas dissertações/teses.

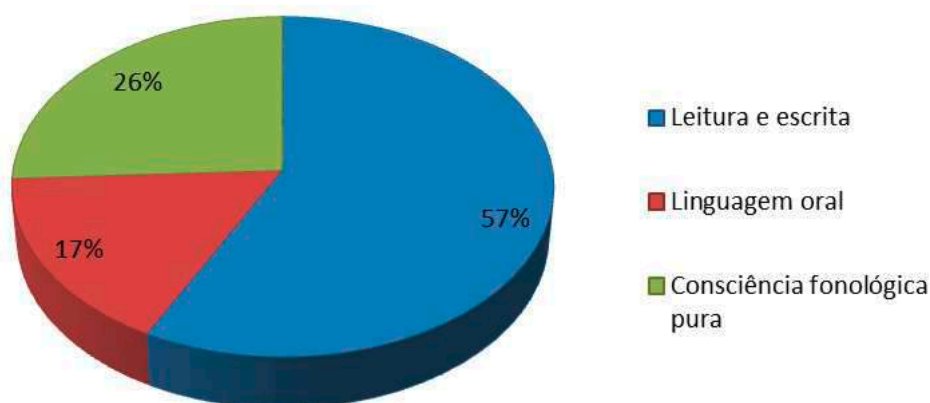


GRÁFICO 2. Temas investigados pelas pesquisas no período 2000 a 2010.

Os resultados nos permitem afirmar que a consciência fonológica tem sido investigada especialmente com relação ao estudo da leitura e escrita (n=38), em seguida, com menor destaque aparecem os temas sobre consciência fonológica pura (n=17) e linguagem oral (n=11).

Os trabalhos inseridos dentro da categoria de leitura e escrita investigaram diversos fatores em relação a consciência fonológica, assim como: a contribuição dessa habilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita, os resultados que se destacam na interferência desta habilidade em sujeitos com dificuldades de aprendizagem a partir da explicitação do princípio alfabético, estudos que comparam o desempenho de indivíduos normais com os que apresentam dificuldade de aprendizagem na linguagem escrita e pesquisas com crianças com diagnóstico de alguma síndrome ou deficiência e que receberam estimulação fonológica.

O estudo realizado por Maluf *et al* (2006) a partir de levantamento bibliográfico de teses/dissertações, mostrou que a consciência fonológica foi a habilidade linguística mais pesquisada no Brasil, no período entre 1985 e 2005, dentre as outras habilidades metalinguísticas.

Tanto o presente estudo quanto a pesquisa realizada por Maluf *et al* (2006) revelaram que a habilidade metafonológica foi foco de muitas pesquisas em que autores buscaram investigar fatores que influenciam e favorecem o processo de alfabetização.

3.5. População investigada

Com relação à população investigada, os resultados mostraram que dos 66 trabalhos, apenas 1 foi realizado com adultos e apenas 2 trabalhos compararam a população de criança com a de adulto. Dessa forma, 95% dos trabalhos se dedicaram a investigar a consciência fonológica em crianças.

No que se refere às características dos sujeitos investigados nas pesquisas, o Gráfico 3 apresenta a ocorrência do tipo de população: 1) normal, ou seja, sem queixas de dificuldade de leitura e escrita; 2) dificuldade, ou seja, com queixas de dificuldade de leitura e escrita; e 3) normal x dificuldade, ou seja, comparação entre sujeitos normais e com dificuldade.

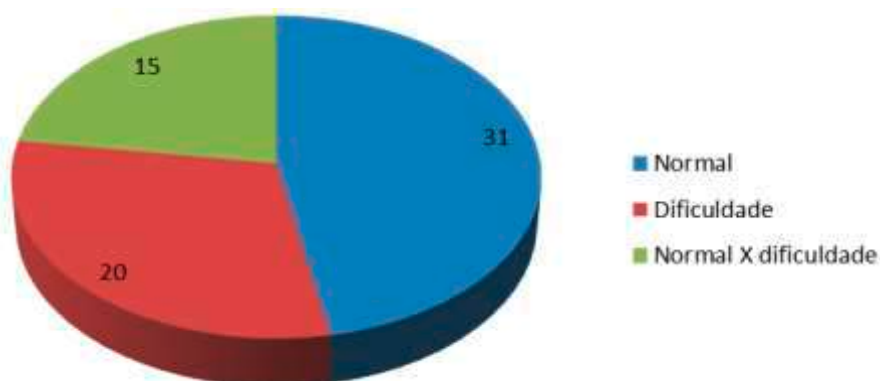


GRÁFICO 3. Característica da população investigada pelas pesquisas no período 2000 a 2010.

Observa-se que a investigação empírica com relação a consciência fonológica dedicou-se prioritariamente, durante o período, a estudar como essa habilidade se comporta em crianças normais, sem dificuldade de aprendizagem, seguida de estudos com crianças com dificuldade, e em menor número a comparação entre sujeitos normais e com dificuldade. As pesquisas parecem indicar que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, em crianças normais, podem auxiliar nas respostas aos questionamentos acerca do processo de aquisição da leitura e escrita nos estágios da alfabetização.

3.6. Faixas de escolarização investigadas

No Gráfico 4 apresenta-se o resultado das faixas de escolarização dos grupos testados em dissertações e teses, do período.

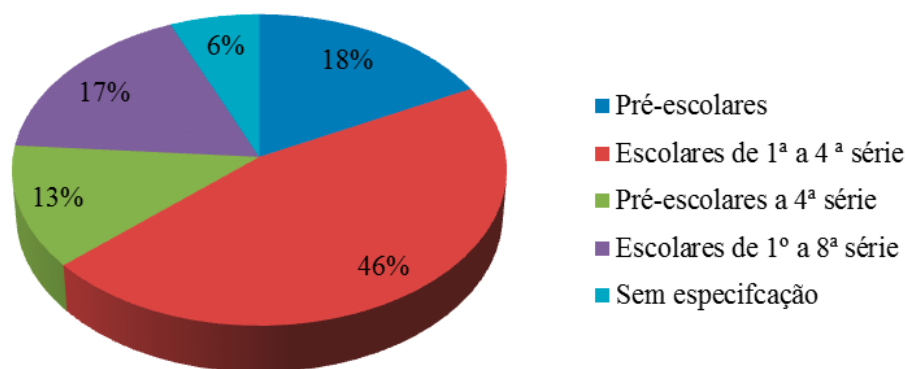


GRÁFICO 4. Faixa de escolarização da população investigada pelas pesquisas no período 2000 a 2010.

Destacando-se como alvo das pesquisas publicadas, a faixa escolar de 1ª a 4ª série representa 46% dos trabalhos categorizados. Além disso, a soma das três primeiras categorias: pré-escolares, escolares de 1ª a 4ª série e pré-escolares a 4ª série, totaliza 77% do trabalhos. Esses percentuais e a ausência de investigações com faixas escolares do ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) demonstram o interesse dos pesquisadores em afirmar a importância da consciência fonológica como um fator de grande contribuição para o processo de alfabetização, conforme indicado pelos estudos linguísticos.

4. Discussão e Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar as teses/dissertações que utilizaram testes de consciência fonológica para investigar essa habilidade linguística segundo categorizações que revelassem os temas estudados, a população e a faixa de escolaridade investigada.

Em decorrência desta pesquisa foi possível conhecer quais os testes de consciência fonológica que têm sido utilizados pelos pesquisadores no Brasil. Pôde-se observar que a

grande variedade de testes para avaliação da consciência fonológica utilizados pelos pesquisadores brasileiros na última década é um resultado significativo. A maior parte das testagens realizadas pelas pesquisas utilizaram testes adaptados ou elaborados pelo próprio autor do trabalho. Isso pode indicar fragilidade quanto à validade dos testes que estão no mercado. Indica-se, a partir deste estudo, a necessidade da construção de uma bateria de testes padrão para avaliação da consciência fonológica do português do Brasil, pois isso padronizaria os resultados encontrados em estudos realizados sobre a temática

Além disso, a grande maioria dos estudos investigaram crianças sem evidência de dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita, poucas pesquisas foram direcionadas para adultos e para sujeitos com dificuldades. Assim, há necessidade de que se realizem pesquisas para investigar as relações de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura em indivíduos jovens e adultos e também em indivíduos que apresentem dificuldades, síndromes ou deficiências, bem como a investigação de outros assuntos que sejam pertinentes e contribuam para a comunidade científica e aos docentes que vivenciam o cotidiano da escola.

5. Referências bibliográficas

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GODOY, D. M. A. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no Português**. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GODOY, D. M. A. **O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização**. Pró-fono Revista de Atualização Científica. Barueri, SP, v.15, n.3, p.241-250, set-dez.,2003.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GODOY, D.; DEFIOR, S.; PINHEIRO, A. M. V. **Impacto do método de alfabetização sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica, da leitura e da escrita no Português do Brasil**. In: Revista Educação. Temas e Problemas, nº4, Edições Colibri, p. 81-99, 2007.

GODOY, D.; DEFIOR, S.; PINHEIRO, A. M. V. **O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. No prelo.

MALUF, M. R.; PAGNEZ, K. S. M.; ZANELLA, M. S. **Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. In: Boletim de Psicologia: São Paulo, v. LVI, nº 124, p. 67 – 92, 2006.

PAIANO, A.; GODOY, D. M. A. **Evidenciação das publicações acerca da consciência fonológica e alfabetização.** Anais do II CICPG, 2012.

RELAÇÕES ENTRE PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E A HABILIDADE INICIAL DE LEITURA

Ms. Sandra Puliezi
Doutoranda
Pontifícia Universidade Católica São Paulo-SP-Brasil
Bolsa CNPq
spuliezi@gmail.com

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar como três habilidades de processamento fonológico (consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação) se relacionam com a habilidade inicial de leitura. Participaram do estudo 28 alunos com idade média de 6 anos e 7 meses. Os resultados encontrados indicaram que a leitura inicial está associada com as três habilidades do processamento avaliadas.

Palavras-chave: Leitura, alfabetização e processamento fonológico.

Abstract

This study aimed to evaluate as three phonological processing skills (phonological awareness, phonological memory, and naming speed) relate to the initial reading ability. Participants were 28 students with an average age of 6 years and 7 months. The results indicated that the initial reading is associated with the three processing abilities assessed.

Keywords: reading, literacy and phonological processing.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo principal avaliar como três habilidades do processamento fonológico (consciência fonológica (CF), a codificação fonológica na memória de trabalho (MT) e a velocidade de nomeação(VN)) contribuem para a habilidade inicial de leitura em um grupo de crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Como objetivo específico queremos verificar as possíveis relações entre bom e mau desempenho em leitura e CF, MT e VN.

Referenciais teóricos-metodológicos

O processamento fonológico diz respeito às operações mentais ativadas para o tratamento de informações baseadas na estrutura sonora ou fonológica da linguagem oral. Envolve três tipos diferentes de componentes ou de habilidades que são da maior importância no processo de leitura: a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e a velocidade de nomeação (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994).

A consciência fonológica (CF) refere-se à habilidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e de manipular os sons da fala de forma consciente. O desenvolvimento dessa habilidade tem sido frequentemente relacionado ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes idiomas, como o português (Cardoso-Martins, 1995; Barrera & Maluf, 2003; Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004), inglês (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974), espanhol (González, 1996; Citoler & Torres, 2003) e italiano (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988).

A CF é formada por várias habilidades correlacionadas que podem ser avaliadas por meio da aplicação de tarefas de rima, aliteração, contagem, adição ou subtração de sílabas, adição ou subtração de fonemas em palavras faladas.

A memória de trabalho (MT) refere-se à capacidade limitada para armazenar e manipular a informação necessária para realização de atividades complexas como compreender, aprender e raciocinar (Colom & Flores-Mendoza, 2001). É compreendida como um sistema de memória que trabalha em paralelo com a memória de longo prazo, assumindo um papel gerenciador, determinando se as novas informações que estão entrando no sistema são úteis ou não para o organismo. As possibilidades de ocorrência de uma nova

aprendizagem dependem da MT e de suas conexões com os demais sistemas mnemônicos (Izquierdo, 2002).

A velocidade de nomeação (VN) refere-se à habilidade de nomear, o mais rapidamente possível, símbolos como letras, números, cores e objetos ou uma combinação de todos. Por muito tempo a VN foi ignorada, pois não era atribuído a ela um papel de relevância no processo de leitura (Navas & Santos, 2004). Em 1976 foi apresentado o primeiro trabalho que demonstrava que as crianças com dificuldades de leitura apresentavam um *déficit* na VN (Cardoso-Martins, Vitor & Navas, 2010). Nesse trabalho, os autores demonstraram que era possível diferenciar indivíduos disléxicos de leitores normais por meio de tarefas que mediam a VN. Depois disso, surgiram muitos outros estudos que documentaram déficits em VN em maus leitores.

Resultados de estudos recentes mostram que o processamento fonológico desempenha um papel de extrema importância na aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos. O tratamento das relações letra-som nas palavras possibilita que as sequências de letras sejam armazenadas de forma a permitir a recuperação automática da pronúncia e do significado diante da sua grafia impressa (Cardoso-Martins & Silva, 2008).

Um estudo recente de Capellini e Conrado (2009) evidenciou relações entre VN, habilidade fonológica, leitura e escrita, mostrando que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentavam VN e habilidade fonológica alteradas, o que parecia refletir diretamente sobre o desempenho em leitura e escrita de palavras.

Os resultados do estudo de Catts, Gillispie, Leonard, Kail e Miller (2002) mostraram que os maus leitores são mais lentos que os bons leitores nas medidas de tempo de resposta e na nomeação rápida de objetos. Eles concluíram que alguns maus leitores têm um déficit geral na velocidade de processamento e que seus problemas de nomeação rápida de objetos são, em parte, um reflexo desse déficit.

O estudo de Cardoso-Martins e Pennington (2001) investigou a correlação entre a nomeação seriada rápida, a consciência de fonemas e diversas medidas de habilidade de leitura e escrita. Os resultados sugeriram que a habilidade subjacente à nomeação rápida é particularmente importante para o desenvolvimento da habilidade de ler textos, rápida e acuradamente e a consciência fonêmica é particularmente importante para o desenvolvimento da habilidade de ler através da decodificação fonológica.

Com base no que foi colocado, percebemos que conhecer a natureza dos processos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita é essencial para compreender os processos

envolvidos no ato de ler e escrever e que essa área do conhecimento ainda necessita de muitos estudos para ampliar o conhecimento sobre o assunto.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada com uma amostra intencional de 28 crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada. A criança mais nova tinha 5 anos e 11 meses e a criança mais velha tinha 7 anos e 1 mês. A média de idade do grupo era de 6 anos e 7 meses. A coleta de dados foi realizada no mês de novembro quando todos os alunos já haviam começado a ler.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o Protocolo de Pesquisa nº 439/2010.

Procedimentos

As habilidades de processamento fonológico e de leitura foram avaliadas em 2 sessões, separadas por um intervalo de 1 semana. As tarefas de consciência fonológica e de leitura foram aplicadas na primeira sessão. As tarefas de memória de trabalho e de velocidade de nomeação foram realizadas na segunda sessão.

As crianças foram avaliadas individualmente, em uma sala vazia da escola onde estudavam, em sessões que duraram em torno de 20 minutos. As tarefas utilizadas são descritas a seguir.

Instrumentos de medida

Para avaliação da *habilidade de leitura* foi utilizada uma tarefa de leitura de palavras que avaliou a habilidade da criança de ler trinta palavras com grafias frequentes em livros infantis. As palavras foram as mesmas utilizadas por Cardoso-Martins e Batista (2005). Elas foram apresentadas impressas em letra maiúscula no centro de cartões individuais de tamanho A4.

Para cada cartão, a criança era convidada a ler o que estava escrito. As palavras utilizadas foram: queijo, salsicha, canivete, bicicleta, dedo, chicote, laranja, veia, mandioca, faca, girassol, riacho, tartaruga, zebra, jipe, zorro, beijo, coqueiro, geladeira, limão, xarope, dado, quiabo, rapadura, cereja, joia, miolo, vacina, telefone, figo.

O escore obtido pela criança foi expresso por meio de pontos atribuídos a cada palavra, de acordo com a leitura realizada. Se a criança não leu nada, foi atribuído 0. Se a criança leu uma das sílabas foi atribuído 1 ponto (ex: em canivete a criança consegue ler ca, mesmo que invente o resto). Se a criança leu tudo, foram atribuídos 2 pontos (escore máximo=60). Foi registrado, para cada criança, o tempo de leitura das 30 palavras.

Para avaliação da *consciência fonológica* foram utilizadas três tarefas, descritas a seguir:

Segmentação silábica: a tarefa constava de 15 palavras: 5 monossílabas, 5 dissílabas e 5 trissílabas, mais três itens de ensaio. Iniciamos pelos itens de ensaio e o pesquisador explicava: “*Podemos dividir as palavras que falamos em pedaços. Veja, essa é a figura de um rato. Quando falamos rato a boca abre duas vezes, vamos fazer: RA-TO. Agora faça comigo e me ajude a contar*”. Depois dizia: “*Vimos que a palavra rato tem dois pedaços porque abrimos a boca duas vezes para falar a palavra*”.

Após o treino, foi feita uma apresentação no computador, utilizando o programa PowerPoint, de 15 figuras de teste. Quando o aluno acertava era atribuído um ponto e quando errava era atribuído zero. O escore foi composto pelo número de respostas corretas (escore máximo=15).

Intruso de rima: a tarefa consistiu em identificar, entre três palavras diferentes (por exemplo: avião, coração e papel), aquela que não rimava com as outras, aqui designada como “intruso”. Com o objetivo de evitar os problemas de memória, as palavras foram representadas por figuras. Essa tarefa foi composta por 4 itens de ensaio e 10 itens de teste. Iniciamos pelos itens de ensaio em que o experimentador explicou o que é rima, enfatizando o fato de que são palavras que possuem um “*finalzinho com o som parecido*” e dava exemplos. Cada conjunto de três figuras foi apresentado no computador em uma tela do programa PowerPoint, colorido e centralizado. As figuras eram nomeadas pelo experimentador e as crianças deviam repeti-las, para só então designar aquela que não rimava com as outras.

Quando o aluno acertava era atribuído um ponto e quando errava era atribuído zero. O escore foi composto pelo número de respostas corretas (escore máximo=10).

Intruso de fonema inicial: a tarefa consistiu em identificar, entre três palavras diferentes (por exemplo: sapo, sala, torta), aquela que começava com o fonema inicial diferente das outras. Com o objetivo de evitar os problemas de memória as palavras foram representadas por figuras, como foi feito na tarefa anterior. Essa tarefa foi composta por 4 itens de ensaio e 10 itens de teste. Iniciamos pelos itens de ensaio e o experimentador explicou o que é fonema, dizendo que são palavras que possuem um “*comecinho com o som parecido*” e dava exemplos. Cada conjunto de três figuras foi apresentado no computador em uma tela do programa PowerPoint, colorido e centralizado. As figuras eram nomeadas pelo experimentador e as crianças deviam repeti-las, para só então designar aquela que não tinha o “*comecinho*” igual às outras.

Quando o aluno acertava era atribuído um ponto e quando errava era atribuído zero. O score foi composto pelo número de respostas corretas (score máximo=10).

Para avaliação da memória de trabalho foram utilizadas duas tarefas inspiradas no estudo de Gindri (2006):

Memória Sequencial Auditiva: Essa prova consiste na repetição, pela criança, de 21 sequências de dígitos, logo após o examinador dizê-los. Conta com 21 sequências de números, que contém de 2 a 7 dígitos em cada uma. São duas sequências com dois dígitos, três sequências com três dígitos, quatro sequências com quatro dígitos, cinco sequências com cinco dígitos, cinco sequências com seis dígitos e duas sequências com sete dígitos. Nesta prova são permitidas duas tentativas de repetição para cada sequência de dígitos, no caso de o aluno fracassar na primeira.

Prova de repetição de pseudo-palavras: Esta tarefa tem por objetivo identificar a capacidade de repetir sequências fonológicas sem significado (pseudo-palavras). A prova é composta por 30 pseudo-palavras, constituídas por estrutura silábica simples, seguindo a estrutura fonológica do português, do tipo consoante-vogal. As palavras são dispostas em seis listas que contém em cada uma cinco pseudo-palavras. A primeira lista conta com 5 pseudo-palavras com uma sílaba, a segunda lista conta com 5 pseudo-palavras com duas sílabas, e assim sucessivamente até alcançarmos a lista de pseudo-palavras com seis sílabas.

Na aplicação da prova o aluno foi convidado a brincar de falar uma língua diferente, com palavras que ele não conhecia e que deveria repetir logo após o experimentador dizê-las.

Nessa tarefa foi atribuído um ponto quando o aluno conseguiu repetir o item, tal como lhe foi apresentado. A resposta foi considerada incorreta quando o aluno omitiu, substituiu ou não produziu os fonemas, ou quando não reproduziu a pseudo-palavra.

Para avaliação da velocidade de nomeação foi utilizada a tarefa *de denominação de figuras*. Foram escolhidas cinco palavras dissílabas, de estrutura silábica consoante-vogal (bola, dado, pato, casa, faca). As 5 figuras foram nomeadas e apresentadas em folha A4, em uma tabela com 5 colunas e 6 linhas, com os 5 desenhos repetidos 6 vezes de forma aleatória. A criança tinha que denominar as figuras o mais rapidamente possível, na sequência em que apareciam, tentando não errar. Foi medido duas vezes o tempo de execução da tarefa e calculado o tempo médio.

Resultados

Para análise dos dados utilizamos três recursos: análise direta dos dados, teste-t para comparação do desempenho de bons e maus leitores e as correlações de Pearson.

De acordo com o desempenho obtido na tarefa de leitura, as crianças foram categorizadas em três grupos. Foram considerados bons leitores os que obtiveram escores de 58 a 60, foram considerados maus leitores aqueles que tiveram escores de 0 a 50. As demais crianças ficaram no grupo intermediário (escores de 51 a 57). Em nossa análise, consideramos apenas os grupos extremos que classificamos como grupo dos bons leitores e grupo dos maus leitores.

A observação dos dados mostrou que as crianças do grupo dos bons leitores possuem os melhores tempos de leitura, o que já era esperado (com variação de tempo dentro do grupo de 74,22 a 118,72 segundos). O tempo médio na tarefa de leitura nesse grupo foi de 100,77 segundos.

No grupo dos maus leitores os tempos de leitura variaram de 241,75 a 398,09 segundos e o tempo médio na tarefa de leitura foi de 314,69 segundos.

Os bons leitores também obtiveram os melhores escores na tarefa de VN, com tempos de 21,2 a 36 segundos. A média do grupo foi de 30,79 segundos.

No grupo dos maus leitores os tempos variaram de 37,5 a 61,5 segundos. A média do grupo foi de 42,08 segundos. É importante ressaltar que nessa tarefa os melhores desempenhos são os que registram os menores tempos.

Analisando as tarefas de CF, percebemos que os alunos do grupo dos bons leitores obtiveram escores mais altos nas tarefas de identificação de rima e fonema.

Os dois grupos (bons e maus leitores) tiveram resultados semelhantes na tarefa de segmentação. Os erros das crianças se concentraram nas 5 palavras monossílabas apresentadas. Desse resultado podemos inferir duas hipóteses: uma seria o fato de que a hipersegmentação das monossílabas pode ser consequência da estrutura fonológica do português, que possui poucas palavras monossílabas (entre os substantivos), o que levaria a esse tipo de erro. Outra hipótese é que a tarefa de segmentação exige maior grau de consciência fonológica. Para fazer algumas conclusões seria necessário desenvolver pesquisas com a segmentação das monossílabas ou relacionando a tarefa de segmentação silábica ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

Com relação às tarefas que avaliaram a memória de trabalho fonológica, observamos que a pontuação média na tarefa de repetição de dígitos no grupo dos bons leitores foi de 9,73 e no grupo dos maus leitores foi de 8,5. Na tarefa de repetição de pseudo-palavras a pontuação média do grupo dos bons leitores foi de 14,01 e no grupo dos maus leitores foi de 12,01. Ou seja, nas duas tarefas que avaliam memória fonológica houve um desempenho melhor no grupo dos bons leitores. Portanto deve-se concluir pela existência de uma relação entre memória fonológica e desempenho em leitura.

A observação dos dados nos permite dizer que os alunos do grupo dos maus leitores têm os piores resultados em VN e em CF. O desempenho na tarefa de MT dos maus leitores também é inferior ao dos bons leitores.

Foi utilizado o Teste-t de Student para comparar estatisticamente o desempenho dos alunos nos grupos de bons e maus leitores. Utilizamos o teste com o objetivo de verificar as possíveis relações entre desempenho em leitura e: CF (conhecimento consciente das unidades e propriedades fonológicas da língua), MT (capacidade limitada para armazenar e manipular a informação necessária para realização de atividades complexas) e a VN (habilidade de nomear símbolos o mais rapidamente possível).

A variável dependente foi o desempenho em leitura e as variáveis independentes foram a velocidade de nomeação, memória de trabalho fonológica e consciência fonológica, conforme se vê na Tabela 1. Para obtermos medidas comparáveis de consciência fonológica e memória fonológica, as mesmas foram padronizadas (z).

Tabela 1- Resultados do Teste-t de Student para comparação entre bons leitores (escore ≥ 58) e maus leitores (escore ≤ 50) quanto ao desempenho nas tarefas de processamento fonológico.

	Escore em Leitura (≤ 50 - maus leitores) (≥ 58 - bons leitores)	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão	t	p
Velocidade de nomeação (z)	≤ 50	6	1,11	1,37	0,56	3,14	0,003
	≥ 58	12	-0,28	0,55	0,16		
Memória de trabalho fonológica (z)	≤ 50	6	-0,49	0,82	0,34	-1,60	0,070
	≥ 58	12	0,18	0,84	0,24		
Consciência fonológica (z)	≤ 50	6	-0,58	0,70	0,29	-2,72	0,007
	≥ 58	12	0,31	0,63	0,18		
Correlação é significativa com $p \leq 0,05$							

Os resultados expressos na Tabela 1 mostraram que as crianças do grupo dos bons leitores são diferentes das crianças do grupo dos maus leitores no que diz respeito à VN. Elas nomearam as figuras com rapidez significativamente maior e com mais velocidade, do que as crianças que têm o desempenho baixo em leitura. A diferença é muito significativa a favor dos bons leitores: $p \leq 0,003$.

O Teste-t mostrou que as diferenças em CF também são muito significativas a favor dos bons leitores: $p \leq 0,007$. Os bons leitores têm habilidades de CF muito mais desenvolvidas que os maus leitores.

Na MT (repetição de dígitos e repetição de pseudo-palavras), a diferença também é a favor dos bons leitores, mas não é estatisticamente significativa. A probabilidade de erro ao afirmar que são diferentes é maior do que a aceita ($p \leq 0,05$) e por isso não se pode assumir que os dois grupos são significativamente diferentes.

Portanto, os resultados do Teste-t confirmam a análise que fizemos com base na observação dos dados: as diferenças observadas nas tarefas de CF e na tarefa de VN nos grupos dos bons e maus leitores são significativas, ou seja, podemos dizer que as variações que ocorreram na leitura estão relacionadas às variações que ocorrem nessas duas habilidades. Isso quer dizer que os bons leitores nomeiam com mais rapidez e que eles têm as habilidades de CF mais desenvolvidas do que os maus leitores.

A MT não parece ser significativamente diferente entre as crianças que são boas leitoras e as más leitoras.

Também foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson. As medidas de CF e MT foram padronizadas (z), assim como fizemos para realizar o Teste-t. A Tabela 2 mostra os resultados das correlações.

Tabela 2- Resultados do teste de correlação de Pearson para as 28 crianças considerando leitura, tempo de leitura e as habilidades de processamento fonológico.

		Zscore : Leitura	Zscore Velocidade de nomeação	Zscore memória de trabalho fonológica	Zscore consciência fonológica
Zscore: itura	r		-,550	,34	,439
	p		,00	,03	,01
	N		28	28	28
Zscore: elocidade de nomeação	r			,00	-,42
	p			,48	,01
	N		28	28	28
Zscore: emória de trabalho nológica	r				-,06
	p				,36
	N		28	28	28
Zscore: nsciência nológica	r				
	p				
	N		28	28	28

A habilidade de leitura se mostrou negativamente correlacionada com a VN (-0,550; $p \leq 0,001$), permitindo concluir que o tempo gasto na tarefa de nomeação diminui na medida em que aumenta a habilidade de leitura.

A habilidade de leitura também está fortemente correlacionada com a CF (0,439; $p \leq 0,01$), o que leva a concluir que o desenvolvimento da CF acompanha as habilidades de leitura.

Há também uma correlação menos forte, porém significativa, entre leitura e MT (0,346; $p \leq 0,036$), permitindo afirmar que essas variáveis mantiveram entre si alguma associação.

Estes resultados nos permitem concluir que os processamentos cognitivos designados como consciência fonológica, memória fonológica e velocidade de nomeação contribuem significativamente para a aprendizagem inicial da leitura.

Conclusões e considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal verificar, em crianças no início da alfabetização, as relações existentes entre a habilidade de leitura e o processamento fonológico expresso por meio de três variáveis independentes, a saber: consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação.

A habilidade em leitura se correlacionou com a consciência fonológica nas duas análises estatísticas que fizemos. Esses resultados evidenciam a importância da consciência fonológica no início da aquisição da leitura, reforçando resultados de vários estudos brasileiros que também encontraram essas relações, como Cardoso-Martins (1995); Maluf e Barrera (1997); Barrera e Maluf (2003) e Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004).

Analisando somente a consciência fonológica, podemos dizer que as habilidades de identificação de rima e fonema mostraram-se como sendo importantes para diferenciar bons e maus leitores, pois os bons leitores tiveram ótimo desempenho nessas tarefas, ao contrário dos maus leitores.

A tarefa de segmentação silábica foi a mais simples de ser realizada. Todos os alunos, bons e maus leitores, tiveram escores semelhantes nessa tarefa. É importante destacar que o desempenho na tarefa de segmentação silábica dependeu do comprimento da palavra. A maior parte dos erros na tarefa de segmentação se deu nas palavras monossílabas. Na maioria das vezes as crianças segmentaram essas palavras em duas sílabas, por exemplo, diante da figura do pão elas contavam nos dedos e segmentavam oralmente a palavra em duas

sílabas (pa-ão). O mesmo ocorreu no estudo de Citoler e Torres (2003), com as crianças pré-leitoras.

Este resultado sugere que em português a segmentação de palavras monossílabas exige algum nível de consciência fonêmica para ser realizada com êxito. Para realizá-la as crianças que estão começando a ler hipersegmentaram, ou seja, criaram mais um segmento (pa-ão).

A memória de trabalho fonológica teve uma correlação fraca, mas significativa, com a leitura. Analisando os resultados podemos notar melhor desempenho no grupo dos bons leitores, apesar da diferença ser pequena entre os grupos. Na repetição de dígitos, a média de acertos foi de 9,73 no grupo forte e 8,5 no grupo fraco. Para a repetição de pseudo-palavras a média de acertos foi de 14,01 no grupo forte e de 12,01 no grupo fraco. Portanto sugere-se a existência de uma relação entre memória fonológica e leitura.

A velocidade de nomeação teve uma correlação forte e significativa com a leitura nas duas análises estatísticas que fizemos, mostrando uma estreita relação entre essas duas habilidades, corroborando os resultados das pesquisas anteriores (Cardoso-Martins & Pennington, 2001; Catts et al., 2002; Citoler & Torres, 2003; Capellini & Conrado, 2009) de que a velocidade de nomeação é muito importante na aquisição e desenvolvimento da leitura. Os resultados mostraram que as crianças com dificuldades em leitura possuem os piores desempenhos em velocidade de nomeação.

Analisando os dados podemos observar que os maus leitores, além de terem os piores resultados em velocidade de nomeação, não obtiveram bons resultados em consciência fonológica. Mas, devido ao tamanho pequeno de nossa amostra, não podemos afirmar que déficits isolados em uma ou outra habilidade são suficientes para causar dificuldades de leitura ou então que as dificuldades em leitura foram causadas por déficits em ambas as habilidades. Para confirmar essas relações são necessários estudos posteriores que possam ser realizados com amostras mais amplas.

Pesquisas posteriores poderão dar continuidade a este estudo, com amostras maiores e com ampliação das faixas etárias para avançar na explicação dos processos que influenciam a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, levando em consideração as especificidades dos idiomas nos quais as crianças aprendem a ler e a escrever.

Referências

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GUTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2004.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n.4, 1995.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; PENNINGTON, Bruce F. Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita? Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, Dec. 2005.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliane Ribeiro da. A relação entre o processamento fonológico e a habilidade de leitura: evidência da síndrome de Down e da síndrome de Williams. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; VITOR, Renata Maia; NAVAS, Ana Luísa Gomes Pinto. Distúrbios do desenvolvimento da fala e habilidade inicial de leitura e escrita em português: o papel da velocidade de nomeação. In: RODRIGUES, Marisa Cosenza; SPERG, Tânia Mara. (Orgs). **Contextos de desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 159-180.

CATTS, Hugh ; GILLISPIE, Matthew; LEONARD, Laurence; KAIL, Robert; MILLER, Carol. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n.6, 2002.

CITOLER, Silvia Defior; TORRES, L. H. Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. In: ROMDHANE, Mohamed Nouri; GOMBERT, Jean-Émile , BELAJOUZA, Michèle (Orgs.) **L'apprentissage de la lecture: perspectives comparatives**. Rennes: PUR, 2003, p. 161-176.

COLOM, Roberto; FLORES-MENDOZA, Carmen. Inteligencia y memoria de trabajo: la relación entre factor g, complejidad cognitiva y capacidad de procesamiento. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 1, Apr. 2001.

COSSU, Giuseppe; SHANKWEILER, Donald; LIBERMAN, Isabelle; KATZ, Leonard; TOLA, Giuseppe. Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. **Applied Psycholinguistics**, v. 9, n.1, 1988.

GINDRI, Gigiane. **Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita: um estudo com alunos de pré-escola e de primeira série**. 2006. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em distúrbios da comunicação humana. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

GONZÁLEZ, Maria José. Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. **Infancia y Aprendizaje**, v. 76, 1996.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERMAN, Isabelle; SHANKWEILER, Donald; FISCHER, William; CARTER, Bonnie. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, 1974.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997.

NAVAS, Ana Luísa Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. Linguagem escrita: aquisição e desenvolvimento. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto, LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan; BEFI-LOPES, Débora (Orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo, Editora Roca, 2004, p. 825-845.

TORGESEN, Joseph; WAGNER, Richard; RASHOTTE, Carol. Longitudinal studies of phonological processing and reading. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 27, 1994.

LER E ESCREVER: PRIORIDADE DA ESCOLA EM TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

PENA, Selma Costa
Professora Adjunta
Instituto de Ciências da Educação - UFPA-ICED-FAED-PARÁ
selmacpena@gmail.com

FELIPE, Eliana da Silva
Professora Adjunta
Instituto de Ciências da Educação -UFPA-ICED-FAED-PARÁ
efelipe@ufpa.br

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica descreve o campo de conhecimento sobre leitura, focalizando-a como elemento norteador às diferentes áreas do conhecimento. O *corpus* constitui-se por estudos recentes realizados na área. Destaca-se a leitura como processo de apropriação e produção de significados atentando às maneiras como os leitores penetram no mundo letrado e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem.

Palavras-chave: Leitura. Produção acadêmica. Pesquisa Bibliográfica.

Abstract

This literature review provides an overview of the field of knowledge about reading, focusing on it as a guiding element to the different areas of knowledge. The corpus is constituted by recent studies in the area. Reading stands out as a process of interacting with a text to make meaning and construct knowledge and paying attention to the various modes that readers enter the literate world and the relationship between these modes and people's forms of social organization.

Keywords: Reading. Academic production. Bibliographical research.

Introdução

A emergência, no campo da pesquisa educacional, de estudos centrados na formação do leitor, tem revelado diferentes possibilidades e entradas. A porta de entrada apresentada neste artigo será a discussão acerca da responsabilidade de todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham com as diferentes disciplinas do currículo na formação leitora de seus alunos.

Este artigo vincula-se a um projeto mais amplo do Instituto de Ciências da Educação-ICED/FAED, aprovado no Programa Integrado de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – PROINT - 2012/2013, intitulado “O novo currículo do curso de Pedagogia a centralidade da integração como problemática epistemológica e prática de seu projeto educativo”, que tem como objetivo geral favorecer a consolidação da proposta político pedagógica do Curso de Pedagogia por meio do desenvolvimento de ações no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Uma das linhas de ação do projeto trata da realização de ciclos de debates sobre práticas e políticas de leitura, da formação de leitores envolvendo pesquisadores, professores universitários e professores da Educação Básica. No Instituto de Ciências da Educação esta ação envolve diretamente os professores que atuam com as disciplinas Fundamentos teóricos e metodológicos de Português, Ciências e Matemática.

Entre as muitas discussões que cercam essa ação uma delas centra-se no debate acerca da responsabilidade que possui cada docente, independente de sua área de atuação, em formar o leitor na escola. Contudo, essa responsabilidade não foi sempre compartilhada pelos professores, o que contribuiu para transformar a leitura em uma prática disciplinar, território da língua portuguesa, que não pode equacionar, sozinha, “as dificuldades da escola pública em proporcionar às crianças o direito à aprendizagem da leitura e da escrita [...]. Letrar crianças de meios sociais iletrados continua a ser o grande desafio dos anos iniciais de escolarização básica. Resulta daí a importância de uma sólida formação teórico-prática capaz de proporcionar ao professor alfabetizador que já atua em sala de aula e aquele que ainda atuará competências e habilidades profissionais para formular e encaminhar soluções para os problemas educacionais com os quais se depara” (UFPA-PROINT, 2012).

Nesse sentido é interesse do grupo de professores que atuam no ICED em componentes curriculares correlatos àqueles que integram o currículo da Educação Básica –

Ensino Fundamental (português, matemática, ciências), pensar a leitura de forma mais específica, vinculada ao campo das práticas pedagógicas, de seu ensino na escola e do compromisso dos alunos de Pedagogia, futuros professores dos anos iniciais, nesse investimento.

Para isso, a primeira atividade do grupo foi realizar um levantamento acerca dos estudos que versam sobre essa temática, a fim de identificar linhas temáticas que pudessem integrar as atividades em torno dessas linguagens. Nessa perspectiva, o artigo apresenta um mapeamento teórico do estado atual de conhecimento sobre o tema. Trata-se, portanto, de um texto que reunirá e discutirá informações publicadas acerca da formação do leitor nas diferentes áreas do conhecimento.

A leitura nas diferentes áreas de conhecimento

Dizer que todos os professores em princípio são professores de leitura, que têm a responsabilidade pela formação leitora dos alunos não parece ser consensual. Talvez por essa razão os milhões de analfabetos funcionais existentes em nosso país nos foram fazendo pensar que, além da falta de políticas públicas sólidas e continuadas para a formação de leitores, há a necessidade de espaços de formação docente que discutam, em todas as áreas, como efetivamente cada professor em sua disciplina escolar pode, a partir dos seus objetos de estudos, ser um agente de letramento na instituição escolar. Professores de diferentes áreas queixam-se frequentemente da precariedade de leitura de seus alunos. Atribuem tal dificuldade, em geral, a dois fatores: a ausência de material escrito em casa e, principalmente, a formação dos alunos nas séries iniciais. Ou seja, os alunos que não tiveram acesso a material escrito em casa e não aprenderam a ler bem na escola têm péssimo desempenho nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental e Médio.

Acrescente-se a essas a ideia explícita de que a leitura é tarefa primordial dos professores das séries iniciais e, quando pensada nas séries mais avançadas, passa a ser de responsabilidade tão somente dos professores de Português. Está, portanto, implícita a ideia de que há uma hora, uma etapa da vida em que se deve aprender a ler, que esse é um processo com tempo e hora para acabar. Compreendemos que durante muito tempo a conceituação de alfabetização se desenvolvia predominantemente em torno da mecânica da escrita; o seu ensino era entendido como uma aposta nos métodos, como aquisição de uma técnica: do

traçado das letras, da oralização do texto, da recitação e do treino das famílias silábicas, da graduação de exercícios e que tal representação tenha influenciado a forma como se pensa a leitura na escola. Contudo, hoje, não é mais admissível esta visão estreita sobre o alfabetizar, perspectiva que desconsidera os múltiplos aspectos aí envolvidos. Neste outro contexto, a alfabetização ganha um sentido próprio e específico, ou seja, a alfabetização passa a ser entendida como processo de apropriação da linguagem escrita e não apenas como aquisição de um código.

Dessa forma corroboramos Kleiman (2002) quando afirma que o professor, independente de sua área de atuação, é um agente de letramento quando atua para ativar e desenvolver os percursos e capacidades dos alunos e suas redes comunicativas para que eles possam participar de práticas efetivas de uso da leitura/escrita.

Dominar a palavra escrita para o conhecimento de si e do mundo e aprender a dizer sua palavra são tarefas ontológicas, eternas da escola e precisam se vincular a um processo de desenvolvimento da escrita, o que envolve a participação de todos os professores da escola e, no caso específico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolve um trabalho contínuo em todas as disciplinas ministradas por esse professor. Se continuarmos acreditando que a criança deve aprender somente a técnica de associar formas gráficas às sonoras, a escrita continuará ocupando um lugar muito estreito na prática escolar, e as consequências dessa compreensão podem continuar consolidando representações equivocadas, marcando uma nítida linha divisória entre as séries iniciais e o restante do processo de escolarização. .

Estaríamos diante da ampliação do conceito de alfabetização? Talvez sim se pensarmos a alfabetização como algo que acontece na escola como uma prática social de leitura e escrita e, como tal, inclui os eventos sociais com essas práticas, com a variedade de textos e situações comunicativas em que essas modalidades são postas em ação. Dessa forma, teríamos a junção da alfabetização que se daria pela aquisição do sistema convencional de escrita, com o letramento, pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

Em relação à carência de material escrito no espaço familiar, questão colocada por muitos para justificar o fracasso da criança na escola é possível afirmar que os suportes textuais que fazem parte do cotidiano das famílias e suas formas de uso são diferenciados em relação à escola, pois possuem características próprias. Na família são outros os gestos, outras

as práticas. A leitura e a escrita têm diferentes funções daquelas requeridas pela escola. Isso não significa que haja na família carências de materiais escritos que justifiquem o fracasso da criança na escola. Formar o aluno leitor é um desafio que merece ser enfrentado a partir de revisões sobre o papel de cada disciplina, sobre a própria concepção de leitura, o modo de ensiná-la e, finalmente, sobre o seu vínculo com a complexa tessitura da construção do conhecimento.

Nessa ótica, importa refletir sobre o papel de cada disciplina e a concepção de como ensiná-la e de que modo isso pode estar a serviço de um projeto educativo mais amplo. Pensar sobre tais questões significa promover uma educação como experiência, que coloque os conteúdos a serviço da humanização de professores e alunos, permitindo aos sujeitos conhecerem o mundo social de maneira problematizada.

Tendo em vista a compreensão unânime de que a leitura tem importância vital para a construção de uma sociedade democrática, pois viabiliza a socialização da informação, a análise crítica da realidade social, e, conseqüentemente, uma atuação cidadã mais efetiva, plena de significados, e ainda que o professor tem papel fundamental nesse projeto, consideramos que vem crescendo os investimentos de alguns pesquisadores sobre as discussões que giram em torno do ler e escrever como compromisso de todas as áreas do currículo escolar.

Incluem-se neste tópico de contribuições os trabalhos Mirian Zappone (2001) em que se destacam as relações entre concepções de leitura e prática pedagógica. A pesquisa teve como objetivo mapear, nas produções escritas, as operações linguísticas dos alunos, das quais emergem e se transformam fragmentos da consciência histórica.

Esse estudo adotou como *corpus* as fichas de inscrição para o Concurso Leia Brasil, com o objetivo de analisar como a leitura era trabalhada em sala de aula, a partir dos discursos e práticas descritas nessas inscrições. Dentre as conclusões apontadas, a autora menciona: a influência da sociedade nos discursos dos professores sobre a leitura e a falta de clareza dos professores sobre o que fazer com a leitura em sala de aula. Acrescenta que uma marca da influência da sociedade sobre os saberes dos professores acerca da leitura estaria em afirmarem, de antemão, que a maioria dos alunos não gostava de ler e ainda que os alunos passavam por uma mudança de relação com a leitura a partir das experiências proporcionadas pela escola.

Para Zappone (2001) os professores negam ou desconsideram a dificuldade de acesso ao livro, devido às precariedades da distribuição e das dificuldades de aquisição desse material, impostas às camadas mais pobres da população. Some-se a isso o restrito número de bibliotecas públicas distribuídas desigualmente pelos municípios brasileiros. Ainda nessa direção, o estudo de Dias (2007) faz uma revisão conceitual sobre a disciplina história e seu ensino, a escrita e o processo de aprendizagem desse sistema de representação, instituindo-os como um paradigma educativo voltado para a formação do sujeito pensante. Com base nesse pressuposto, o trabalho contribui para a compreensão dos processos cognitivos movidos na complexidade das relações interdisciplinares, mais especificamente, tomando o imbricamento entre o desenvolvimento da consciência histórica e da competência narrativa.

Os resultados apontam para a pluralidade dos processos cognitivos e das estratégias de linguagem, evidenciando a natureza das relações entre a aprendizagem de história e da escrita. Nessa perspectiva, as conclusões fortalecem, indiscutivelmente, as bases para a constituição de uma educação transformadora.

Ainda na articulação entre leitura e ensino, há que se destacar o trabalho do Núcleo de Integração Universidade & Escola (NIUE), da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que acumula inúmeras ações extensionistas e de pesquisa que se propõem a colocar a universidade pública no centro dos acontecimentos, por meio da qualificação dos processos educativos e do investimento na formação comprometida do cidadão brasileiro. Para tanto, o NIUE opera um programa de pesquisa e educação continuada através da Pró-Reitoria de Extensão. Desde sua criação, em oito de junho de 1990, o Núcleo tem se caracterizado por uma prática inovadora, integrando dinamicamente elementos científicos e pedagógicos ao longo da implementação de projetos dirigidos à comunidade. Tal prática, que se destaca por sintetizar propositiva e construtivamente pesquisa, extensão e ensino, tem significado aos docentes nele atuantes a confrontação com diversos problemas de ordem teórico-metodológica, especialmente tendo em vista o objetivo maior de oferecer à sociedade alternativas concretas e consistentes para a superação de um de seus graves problemas, localizados no âmbito da educação. Dentro das ações do NIUE há o projeto “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”, um projeto que trabalha com professores de todas as disciplinas escolares, cujas discussões constam na fundamentação teórica desta pesquisa. O grupo de pesquisadores já publicou o livro que dá nome ao projeto:

Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas.

Essa ideia é também sustentada por Rösing (2001), pesquisadora que elaborou tese de doutorado sobre as condições de leitura nas licenciaturas. Rösing, ao sentir a falta de um melhor preparo do professor no campo da leitura, se propôs a fazer um trabalho investigativo sobre a fundamentação teórica da leitura no âmbito da disciplina Prática de Ensino, em razão da importância do tema na ação docente e em razão também da inadequação, no ensino superior, de uma prática que não está sustentada por pressupostos teóricos consistentes. Para a investigadora, “a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos os educadores [...], numa dinâmica multidisciplinar” (RÖSING, 2001, p. 45).

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de uma década na realização de projetos de fomento à leitura por todo o país, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pode fortalecer subsídios importantes para o debate em questão.

A Associação de Leitura do Brasil (ALB), com sede em Campinas/SP, também tem sido grande propagadora das discussões sobre leitura no Brasil, divulgando discussões de todas as ordens quando o assunto é leitura. Por meio de Congressos e Seminários promove ações e discussões sobre leitura com profissionais de diferentes áreas interessados em pesquisar e ampliar esse campo de estudos. Um exemplo disso é O Congresso de Leitura do Brasil (COLE), promovido desde o início da década de 1980, cujo objetivo maior é fomentar reflexões teóricas sobre o ato de ler, abordando questões de todas as ordens e trazendo à tona, por meio de suas publicações, diferentes formas de pesquisa sobre leitura. O objetivo principal do COLE é constituir-se em um espaço privilegiado de análise crítica das condições de leitura (e conseqüentemente da escrita) e possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual existente e produzida no país. Agrega, nesse sentido, diferentes temáticas: história da leitura, imagem do professor e leitura nas disciplinas escolares.

Nos últimos quatro anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem implementando uma série de ações de formação, em parceria com diversas universidades, entre elas o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) nas áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática. Esse Programa desenvolve, em um dos módulos, propostas para organização da biblioteca escolar e para a formação dos professores como mediadores de leitura. Há que se ressaltar que apesar de em outros documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares

Nacionais) o MEC declarar que é responsabilidade de cada professor, das diversas especialidades, o encaminhamento adequado dos procedimentos metodológicos para a leitura dos textos na sua disciplina, o Pró-letramento trata dessa discussão *apenas* nas áreas de Português e Matemática, deixando de fora as demais áreas de conhecimento.

No ensino superior, a formação de acervos bibliográficos nos cursos de graduação é, também, exigência básica para credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos. Importante nomear, portanto, a criação do Censo Bibliográfico da Graduação, por meio do qual o MEC realizará um levantamento bibliográfico de todas as áreas da graduação como primeiro passo para a implementação das bibliotecas da graduação. O objetivo, a exemplo dos programas de distribuição de livros didáticos da Educação Básica e do portal de periódicos da Capes, é oferecer um acervo de livros às instituições federais de ensino superior. Torcemos (e lutemos) juntos para que isso se efetive.

O incentivo à leitura, a divulgação do livro e a produção de textos deve ser sempre uma vertente da política que busca a melhoria da qualidade da educação oferecida na escola pública brasileira. Apresentamos aspectos das políticas sobre leitura para mostrar que formar uma geração de leitores nas condições de desigualdade que persistem na sociedade brasileira é tarefa complexa que exige esforços conjugados de todos que tem compromissos e responsabilidades com o país e que faz parte não somente dos processos formativos oferecidos aos professores, nem exclusivamente de sua atuação pedagógica na escola, mas, associado a isso, da criação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência com boa qualidade de pessoas nas escolas. O Ministério da Educação, os sistemas municipais e estaduais de ensino, as universidades e centros de pesquisa precisam unir esforços a fim de melhorar a qualidade da educação, o acesso ao livro, aos diferentes gêneros textuais, às diferentes formas de linguagens.

Como é possível perceber grande parte das discussões acima referenciadas articula matrizes teóricas do campo da história da leitura e dos estudos sobre formação de professores. São estudos preocupados em analisar as maneiras como os leitores penetram no mundo letrado e a relação entre essas maneiras e as formas de organização social do homem, e como isso tem definido novas formas de se pensar a leitura. Para esses estudiosos, mais do que um procedimento que permite recuperar as informações do texto, a leitura é uma atividade humana, que, ao se constituir em conformidade com as condições sociais em que se realiza, acaba definindo formas e representações de ler que se cristalizam em práticas de leitura, mas

que também as transformam, daí a afirmação de que “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (HÉBRARD, 1985, p. 35).

Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como uma atividade puramente individual para ser assumida também na sua relação entre o cultural e a liberdade relativa do leitor de estabelecer significações, portanto, entre o uso social da leitura e a forma particular de apropriação do texto, o que se justifica na afirmação de Chartier (1997, p. 77) quando diz que: “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”.

Os professores, ao que parece, não aprenderam em lugar algum a trabalhar com seus próprios códigos de escrita, com o que é particular como linguagem em cada disciplina. Relegam, assim, a possibilidade de, através da exploração de seus próprios materiais – de suas linguagens particulares -, ampliar e aprofundar os conteúdos selecionados e sistematizados na escola, bem como aqueles que, autonomamente, o aluno irá construindo fora da escola. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para que o pleno domínio dessa prática, como meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender, se concretize. A pretensão é que o gosto e a prática da leitura extrapolem os muros da escola dando condições aos alunos de continuar a aprender matemática, geografia nos anos iniciais mesmo fora da escola. Fazer descrição e não prescrição.

O fato é que o processo de compreensão de um texto, certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico: o aluno traz, para a leitura da sala de aula, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem e que fazem parte de todas as disciplinas. Entre outros aspectos, os professores não poderão supor o grau zero do aluno, nem o grau dez, o que para Foucambert (1994) significa dizer que a escola não poderá mais refinar e levar, a um grau de perfeição, métodos pedagógicos que teriam sido necessários há cem anos. Na vontade de mudar, mas sem mudar nada, insiste-se, na escola, na decifração como pré-requisito da leitura e ignoram-se todas as investigações realizadas sobre os processos de leitura e as estratégias de aprendizado.

Em Geraldini (1997) vemos que se trata, entre outras medidas, de proporcionar leituras de sujeitos que, querendo aprender, vão em busca de textos e, com muitas perguntas próprias, buscam suas respostas e essas respostas não serão encontradas somente em uma disciplina escolar. Deste modo, a leitura não se trata meramente de um meio de estimulação de operações mentais (especialmente da memória) ou de um processo apenas de decodificação. É

isso, mas é também, estratégia de trabalho e como tal elemento que perpassa por todas as disciplinas, até porque a autonomia do leitor depende também de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos e isso precisará da mediação de todos os professores.

Talvez por esse motivo Lahire (2002, p. 39) afirme que “para se apropriar dos saberes escolares, o aluno deve passar por um conjunto de exercícios de linguagem”, saberes que são peculiares a esse tipo de instituição – a escola. E isso não pode mais ser pensado como sendo responsabilidade exclusiva da disciplina língua portuguesa. Isso porque hoje há um reconhecimento de que os alunos em diferentes disciplinas apresentam dificuldades nas formas de apreender e socializar os conteúdos específicos porque não conseguem interpretar os diferentes gêneros trabalhados nas disciplinas, não conseguem se colocar diante das discussões assumindo posições críticas.

Considerações finais

O que então uniria os professores dos anos iniciais que terão que trabalhar com as diferentes áreas curriculares? A nosso ver, o que une esses professores é o fato de o aluno ter que dizer a sua palavra, relacionando linguagem e realidade, a valorização da experiência dos alunos, a busca em várias fontes instigadoras. Dessa forma, ensinar a ler seria colocar o aluno diante do reconhecimento e da necessidade de aprender a ler o que está escrito em uma sociedade letrada como a nossa. Seria também contextualizar um texto dentro de uma área específica explorando os seus diferentes sentidos já que todo texto é revelador de uma determinada visão de mundo e é a partir daí que ele deve ser discutido; explorar os procedimentos que um determinado autor lançou mão para escrever aquele texto, as fontes em que se apoiou para traçar seus argumentos e suas conclusões, o processo de intertextualidade, os conceitos utilizados pelo autor para abordar a situação em estudo. Em meio a isso tudo o papel do professor seria o de agente de letramento, daquele que, ao conhecer o aluno, reconhece suas habilidades e expectativas, identificando nele suas motivações para ajudá-los a ampliá-las, bem como identificar e reconhecer suas dificuldades para ajudar no processo de superação.

Contudo é preciso que tenhamos clareza de que a ideia de que é possível trabalhar a leitura em todas as disciplinas a fim de promover a formação leitora dos alunos exige uma determinada reconfiguração epistemológica, já que o conhecimento passaria necessariamente por outras bases, afastando-se da formulação prescritiva, reguladora e compartimentada da ciência moderna. Passaria, portanto, a ser visto de forma local e universal, construído no processo de articulação entre conhecimento científico com outras instâncias e formas de conhecimento e isso necessariamente precisaria ser discutido amplamente em nossas disciplinas no curso de Pedagogia.

A leitura como elemento norteador em todas as disciplinas trabalhadas nos anos iniciais salienta a importância de que tenhamos no curso de formação inicial um conhecimento profundo das características do que seja ler em todas as disciplinas para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade. Nesse sentido, respeitando a premissa de que ler é um compromisso a ser trabalhado nas diferentes disciplinas curriculares não podemos esquecer-nos dos diferentes procedimentos disciplinares que desenvolvem essa visão particular por meio de diferentes mecanismos, estratégias e práticas. Assim, caberá ao professor promover experiências que conduzam “à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas linguagens e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia” (NEVES et al, 2006, p. 13).

Referências

DIAS, Maria Aparecida. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções de crianças e adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1985.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2002.

NEVES, Iara. Conceição B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

RÖSING, Tânia. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: UPF, 2001.

UFPA. PROINT 2012-2013. *O novo currículo do curso de Pedagogia e a centralidade da integração como problemática epistemológica e prática de seu projeto educativo*. Belém, 2012.

ZAPPONE, Miriam H. Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

O QUE AS CRIANÇAS ESPERAM DA ESCOLA? TRAMANDO UMA ESCUTA APURADA DE VOZES DAS INFÂNCIAS DURANTE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sheila Gallina
IENH – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo -RS- Brasil
sheila@ienh.com.br

Eixo Temático: Alfabetização e pesquisa acadêmico- científica

Resumo

Este texto irá mostrar os resultados de uma pesquisa realizada com crianças, cujo objetivo consiste em responder a um questionamento meu como professora/pesquisadora: O que as crianças esperam da escola no primeiro ano? O texto inicia contextualizando a infância na atualidade e suas implicações. Após são apresentados os procedimentos metodológicos usados para dar voz às crianças. Como plano de fundo para este estudo, teremos como vertente de investigação os processos de alfabetização e letramento, apresentando estratégias significativas e envolventes para responder ao meu questionamento.

Palavras-chave: escola; infância; pesquisa

Abstract

This text will show the results of a research conducted with children, whose aim is to answer to my question as teacher/ researcher: What do the children expect of the school in the first year? The text begins contextualizing the childhood in the present and its implications. After are presented the methodological procedures used to give voice to the children. As background for this study, we will have as strand of research the processes of literacy, presenting significant and surrounding strategies to respond to my question.

Key-words: school; childhood; research

O conceito de infância sofreu grandes mudanças ao longo dos tempos. Com a chegada da modernidade, a criança passou a ocupar um espaço diferenciado na sociedade. Começou-se a olhar para ela como um ser com necessidades próprias e não simplesmente como um pequeno adulto, como acontecia na Idade Média, segundo Áries (1981). A concepção de infância tem se tornado cada vez mais complexa, pois nossas sociedades se mostram em constante mutação. Os laços, os valores, as famílias mudam.

Alguns/as teóricos/as e pesquisadores/as têm se dedicado ao estudo destas novas configurações da infância e muito têm contribuído para que pensemos os significados a ela atribuídos, produzindo outras narrativas, novos saberes e práticas. Redim e Muller (2007), nos levam a pensar que não possuímos um campo homogêneo onde podemos identificar ou referenciar a infância:

O que se discute atualmente é se a infância, como categoria social, pode ou não ser considerada como um grupo específico, com características comuns, embora vivendo em espaços diferenciados, com culturas diversificadas. (REDIM, 2007, p.13)

A partir destas ideias, acredito que não seria apropriado usar a palavra *infância* no singular, como se tivéssemos apenas uma infância como referência. Torna-se mais adequado o uso da palavra no plural, acabando com o pensamento reducionista frente a esta etapa de vida. As autoras também falam em “espaços” e “culturas”, nos levando a refletir profundamente acerca destas dimensões presentes nas infâncias na contemporaneidade.

As infâncias são produzidas através da cultura. Desta forma, se faz necessário pensarmos as infâncias de modo plural, em interface com os mais diferentes contextos em que elas são construídas, produzidas e reproduzidas, transformadas, significadas, colocando em questão as dinâmicas que envolvem relações entre infância e cultura. Diversas transformações em nosso contexto cultural, principalmente com o advento da mídia e das mais diversas formas de tecnologia, têm modificado substancialmente nossa forma de significar a infância, disparando uma infinidade de representações sobre a criança, através da publicidade, do cinema, programas infantis, literatura, revistas para crianças, manuais educativos, brinquedos, etc.

Ao discutirmos as relações entre infância e poder, com base nos Estudos Culturais, Bujes (2003, p.19), toma a criança como um sujeito/objeto cultural, nos mostrando como as infâncias são fabricadas. Uma infância idealizada, utópica, deu lugar a uma visão de criança

como sujeito do seu tempo. Desta forma, mais do que nunca, torna-se necessário questionar os significados da infância. A mesma autora também desdobra considerações sobre a visão adultocêntrica, que tem orientado alguns discursos sobre a infância. As identidades infantis nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que neles é centrada.

Estas e outras considerações acerca da temática da infância têm ocupado meus pensamentos ao longo da minha carreira como professora e Pedagoga. Decidi enfrentar o desafio de buscar saber mais, ouvindo as próprias crianças. Para tal, listei algumas questões desencadeadoras da pesquisa, tais como: que sentidos as crianças estão dando ao mundo? O que elas esperam da escola? Há espaços onde as crianças são ouvidas? Como se dá a imersão do Letramento na escola? Aprender a ler e a escrever é algo significativo e interessante para as crianças?

A partir destas perguntas iniciais - e ao mesmo tempo na intenção de olhar para as infâncias muito próximas de mim, e ouvir os próprios envolvidos – levei em frente este desafio, buscando justamente isso: dar voz às crianças sobre a escola, dentro da escola.

Fazem parte do imaginário social, pensamentos que acreditam que as crianças não têm nada ou têm pouco a dizer. E, conseqüentemente, que também não precisa ser ouvida. Para muitos a infância tem sido encarada como um tempo para aprender a ser um adulto civilizado. “Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola” (MÜLLER, REDIM, M, 2007, p.15). Desta forma, a escola é vista como modelo único e legítimo de educação da infância.

É de grande importância questionar o papel da escola como local onde se imprimem culturas. Mas culturas são construídas também pelas crianças que ali vivem e deixam suas marcas. Conhecer o aluno é a ferramenta mais importante para todos os professores que desejam realizar um trabalho significativo na escola como instituição produtora de sentidos. Tenho me perguntado muito ultimamente como a escola está lidando com os novos desafios da contemporaneidade. As autoras acima citadas, ao falarem sobre a escola, defendem a ideia de que ela precisa ser um espaço onde as crianças possam ser ouvidas.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido na escola em que trabalho, situada no centro da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. É uma escola da rede privada e atende crianças desde a Educação Infantil até o sexto ano do Ensino Fundamental. Possui como diferencial a proposta do Currículo Bilíngue, onde os projetos e conteúdos são trabalhados em parceria na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa. A escola envolve os

alunos em projetos transdisciplinares como: educação para o trânsito, responsabilidade social e ambiental, reciclagem, humanização através das artes, teatro, dança, música.

Quando reflito sobre minhas experiências, tendo leituras e discussões como pano de fundo, concluo que talvez uma das tarefas mais importantes na escola, na contemporaneidade, seja exatamente esta: ouvir o aluno. As crianças querem falar, têm muito para falar. Elas querem descobrir. Nunca em outra geração as crianças foram tão curiosas e tão comunicativas como agora, onde pensamento, informação e linguagem estão em plena explosão no mundo pós-moderno. A acessibilidade da informação tem nos trazido uma criança mais desafiadora para dentro da sala de aula. É esse contexto que cria as condições para o interesse em ouvi-las.

De acordo com os embasamentos teóricos sobre a prática investigativa com crianças, como procedimento operacional nesta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, estabelecendo uma relação onde ambas as partes (adulto/criança) pudessem se sentir confortáveis para dialogar, rompendo com o modelo pergunta x resposta. A troca de informação se potencializa neste tipo de entrevista, transgredindo etapas que a entrevista estruturada nos impõe.

Ao planejar situações que permitissem observar e ouvir as crianças, estas deveriam ser situações muito próximas ao cotidiano de seu contexto escolar, pois é neste local que elas trocam narrativas, dialogam com seus pares, buscam sentido através da relação e produzem culturas.

Desde o início do ano, minha turma vinha demonstrando interesse por histórias. Na escola temos sistematicamente o momento da biblioteca, uma vez por semana, onde os alunos podem circular livremente pelo espaço e retirar livros para levar para casa. Neste espaço também trabalho com a contação de histórias, onde gosto de utilizar recursos como fantoches, gravuras, sons, imagens etc. Também procuro trabalhar as histórias com entonação de voz. Sempre gostei das histórias com rimas, como as da Eva Furnari, por exemplo. E descobri que estas histórias, principalmente para as crianças que estão em fase de aquisição da língua escrita, são uma boa estratégia lúdica, pois faz pensar, amplia o vocabulário e diverte!

Mas por que buscar em uma história algumas respostas para minha investigação? Na verdade, tudo começou na biblioteca no início do ano. Imersos na cultura do letramento, debruçados sobre uma mesa, diante de um livro bem grande sobre vulcões e fenômenos da natureza, um grupo de meninos iniciou um diálogo, onde falavam sobre o desejo de aprender a ler livros “bem grossos e cheios de palavras”, chamando colegas que já liam para ajudá-los.

Falo em imersão no letramento porque acredito que esta é a prática mais significativa para a criança aprender com sentido e se tornar produtora de sentido. A produção escrita, a partir de práticas de letramento, se torna “própria” quando a criança apropria-se do sistema assumindo-o com “propriedade” e isto quer dizer, segundo Magda Soares (2001, p.39), “que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever”, Este “aprender” é muito mais do que adquirir a tecnologia da língua e codificá-la ou decodificá-la.

Letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 44)

Este fazer uso da leitura e da escrita, conforme a autora apresenta, transforma o indivíduo, levando a pessoa/criança a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

Diante do diálogo entre dos alunos, parei para pensar no que realmente aqueles meninos estavam dizendo, principalmente na frase “*eu já queria estar sabendo ler*”. Então, comecei a pensar o que as crianças esperam da escola. O que estavam esperando para aquele primeiro ano do Ensino Fundamental.

Enquanto este grupinho da mesa estava demonstrando o interesse pela leitura, outros pequenos grupinhos, espalhados pelo ambiente, faziam coisas bem distintas: alguns estavam entusiasmados em brincar de esconde-esconde por entre as prateleiras de livros e nem se detinham a retirá-los do lugar. Outros construía “estradinhas” com os livros no tapete. Outros realizavam leitura de imagens. Fiquei olhando as crianças, pensativa: o que esperam elas? Demonstrem o desejo de brincar, de conhecer, de explorar, de ler... Querem se divertir, querem aprender, fazer amigos? Fiquei com aquela “pulguinha”. Descobri que estava, naquele momento, já fazendo nascer a grande questão deste trabalho investigativo: o que as crianças esperam da escola? Como elas estão vendo a escola? Que lugar esta escola ocupa em suas vidas?

Iniciei na minha turma um projeto chamado “Literatura: ler, escrever e imaginar com o que Ruth Rocha e Eva Furnari têm a nos contar”. De acordo com Hernández (2004), o projeto não pode ser regido pela obsessão dos conteúdos que deve cobrir. Ele pode e deve expandir seus limites ao longo da jornada escolar. Um projeto de trabalho é, sobretudo, um

formato para a indagação que nos permite estruturar e contar uma história. Uma história que vamos construindo e que tem a ver com nós mesmos.

E por falar em histórias, escolhi as histórias de Ruth Rocha por estas terem uma vasta temática para trabalharmos as relações interpessoais e também para trabalharmos a escola, pois muitas das suas obras referem-se a ela, sendo esta um espaço onde somos cidadãos. Segundo Silva (2009, p.183), seus livros se reconhecem pela sua linguagem coloquial, assim como os temas do cotidiano familiar e escolar que aborda. Também gosto de trabalhar o pensamento crítico a partir dos escritos da autora, pois nos livros da Ruth Rocha, “a crítica social e política é forte, sem ser amarga, e tem raízes, por certo, na sua formação socióloga e na sua consciente postura de cidadã” (SILVA, 2009, p.283).

Ao longo do tempo, várias histórias foram sendo trabalhadas. Vou me deter aqui a detalhar o episódio da história “A Escola do Marcelo”, pois a partir desta história, procurei descobrir o que as crianças mais gostavam na nossa escola.

Contei às crianças a história “A escola do Marcelo”. Esta história fala sobre um menino chamado Marcelo, que conta sobre sua escola e o que fazem nela. No final, o livro fala sobre aprender uns com os outros, onde Marcelo diz que nem contou tudo o que acontece nela. Fica o convite ao leitor para imaginar o que mais fazem na escola do Marcelo.

Simpatizo muito com as ideias de Miguez (2009, p.18), quando nos diz que:

A leitura só acontece verdadeiramente, quando o leitor mergulha nas ondas imaginárias do criador e, pegando uma carona, refaz o percurso da criação. Todo grande leitor é um recriador de texto e, para isso, necessita aflorar o seu potencial de criatividade. A leitura, portanto, só ocorrerá de forma plena se ela for resultado de uma experiência individual, intimista. (MIGUEZ, 2009, p.18)

Desta forma, iniciei com as crianças uma reflexão e uma conversa sobre a escola do Marcelo e a nossa escola, realizando um paralelo entre a escola da história e a nossa: o que tem na escola de Marcelo e na nossa também? À medida que as crianças iam falando, eu ia registrando as palavras que surgiam.

Em outro momento, lancei outra pergunta ao grupo: o que tem na nossa escola de diferente da escola do Marcelo? O que a gente faz na nossa escola que não apareceu na história? Como proposta, as crianças ilustraram seu pensamento fazendo um desenho na aula de Educação Tecnológica. Lembraram de muitos exemplos de coisas que fazemos na nossa escola: brincadeiras com massinha, teatro, aula de culinária... Depois de impressas as fotos, o

desafio foi o de escrever o que havia sido pensado. Foi interessante observar a maneira como as crianças mostraram-se motivadas para escrever.

Outra proposta interessante sobre o livro também foi escrever “O que posso ensinar aos meus amigos?” Apareceram atitudes como: amarrar os tênis, assobiar, subir em árvores, ler e escrever etc.

Para finalizar as propostas em torno desta história, eu e a professora da Educação Tecnológica fizemos uma parceria. Em duplas, as crianças deveriam escolher um lugar da escola que gostavam. Saímos a campo, fazendo um passeio pela escola para fotografar os espaços, somente o ambiente. Cada dupla podia escolher o lugar que desejasse. Fomos até o laboratório de Informática e as crianças foram desafiadas a realizarem uma intervenção nas fotos: acrescentar coisas ao ambiente (pessoas, objetos) utilizando as ferramentas do paint brush. As fotos foram impressas e na sala de aula, as duplas tiveram o desafio de escrever sobre aquele ambiente (o que tinham colocado nele, por que gostavam dele, etc).

Nos dias seguintes a esta proposta, conversamos sobre o que tínhamos feito de maneira reflexiva. Em certa ocasião, convidei as crianças para formarmos uma roda no tapete da nossa sala. Nesta roda, as crianças levaram seus cadernos, com a colagem da foto e o escrito. Cada dupla teve o desafio de apresentar sua produção à turma, mostrando a foto e lendo sua produção escrita.

Em todas as tomadas nos espaços, na hora de compor a imagem no laboratório de Informática, foi interessante ver que as crianças colocavam muitas pessoas nas fotos. Como a proposta era colocar mais detalhes na imagem, questionei as crianças perguntando o porquê de desenharem pessoas e quem eram, o que representavam. As crianças, como se fosse uma só voz, disseram: “*são nossos amigos!*” A escola, desta forma, se mostra como um espaço de socialização, um espaço de convivência e de relacionamento. Além de frequentar a escola para aprender, a criança frequenta a escola para ocupar um lugar no mundo: fazer parte de um grupo, ser esperado, ser ouvido.

As crianças querem ler. Chegam à escola lendo, fazendo suas leituras de mundo. A leitura de mundo é marcada pela subjetividade de cada um e significa muito mais do ler palavras simplesmente. Conforme Silva (2009, p. 33)

A leitura de mundo nos ensina a ler mais do que os sinais pretos sobre a folha branca, ela nos ensina o significado das nuvens no céu, a promessa de um sorriso, revela-nos a impaciência atrás de um gesto, um “sim” na boca de quem diz “não”. É a leitura tomada em seu sentido mais amplo.

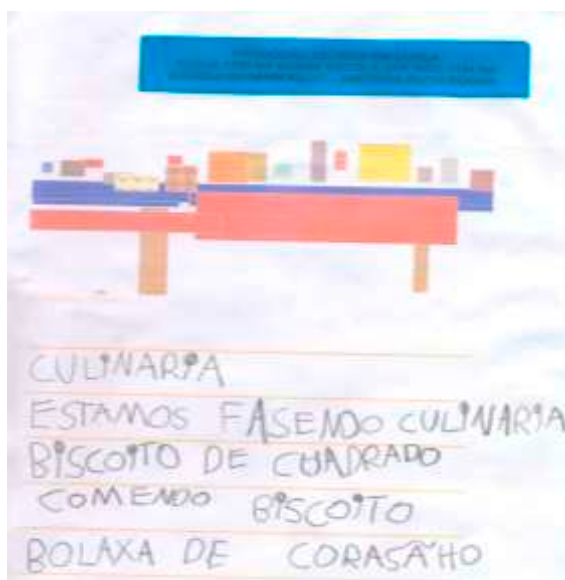
Quando lancei esta proposta, logo pensei que muitos desejariam fotografar a Biblioteca, bem como aconteceu. Enquanto faziam seus desenhos na aula de Informática, me contavam que queriam muito poder ler “*os livros dos grandes, aqueles bem grossos*”, passando uma idéia de que quando fossem “maiores” poderiam se apropriar de mais informações e saber de mais coisas deste mundo, o “mundo” dos “grandes.”

Os momentos da Biblioteca, na nossa escola, ocorrem semanalmente. Quando questionados a respeito do porquê de terem escolhido a Biblioteca, as crianças disseram que gostariam de poder “*ler todos os livros, saber de muitas coisas.*” Isto mostra o quanto têm esta relação entre a leitura e o saber. Neste trabalho também apareceu à leitura compartilhada, uma prática que as crianças apreciam com naturalidade neste espaço. Lêem juntas, lêem uma para as outras... Enfim, trocam experiência que acrescentam na formação do gosto pela leitura.

Neste espaço, as crianças têm a liberdade de transitar pelo ambiente, escolhendo seus livros e retirando-os das prateleiras. Podem sentar no espaço do tapete, do banco ou nas cadeiras para ler na mesa. Podem acessar aos livros que desejarem. Na Biblioteca, interagem com diversos portadores de texto: livros, gibis, revistas. O livro é utilizado no faz de conta, pois “ler é uma forma de se ver no mundo, mas essa leitura ultrapassa os limites da visão física para se inscrever na ótica da fantasia. Com a lente da imaginação, o leitor viaja pelo mundo da leitura com direito a leitura do mundo.” (MIGUEZ, 2008, p.18). Também podem utilizar-se dos fantoches, dos livros interativos e desfrutarem dos momentos de hora do conto, preparados com cenários temáticos onde podem também protagonizar dramatizações, demonstrando todo o seu potencial criativo para construir e organizar seu pensamento. Desta forma, exercitamos a cultura oral e o domínio da linguagem através do lúdico, o que facilita a aprendizagem da língua escrita. Saraiva nos explica este processo com muita clareza na seguinte citação:

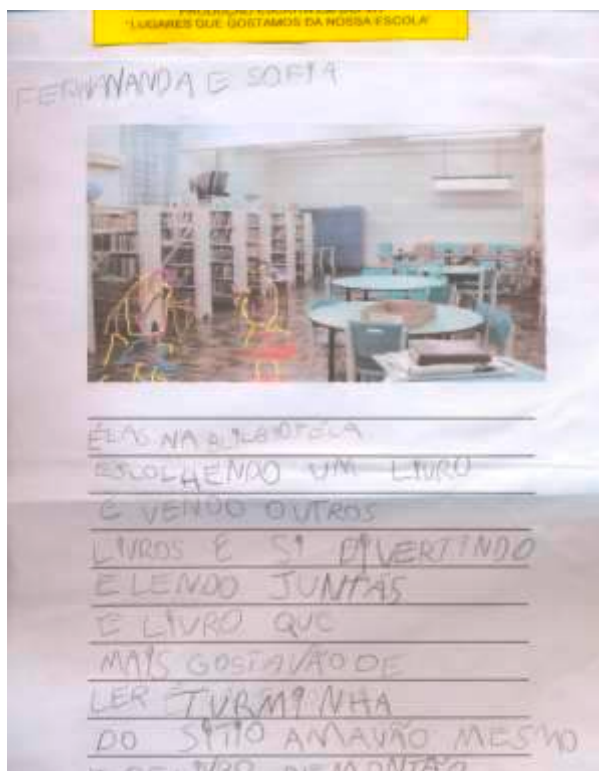
A transferência para o espaço escolar de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como da experiência lúdica da exploração da palavra, é fonte para a instalação da fantasia, da imaginação, da liberdade e da criatividade, sem deixar de se constituir em um processo de aprendizagem. Esse, porém, ao respeitar o modo como a criança constrói seu pensamento e ao investir na linguagem simbólica proveniente do ludismo, amplia o domínio da linguagem, promove o desenvolvimento do sistema linguístico e facilita a aquisição de sua representação escrita. (...) Sentindo-se integrada a uma comunidade cultural, a criança envolve-se com a preservação de suas manifestações e, a partir delas, exercita sua autonomia e sua liberdade de transformar e criar. (SARAIVA, 2011, p. 27).

Figura 1: Registro em dupla “O que tem na nossa escola que não tem na escola do Marcelo?”



Fonte: Página do caderno de atividades de um aluno, 2011.

Figura 2: Produção escrita em dupla – “Lugares que gostamos da nossa escola”.



Fonte: Página do caderno de atividades de um aluno, 2011.

Outro livro que teve grande contribuição para o processo investigativo foi “A Bruxinha Atrapalhada”, de Eva Furnari. Nesta história a personagem, uma bruxinha muito simpática, fazia mágicas divertidas e inteligentes com sua varinha. No brinquedo livre, envolvidas com a simbologia da história, as crianças começaram a brincar de mágicas, usando objetos da sala para fazer suas varinhas, como lápis e pincéis. A psicanalista Diana Corso (2008), em um de seus artigos, nos explica que as histórias ajudam as crianças e elaborarem a sua subjetividade, a crescer no sentido de se tornarem mais complexas, conseguindo compreender melhor o mundo. Por isso elas são tão fascinantes.

Desta forma, começamos a pesquisar sobre a vida e as obras desta autora também, realizando um paralelo entre Eva Furnari e Ruth Rocha, a outra autora que também estávamos

estudando. Montamos na nossa sala um pequeno acervo com livros destas autoras, pesquisamos sites na aula de informática, fizemos trabalhos de pesquisa em casa, coletando dados biográficos sobre as autoras e assistimos vídeos da Internet. Criamos enredos para as tirinhas da Eva Furnari, imaginamos finais diferentes para as mesmas, brincamos de criar poções mágicas e também fizemos dramatizações.

No final do projeto “Literatura: ler, escrever e imaginar com o que Ruth Rocha e Eva Furnari têm a nos contar”, criamos um jogo chamado “Trilha Literária”, com cartinhas escritas pelas crianças com perguntas sobre as autoras e com obstáculos. As regras foram inventadas pela turma a partir dos personagens e dos livros destas escritoras. Para percorrer a trilha, criamos as personagens das autoras. Para jogar, as personagens faziam uma viagem de avião de São Paulo até o Rio Grande do Sul. Nesta ocasião, levei o mapa do Brasil para a sala de aula para pesquisarmos onde fica São Paulo, cidade onde residem as autoras que estudamos.

Cabe salientar aqui que o a prática do letramento não se restringe apenas ao ensinar a ler e a escrever. Ele ultrapassa estas barreiras, permeando a transdisciplinariedade e, neste caso, envolvendo a Geografia. A concepção de letramento deve abranger todas as áreas de conhecimento, fazendo com que o ensino da leitura e da escrita seja concebido como prática social. Neste jogo, as crianças participaram ativamente da cultura escrita, vivenciando experiências variadas com a leitura e a escrita. Tiveram a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Fotografia 3: As crianças interagindo com o jogo da “Trilha Literária”.



Fotografia 4: Regras do jogo, criadas de forma coletiva.



Fonte: Registrada pela autora, 2011.

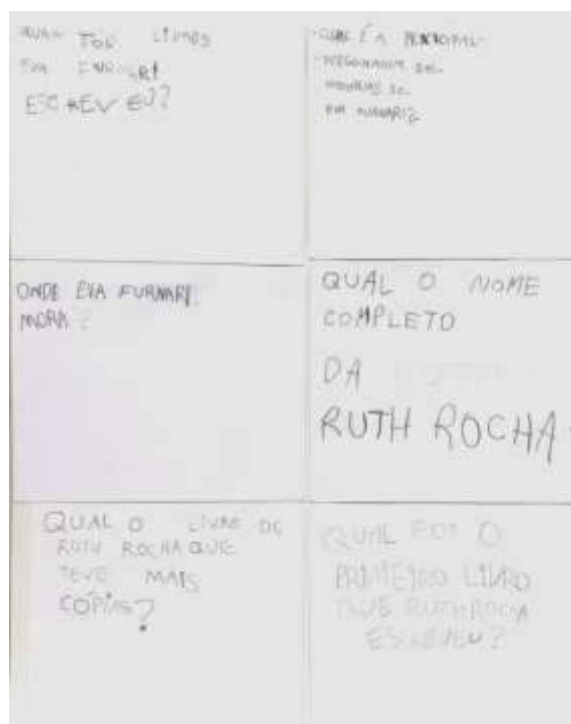
Fonte: Registrada pela autora, 2011.

Fotografia 5: confecção das personagens para percorrer a trilha de avião (de São Paulo/SP para Novo Hamburgo/RS).



Fonte: Registrada pela autora, 2011.

Fotografia 6: Carta de perguntas para o jogo – escrita individual com intervenções.



Fonte: Registrada pela autora, 2011.

Criamos também um livro, intitulado “Descobrimo a leitura e a escrita com Ruth Rocha.”, onde fizemos textos coletivos, produções artísticas, histórias malucas e outras propostas envolvendo as práticas de letramento.

Voltamos à pesquisa “O que as crianças esperam da escola”. Ao planejar uma proposta de entrevista semiestruturada, logo pensei: preciso propor algo às crianças que vá ao encontro deles, ou seja, algo que seja interessante para falarem sobre o que esperam da escola. Nesta hora, lembrei-me da simpática Bruxinha Atrapalhada, comecei a tecer um plano de fundo para alcançar meu objetivo: utilizar-me da literatura como estratégia para envolver as crianças na entrevista semiestruturada. Para realizar as entrevistas, foram escolhidas três crianças, a fim de se ter uma amostra para a pesquisa qualitativa.

Formosinho e Araújo (2008), pesquisadoras com crianças, nos explicam que é necessário promover o interesse da criança, promover o seu pensamento e reflexão a fim de atenuar o efeito do formato pergunta-resposta, altamente controlador e centrado no adulto. De acordo com as ideias das autoras, pensei em elaborar uma entrevista onde não tivesse um roteiro de perguntas, mas sim uma situação, onde elas pudessem falar de forma envolvente e espontânea.

Desta forma, elaborei uma história baseada nas tirinhas de Eva Furnari do Livro “A Bruxinha Atrapalhada”, pois vínhamos desenvolvendo atividades em relação a este livro, como já mencionei anteriormente. Comecei a elaborar o enredo, utilizando como elemento central a varinha: qual criança que não gostaria de encontra a varinha das tirinhas da Eva Furnari e sair por aí fazendo mágicas? Acredito que contar uma história vai favorecer a expressão das crianças.

A ideia central ficou em levar as crianças a imaginarem: como seria se elas encontrassem a varinha da Bruxinha e com ela pudessem fazer o que quisessem na escola? Fazendo de conta que teriam poderes mágicos, poderiam deixá-la do jeitinho que desejassem.

Pensei em um detalhe importante para o momento da entrevista: ter a varinha, o objeto, e deixá-lo juntamente com a criança no decorrer da conversa para ela poder manusear ou brincar. Acredito que desta forma, as crianças estavam se sentindo mais envolvidas com a história e ficaram mais espontâneas para falar.

Criei uma folha com a história onde as crianças desenharam o que falaram. Também pensei em fotografar as crianças entrevistadas com varinha e depois colocá-las no desenho.

Pensei em realizar as entrevistas na nossa própria sala de aula, depois do horário escolar, combinando dia e horário antecipadamente com os pais, bem como solicitando suas autorizações. Cabe mencionar que os pais foram muito receptivos frente à proposta e demonstraram estar se sentindo lisonjeados de terem seus filhos participando da proposta. Penso também que o tema é convidativo: se a escola está pensando o que as crianças esperam dela, existe aí um movimento que evidencia preocupação e atenção por parte da instituição em ouvir e querer saber o que pensam as crianças que fazem parte dela. E isso faz a diferença.

Antes de iniciar os comentários e a análise a respeito das entrevistas, quero registrar o quanto as crianças mostraram-se tranquilas para fazer esta proposta e manifestarem suas opiniões com clareza. A espontaneidade delas foi algo que me chamou a atenção. Talvez por estarem na sua sala de aula, o que as deixou mais à vontade, talvez por ser eu mesma, sua professora, a entrevistadora, talvez por estarmos falando de mágicas e da Bruxinha

Atrapalhada... Enfim, foi muito interessante perceber que as respostas foram dadas com segurança e que estavam demonstrando tranquilidade para falar. Tanto é que uma das crianças entrevistadas até comentou que aquela era a melhor aula que ela já tinha tido! Claro, que criança não iria gostar de encontrar uma varinha e com ela fazer o que quisesse na sua escola? Convidativa proposta!

Vou deter-me às primeiras respostas que as crianças deram, aquela resposta que lhes veio logo à mente quando foram questionadas: salas maiores, mais enfeites na sala e que todo mundo se gostasse. Respostas tão diferentes... Duas falando sobre o espaço e uma sobre as relações. Isto quer dizer algo para pensarmos. Segundo as ideias de Maturana (apud BARON, 2002), o espaço coletivo e a própria consciência social são forjados na intimidade dos encontros, na particularidade dos jogos relacionais. A escola como espaço coletivo, aproxima as crianças. E esta aproximação vem do brincar. “A experiência do coletivo nasce, ela própria, da possibilidade de construir um sentimento de proximidade com a experiência do outro, situação amplamente vivida no jogo: brincar é estar perto.” (BARON, 2002, p. 62). A escola é lugar de estar perto dos outros. Logo, a escola é lugar de brincar. E quem brinca numa escola onde há intencionalidade pedagógica na ludicidade, aprende de forma significativa. Para uma aprendizagem significativa, Baron (2002, p.61), nos propõe “emprestarmos à atividade lúdica o lugar de coadjuvante do processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, de experiência central e constitutiva dos espaços a serem construídos para a expressão das singularidades inseridas na vivência do espaço coletivo das relações.”

Para realizar o acabamento da minha teia de relações, não me ative somente às entrevistas, que foram parte do fio condutor da pesquisa. Outras constatações, através da análise de como estruturaram e encaminharam as atividades, serviram de base para chegar à conclusão deste trabalho e responder a questão norteadora: *o que as crianças esperam da escola?*

Ao tramar uma escuta apurada de vozes e verdades das infâncias, esta pesquisa me possibilitou três grandes constatações:

1. *as crianças querem que a escola seja delas. Desejam uma escola personalizada.* Querem desenhos e pinturas feitos por elas mesmas nas paredes. Têm o desejo de mudar o espaço: deixá-la mais colorida, decorar com plantas, fazer os materiais virem ao alcance delas.

2. *as crianças desejam que a escola seja um espaço intenso nas relações:* querem salas maiores para ter mais amigos e querem resolver as situações conflituosas.

3. *as crianças querem aprender na escola.* Revelaram-se curiosas e preocupadas com questões de organização e atenção. Sabem que aprender é algo importante para suas vidas.

Percebi, principalmente, que as crianças esperam que a escola seja um referencial em suas vidas.

Quando iniciei esta pesquisa, muitas dúvidas me acompanhavam e não sabia quais seriam os resultados desta investigação. Lembro-me de pensar sobre as crianças na escola me perguntando: O que eles querem? O que eles trazem? O que estão falando? Que elementos culturais carregam para dentro da escola? O que levam da escola? Que comportamentos reproduzem? Que modelo de sociedade os influenciam?

Ao longo do trabalho, foi interessante ver que consegui ir tecendo uma rede de respostas às minhas dúvidas: uma rede de significados às minhas indagações iniciais. Às vezes o fio ficava mais denso, pois as dúvidas do caminho atravessavam minhas hipóteses. Ao ir relacionando a coleta de dados com minha prática diária como professora e os estudos dos referenciais teóricos, comecei a me envolver de tal maneira com a pesquisa que começaram a fruir novos encaminhamentos para meu fazer pedagógico na escola.

Esta pesquisa possibilitou reforçar a ideia de encarar a criança com um ser que tem uma lógica muito própria. Ouvir e conhecer o nosso aluno, como mencionei no início deste trabalho, é de fundamental importância se quisermos realizar um trabalho significativo na escola como instituição produtora de sentidos.

Se fosse continuar esta pesquisa, além de ouvir as crianças, gostaria também de ouvir os professores, fazendo a mesma pergunta a eles: “o que as crianças esperam da escola?” Desta forma, faria um comparativo para verificar o que os professores *pensam* que as crianças querem e o que elas *realmente* querem. Também seria necessário entrevistar mais crianças, qualificando ainda mais este processo investigativo.

A cada início de ano letivo, a curiosidade sempre me acompanha: como será a turma, como serão meus alunos? Neste movimento há vida, há constante aprendizagem. Há contínua renovação. Um ano termina e outro totalmente novo começa! E com esta expectativa: pensar estratégias, traçar um perfil da turma, pensar um currículo organizado especialmente para cada grupo de alunos, planejar, desenvolver, refletir e registrar achados e reflexões - isso é pesquisar. Ouvir a opinião das crianças, pela sua própria ótica, é algo que todo o professor deve se dispor e fazer. Um bom professor é um bom pesquisador.

Minha alma pesquisadora sempre me acompanhou. A pesquisa não para por aqui. Ano após ano, inicio novamente todo o processo de pesquisa: cada ano de exercício de docência é um laboratório! E a cada instante a experiência se refaz. Cada criança nos deixa sua marca e leva um pouco de nós. Professores: ouçam as crianças e teçam suas teias de significação!

Referências

- ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BARON, Sandra C. *Brincar, espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CORSARO, Willian A., *Faz de conta, aprendizagem e infância viva*. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 27, p. 13-15, 2011.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira- (org.). *A escola vista pelas crianças*. Portugal: Porto, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *O tempo nos projetos de trabalho*. Revista Pátio. Porto Alegre, n. 30, p. 13-15, 2004.
- MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil – O lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- REDIM, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIM, Marita Martins. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- REDIM, Marita Martins. *Experiência Estética e Memórias de Escola – “Porque é de infância... que o mundo tem precisão!”* 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.
- SARAIVA, Juracy Assmann e colaboradores. *Palavras, brinquedos e brincadeiras – cultura oral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil Brasileira – Um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O TEXTO POÉTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E MODOS DE ENSINO¹

Vivianny Bessão de Assis
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília-SP-Brasil
viviannybessao@gmail.com

Eixo Temático 6: Alfabetização e pesquisa acadêmico-científico

RESUMO

O presente texto tem como objetivo contribuir com a compreensão sobre os usos do texto poético nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O *corpus* compreende sete textos acadêmicos de diferentes níveis, das áreas de Educação e Letras que investigaram sobre o tema por meio de estudos de caso. A análise metodológica pautou-se na configuração textual, baseada em Mortatti (2000). Parte dos resultados compreende a falta de convergência entre função e estrutura na abordagem das pesquisas.

Palavras-chave: Texto poético, alfabetização, ensino fundamental.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the understanding of the uses of poetic text in the early grades of elementary school. The corpus consists of seven different levels of academic research, the areas of Education and Languages investigating on the subject through case studies. A methodological analysis was based on the textual configuration, based Mortatti (2000). Part of the results include the lack of convergence between function and structure in the approach of the research

Keywords: Text poetic, literacy, basic education.

¹ Este artigo resulta de minha dissertação de mestrado intitulada *O poema infantil na escola: estudo bibliográfico*, concluída em 2009 sob orientação do Professor Doutor José Batista de Sales, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, MS.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a produção de conhecimento acerca do uso do texto poético na alfabetização durante a primeira fase do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionei como *corpus* de análise sete textos acadêmicos, produzidos em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, os quais tratam do uso do texto poético na alfabetização por meio de estudos de caso.

Segundo Ponte (2006), o estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada para compreender acontecimentos em contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Para Viera (1999) um estudo de caso pode ser tanto sobre um indivíduo, como sobre um personagem, um pequeno grupo, uma organização ou comunidade. No caso dos textos que abordo, o caso refere-se ao ensino de poemas em diferentes turmas do ensino fundamental.

Os sete textos analisados aqui decorrem de um *corpus* maior, de 23 textos acadêmicos (teses, dissertações e monografias de especialização), os quais analisei durante desenvolvimento de pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação *O poema infantil na escola: estudo bibliográfico*². O processo de localização desses 23 textos teve início nos arquivos eletrônicos da Plataforma Lattes, de forma que fosse possível reunir a bibliografia a respeito de estudos sobre a poesia voltada para o ensino. Essa atividade de localização ocorreu por meio de eixos temáticos como, “poesia e ensino” e “poesia na escola”.

A segunda etapa de localização desses textos ocorreu por meio de consultas aos arquivos eletrônicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como a outros bancos de teses de universidades brasileiras, como os da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista “Julia de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), entre outras. A partir dessas atividades de pesquisa, pude recuperar vários resumos de

² A dissertação de mestrado intitulada *O poema infantil na escola: estudo bibliográfico* foi concluída em 2009, sob orientação do Professor Doutor José Batista de Sales, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, MS. Atualmente, sou doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, sob orientação da professora Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti e desenvolvo pesquisa vinculada à linha “História da literatura infantil e juvenil” do GPHELLB – Grupo de pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”.

dissertações, teses e monografias de especialização, as quais passaram por análise e seleção, de acordo com o foco de interesse do presente estudo.

Após esse processo, foi quantificado o total de 43 pesquisas sob o eixo: poema infantil, ensino e leitura. Do universo de 43 títulos localizados, 23 foram selecionados como *corpus* de análise da dissertação.

Para apresentação e discussão deste artigo, selecionei sete teses e dissertações que tinham como objetivo demonstrar ou sugerir uma abordagem do texto poético em salas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses textos tinham como proposta estudos de caso e observação *in loco*, com o objetivo de investigar os usos do texto poético em sala de aula, bem como a concepção dos professores acerca desse gênero textual na alfabetização.

Os sete textos tomados como *corpus* neste artigo serão analisados separadamente, por área – Educação e Letras, e também por nível de pesquisa, Especialização, Mestrado e Doutorado, respectivamente. Essa separação foi adotada com o objetivo de compreender melhor a concepção de texto poético, o trabalho realizado em sala e a contribuição dessa abordagem para a alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental.

Os textos serão apresentados na seguinte ordem: duas monografias de especialização *lato-sensu*, da área de Letras, duas dissertações da área de Educação, duas dissertações e uma tese da área de Letras.

Para análise do *corpus* selecionado utilizo o método de análise da configuração textual o qual, consiste do:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31)

1. As teses, dissertações e monografias sobre o texto poético e a alfabetização

A fim de apresentar os sete textos que selecionei como *corpus* de análise neste artigo, apresento, no Quadro 1, as referências de cada um deles.

Quadro 1: Teses e dissertações que tratam do uso do texto poético no processo de alfabetização

Nº de títulos	Referência
1.	GIACHINI NETO, Emílio. <i>Poéticas visuais e verbais de crianças assentadas</i> . Dissertação de Mestrado. UEL / Londrina, 2004.
2.	LUZ, Sonia Maria Dettenborn. <i>A poesia no contexto da escola</i> . Dissertação de Mestrado. PUC/RS, 2004.
3.	NANTES, Denise de Fátima. <i>A poesia na formação do leitor: uma proposta de prática docente</i> . Monografia de Especialização. FAFIJA / PR, 2005.
4.	SILVA, Neide Mariano da. <i>Leitura do mundo na poesia infantil, escrevendo e descobrindo o universo da imaginação e da criatividade</i> . Monografia de Especialização. FAFIJA/ PR, 2004.
5.	SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. <i>Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula</i> . Tese de Doutorado. PUC/RS, 2007.
6.	VENÂNCIO, Adriana Gomes. <i>A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância</i> . Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2007.
7.	XAVIER, Alessandra Silva. <i>Jogo (do) poético: sobre saberes e poesia</i> . Dissertação de Mestrado. UFC, Ceará, 2001.

Fonte: *O poema infantil na escola: Estudo biográfico*. (ASSIS, 2009)

Dos sete textos selecionados, dois são da área de Educação e cinco são da área de Letras. Portanto, as reflexões acerca do texto poético em sala de aula remontam, em sua maioria, a estudos de Letras. As pesquisas da área demonstraram uma preocupação dominante em verificar o “estatuto” do literário na escola, se o uso do texto poético ocorria ou não e, ainda, “os modos” do uso do texto poético em um ambiente sistematicamente voltado ao ensino-aprendizagem.

Já os textos na área de Educação, demonstraram maior preocupação com a formação de leitores. Seus autores, de modo geral, argumentam sobre a postura do professor em sala de aula, sua relação com o uso do texto poético e, com isso, valorizam a ampla utilização do texto poético em sala de aula, principalmente, daqueles mais próximos da linguagem oral, cuja circulação é freqüente nos meios de comunicação e no convívio social.

Em relação ao período de produção científica dos sete textos que versam sobre o texto poético e alfabetização, apresento, a seguir, o Quadro 2. Este quadro foi organizado em uma perspectiva cronológica de cinco anos, por considerar-se um tempo médio e substancial

que garantisse a divulgação tanto de dissertações como de teses, e que pudesse apresentar as produções por tempo decorrido.

Quadro 2 – Teses, dissertações e monografia de especialização, por período e produção

Tipo de texto	Teses	Dissertações	Monografias de especialização	Total por período
Período de produção				
1996-2000		01		01
2001-2005		02	02	04
2006-2008	01	01		
Total por tipo de texto	01	04	02	-
TOTAL GERAL	07			

Fonte: *O poema infantil na escola: estudo biográfico*. (ASSIS, 2009)

Conforme pode-se observar no Quadro 2, a produção acadêmica sobre poesia e alfabetização ocorreu, em sua maioria, no período de 2001-2005, sobretudo em pesquisas de mestrado. Nota-se um salto quantitativo na última década deste século, convergindo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que criados em 1998, propõe um ensino pautado na leitura globalizada a partir da diversidade textual:

Cabe, portanto à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los [...] Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 2001, p.30-35)

Os PCN recomendam, ainda, um repertório textual pertencente aos gêneros literários infantis como “[...] poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc” (BRASIL, 2001, p.71). Verifica-se, portanto, um incentivo maior dos instrumentais legais sobre a educação para que a escola se faça uso dos materiais literários, incentivando diretamente à preocupação com a formação do aluno leitor:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (BRASIL, 2001, p.53)

O discurso que trata da preocupação com a formação de leitores e escritores é algo recorrente nos textos aqui analisados, tanto nos da área de Educação como nos de Letras. O texto poético é considerado um gênero privilegiado em relação aos demais por abarcar uma intertextualidade evidente e propiciar o estudo da língua.

2. Apresentação dos textos

As duas monografias de Especialização *lato-sensu* foram produzidas na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho/PR – FAFIJA entre os anos de 2001 a 2005. As autoras são Neide Mariano da Silva (2004), com a monografia *Leitura do mundo na poesia infantil: escrevendo e descobrindo o universo da imaginação e da criatividade* e Denise de Fátima Azevedo Nantes (2005), com a monografia *A poesia na formação do leitor: uma proposta de prática docente*.

A iniciativa de ambas as pesquisas partiu da observação quanto à tão decantada falta de gosto dos alunos pela leitura, bem como das dificuldades dos professores com o ensino da leitura de poemas. A proposta das pesquisas foi mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura poética e, para isso, basta eleger um pressuposto pedagógico e um método de estudo literário para propiciar a sensibilização dos alunos.

A metodologia pautou-se na seleção e análise de alguns poemas na perspectiva do método recepcional³ para sugerir ao professor um modelo de atuação em sala de aula. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa prévia a respeito do ensino de poemas na escola e constatado pelas pesquisadoras que o gênero era considerado difícil de abordar em sala, segundo os professores. A partir dessa constatação, as pesquisas de Silva (2004) e Nantes (2005) propuseram uma espécie de manual de orientações estruturais de análise poética para servir de base aos professores alfabetizadores. O manual propunha análise dos poemas concomitantemente às explicações sobre o método recepcional.

As pesquisas de Silva (2004) e Nantes (2005) apresentam-se como receitas de algumas medidas que em teoria, ajudariam nessa tarefa de sensibilização do aluno para a poesia, propondo uma tentativa de ação para essa área de conhecimento. Essas duas pesquisas diferenciam-se apenas nos poemas analisados e nos critérios de análise que decorrem da natureza do texto poético escolhido.

³ O método recepcional privilegia o ponto de vista do leitor e tem como ponto de partida o relativismo histórico e cultural, entendendo a obra literária dentro de um processo histórico. Para mais informações, ver Zilberman (1989).

As duas dissertações da área de Educação provêm da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e da Universidade Federal do Ceará/UFC. Em ambos os estudos, as pesquisadoras estiveram diretamente vinculadas ao processo de aplicação da pesquisa com os alunos. Na primeira, Alexandra Silva Xavier (2001), com *Jogo (do) poético: sobre saberes e poesia*, propõe momentos de leitura e escrita de poemas pelos alunos separados da rotina de sala de aula. O método adorado por Xavier (2001) contou com a observação de aulas sobre leitura de poemas que foram aplicadas pelas professoras regentes da escola, e de um momento, em que a própria pesquisadora atuou no processo.

A segunda, realizada por Adriana Gomes Venâncio (2007), *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na Educação da Infância*, a pesquisadora atuou como regente da sala e a pesquisa se desenvolveu com seus próprios alunos.

Os estudos de Xavier (2001) e Venâncio (2007) assemelham-se tanto nos objetivos quanto no tratamento das propostas, pois visam investigar a relação da linguagem e seu desenvolvimento com o gênero poético. Pretendem verificar as aproximações e semelhanças do gênero com a linguagem produzida pelas crianças, a fim de demonstrar que a poesia pode ajudar a desenvolver ainda mais os potenciais criativos da imaginação infantil.

Estas pesquisas defendem o uso do texto poético nas salas de alfabetização por ele atua como eixo articulador entre cognição, cultura e afetividade. Por isso objetivam verificar a relação entre apreciação de textos poéticos e a aprendizagem na produção de textos, a fim de conferir se o contato com o gênero poderia motivá-los à leitura, por sua natureza lúdica e proximidade com universo do aluno.

Das duas dissertações da área de Letras, uma foi produzida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUC/RS e a outra na Universidade Estadual de Londrina/UEL. As dissertações (PUC/RS e UEL) aproximam-se pela proposta educativa que abarcam e pelo trato com o gênero poético em suas atividades.

Os pesquisadores, Sonia Maria Dettenborn Luz (2004), com *A poesia no cotidiano da escola*, e Emílio Giachini Neto (2004), em *Poéticas visuais e verbais de crianças assentadas* assemelham-se quanto aos objetivos das pesquisas. Eles observaram a necessidade da escola realizar um trabalho educacional voltado para a sensibilização, emoção e afetividade dos alunos e entendem que o texto poético poderia satisfazer a essa necessidade.

Luz (2004) explicita o desejo de expor uma concepção de educação, arte e criança, muito mais do que propor uma metodologia de trabalho, pois considera que “[...] uma concepção metodológica se cria no fazer e no pensar durante o processo” (LUZ, 2004, p. 19)

A proposta de Giachini Neto (2004) consiste em observar as crianças espontaneamente, acerca dos livros, dos textos poéticos e dos desenhos, pois seu interesse era o de verificar como os alunos se expressam e como interagem com o texto poético.

Os pesquisadores propõem atividades que vão além do texto poético em sua forma escrita, eles também utilizam outras linguagens incentivando as manifestações artísticas dos alunos de forma a possibilitar a expressão de sua realidade emotiva-cognitiva. Entendem que as linguagens, verbal e gráfica, podem contribuir com uma prática pedagógica para o ensino da literatura em geral.

A tese de Gláucia Regina Raposo de Souza (2007), *Uma viagem através da poesia: vivências de sala de aula*, foi produzida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. O interesse da pesquisadora surgiu pela necessidade de estudar metodologias que amenizassem os problemas dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental com a leitura e produção de textos na escola. A pesquisadora procurou verificar se o resgate da oralidade e corporalidade do poema poderiam aproximar os alunos quanto a leitura e da escrita de textos poéticos.

A pesquisa de Souza (2007) configurou-se em uma oficina de textos poéticos com dez (10) encontros, em três processos permanentes: *percepção, discussão e criação*. Os procedimentos de trabalho pautaram-se na valorização do som, da visualidade e do significado social dos poemas.

3. O ensino de poemas na alfabetização: o enfoque nos “aspectos temáticos”

Para melhor identificar o que os textos entendem por ensino de poema nas séries iniciais do Ensino Fundamental, organizei os textos em dois grupos, um denominado de “aspectos temáticos” e outro de “aspectos estruturais”. Por “aspectos temáticos” chamo os textos que propuseram uma reflexão sobre os benefícios de se trabalhar o texto poético nas séries iniciais e por “aspectos estruturais” chamo os textos que demonstraram metodologicamente como ocorreu à abordagem dos textos poéticos em sala de aula.

O grupo de textos classificado como “aspectos temáticos” compreendem dissertações de mestrado produzidas entre os anos de 1996 a 2008. Esse grupo tem um total de quadro dissertações, duas pesquisas da área de Educação, uma da região nordeste, e outra da região sudeste, e duas da área de Letras, provenientes da região sul. Estes textos aparecem no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Pesquisas classificadas como “Aspectos temáticos”

Área de Conhecimento	Região	Instituição	Tipo de pesquisa	Quant.	Sub-período
Educação	Nordeste	UFC	Dissertação	01	1996-2000
	Sudeste	UNICAMP	Dissertação	01	2006-2008
Letras	Sul	UEL	Dissertação	01	2001-2005
		PUC/RS	Dissertação	01	2001-2005
Total	03	04	04	04	1996-2008

Fonte: *O poema infantil na escola: estudo biográfico*. (ASSIS, 2009)

A primeira discussão desses textos consiste na concepção de educação integral do aluno, insistem que a escola deve privilegiar o universo cultural dos alunos, sendo necessário valorizar os gêneros textuais produzidos e vivenciados pela comunidade escolar, como é o caso das receitas, bulas, placas de trânsito, notícias, poemas, contos, lendas, letras de músicas, entre outros.

Os pesquisadores desse grupo entendem que um trabalho docente a partir dos sons e da arte visual geraria estímulo e sensibilidade capaz de formar indivíduos leitores e produtores de textos, conforme demonstra a afirmação de Giachini Neto (2004, p. 209) “[...] ela (a criança) só se interessará por literatura se isso fizer parte de sua vivência social é por isso que os métodos de produção de conhecimento pautados na arte (música, desenho e pintura) são imprescindíveis para o estímulo dos alunos”.

Para estes textos, um projeto educativo deve articular o conhecimento formal e o desejo do aluno, ou seja, aquilo que lhe prende a atenção em seu contexto para que não haja ruptura entre sujeito e sua própria possibilidade de aprendizagem. Portanto, a concepção de texto poético destas pesquisas é que ele serve como elemento auxiliador do processo educativo, pautado numa perspectiva de crescimento integral do aluno.

A segunda proposta de discussão presente nesse grupo é sobre a função do professor em sala de aula e sobre uma educação lingüística que valoriza apenas o aspecto denotativo da língua, uma mudança nesse quadro seria o “resgate da infância sonora dos professores”, para que pudessem receber a poesia com o mesmo encantamento e admiração das crianças (GIACHINI NETO, 2004)

O principal problema com o ensino de poemas na escola estaria no docente quando pensa que os alunos não compreendem a linguagem poética. Para os pesquisadores desse grupo o professor não precisa se preocupar com as metodologias de trabalho, o mais importante seria a variedade de textos articulada a desenhos, histórias e músicas (GIACHINI NETO, 2004).

O terceiro ponto de convergência entre os textos é o modo como entendem o ensino de poemas na escola. Esse grupo pautou-se em uma prática de audição e recitação de poemas,

ou seja, de promoção do contato com textos poéticos em diversas circunstâncias, pois entendem que esse processo gera sensibilização e identificação com o gênero. Não houve uma ordem sistemática de abordagem do texto, mas o relato de várias experiências aleatórias onde o texto poético esteve presente durante o processo de alfabetização dos alunos.

O estudo de poemas, propriamente dito, não está presente nesse grupo. Ocorrem orientações sobre o uso do gênero para propiciar aos alunos momentos de ludicidade e variedade textual. O que mais se nota é o incentivo para a leitura de poemas em sala de aula relacionando o valor desses textos para a vida dos alunos, ou seja, uma preocupação com o gosto pela leitura e com a formação humana.

As atividades com o texto poético, em sua maioria, ocorreram por meio da leitura, recitação e interpretação, podendo ser chamadas de atividades livres, ou pouco sistemáticas em relação aos conteúdos de alfabetização propriamente ditos. O objetivo era que os alunos liberassem a expressão, por meio de desenhos, pinturas, formação de frases e escritas espontâneas acerca do que o texto representou para eles.

Para esses textos, o estudo da estrutura pouco se relaciona com a função que a obra desencadeia no leitor, a preocupação maior consiste em fazer com que os alunos encontrem nos poemas um texto que desperte o prazer de ler e de se identificar com algo na escola.

4. O ensino de poemas na alfabetização: o enfoque nos “aspectos estruturais”

Os textos classificados como “aspectos estruturais” registram o total de três, todas da área de Letras. O diferencial desse grupo é que os pesquisadores realizam análise de poemas dentro da pesquisa, seja por meio de exemplos que justifiquem a especificidade do gênero, seja para demonstrar como empreenderam a abordagem do texto poético com os alunos em sala de aula.

Dos três textos, dois são monografias de especialização e uma tese. Elas foram produzidas entre 2001 e 2007, conforme se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Pesquisas classificadas como “Aspectos estruturais”

Área de Conhecimento	Região	Instituição	Tipo de pesquisa	Quant.	Sub-período
Letras	Sul	FAFIJA	Monografias	02	2001-2005
			Tese	01	2006-2007
Total	02	07	03	10	2001-2007

Fonte: *O poema infantil na escola*: estudo biográfico. (ASSIS, 2009)

Esse grupo, ao contrário do anterior, centra-se na preocupação fundamental de que na sala de aula se estudem os elementos composicionais da linguagem poética. Os autores dos textos desse grupo concluem que a escola restringe o uso de poemas às ocasiões especiais, corroborando com a idéia bastante disseminada de que o texto poético é território para poucos leitores, fazendo com que a poesia não se relacione com o dia-a-dia do aluno.

Os pesquisadores autores dos textos desse grupo propõem abordar o aspecto lingüístico do texto para desenvolver competências que permitam ao aluno compreender o poema, atentando para as características da “arquitetura” do texto, portanto, para esse grupo, compreender o texto poético é compreender sua estrutura. (SOUZA, 2007)

Nos textos desse grupo, é possível identificar que uma das discussões refere-se ao fato de que a principal dificuldade no ensino do poema centra-se no fato de o professor nem sempre definir um tipo de leitor que pretende formar e que ações de leitura serão implementadas para que isso ocorra, pois, a leitura de poemas não constitui por si só, processo de aprendizagem. Nos textos desse grupo se discute, ainda, o fato de os professores não se sentirem capazes de trabalhar com poemas em sala de aula, tendo como uma das principais hipóteses para esse problema o fato de os docentes não se revelarem leitores de poemas.

Esses textos fazem a análise estrutural de poemas para exemplificar os elementos responsáveis pela apreciação natural da criança com o texto e apresentam diversos autores abordando os fenômenos estilísticos responsáveis pela expressividade do texto.

Os textos analisados demonstram que a abordagem metodológica do texto poético correu em três momentos gerais: audição, estudo do texto e produção escrita. O primeiro momento envolveu a audição, leitura, apreciação e interpretação do poema, esta atividade inicial vinha associada a alguma produção livre, como desenhar, escrever, pintar, dançar, imitar, entre outros. O objetivo foi gerar aproximação com o texto lido.

O segundo momento envolveu a abordagem do docente sobre o texto poético, os pesquisadores demonstraram que essa abordagem deve variar em relação ao nível da turma e do texto poético escolhido. Foram analisados alguns recursos lingüísticos como assonâncias, aliterações, rimas, ritmo, a diagramação do texto, entre outros elementos, mas não utilizaram a maioria desses termos com os alunos, apenas chamaram a atenção para estes aspectos dentro do texto.

Outro fator observado neste grupo é que nem todos os elementos estruturais que compunham determinado texto foram abordados em determinada turma, devido o nível dos alunos e os objetivos do professor.

O terceiro momento propõe a participação direta dos alunos, principalmente, por meio de intertextos que são acionados pela memória coletiva da classe, ou seja, a partir do que aquela leitura os fez lembrar, sejam histórias, lendas, ditos populares, trava-línguas, parlendas ou experiências vivenciadas por eles. A partir desse diálogo, o professor solicitou uma produção escrita que seguisse o modelo do poema lido ou o modelo de outro gênero textual trazido à memória pela intertextualidade.

Do trabalho constante de escrita e reescrita de poemas e de outros gêneros textuais em sala de aula é que se desenvolveram as competências em alfabetização nos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A preocupação com a alfabetização e o uso dos gêneros textuais em sala de aula está presente nas duas áreas – Educação e Letras, mas as pesquisas em Letras demonstraram maior interesse pelo gênero poético, tendo em vista que cinco, das sete pesquisas, são dessa área.

A maioria (04) das pesquisas foi produzida entre os anos de 2001 a 2005 e a região sul é que mais representa a produção nesta área de conhecimento, com duas da PUC/RS, duas da FAFIJA/PR, e uma UEL/PR.

O grupo classificado como “aspectos temáticos” representou a maioria (04) e teve representantes das duas áreas, Educação (02) e Letras (02). O discurso desse grupo encampa as discussões em torno da formação do leitor, dos variados benefícios que a leitura do texto poético pode oferecer à vida pessoal do aluno, principalmente, para sua humanização e formação integral na escola.

Os relatos de experiência com a leitura do texto poético neste grupo pode ser entendida como um jogo livre, cujo objetivo foi liberar a expressão e o imaginário do aluno, mas o resultado da atividade não tem o mesmo peso avaliativo que outras atividades mais “sérias” que envolvem competências em alfabetização.

O segundo grupo classificado como “aspectos estruturais”, foi representado por três pesquisas, todas da área de Letras. Elas tiveram como objetivo relatar uma experiência de análise do texto poético em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e se propõem servir de “modelo” a fim de instrumentalizar o leitor/docente para esse trabalho em sala de aula.

O diferencial do grupo “aspectos estruturais” em relação ao outro grupo é que esse chama a atenção para aspectos da estrutura do texto em salas de aula de alfabetização. As

análises demonstraram que a leitura poética pode ir além da expressividade e da afetividade, indicando a língua como fenômeno intelectual capaz de expressar de diferentes modos um mesmo conteúdo.

Espera-se que os resultados desse estudo tenham sido demonstrados durante o percurso desta escrita e tenha contribuído para se pensar as práticas de alfabetização e de abordagem do texto poético em sala de aula. A pesquisa não teve como proposta aferir valores sobre procedimentos considerados mais produtivos ou menos produtivos, mas entender sob quais necessidades se moveram essas pesquisas, quais seus propósitos, visando a que tipo de leitor e utilização do texto poético, conforme o conceito de configuração textual, proposto por Mortatti (2000).

Referências

ASSIS, Vivianny Bessão de. *O poema infantil na escola: estudo bibliográfico*. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Secretaria, 2001.

GIACHINI NETO, Emílio. *Poéticas visuais e verbais de crianças assentadas*. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

LUZ, Sonia Maria Dettenborn. *A poesia no contexto da escola*. 2004. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo - 1876/1994). São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NANTES, Denise de Fátima. *A poesia na formação do leitor: uma proposta de prática docente*. 2005. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Jacarezinho, 2005.

PONTE, João Pedro. Estudos de caso em educação matemática. *Quadrante*, Lisboa, v.3 (1), pp. 3-18, 1994.

SILVA, Neide Mariano da. *Leitura do mundo na poesia infantil, escrevendo e descobrindo o universo da imaginação e da criatividade*. 2004. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Jacarezinho, 2004.

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

VENÂNCIO, Adriana Gomes. *A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância*. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

VIEIRA, Cristina Maria. A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, a.33, v. 2, pp. 89-11, 1999.

XAVIER, Alessandra Silva. *Jogo (do) poético: sobre saberes e poesia*. 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA E A LEITURA POR POLÍGRAFOS EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

Zoraia Aguiar Bittencourt
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim-RS
zoraiabittencourt@gmail.com

Eixo Temático 6 - Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a relação entre as estratégias de leitura adotadas no Ensino Superior privado, o nível de proficiência em leitura dos alunos e as práticas pedagógicas dedicadas a orientar o aluno na compreensão de textos acadêmicos. As conclusões deste estudo apontam para a necessidade do trabalho dos professores estar voltado para uma alfabetização acadêmica que seja capaz de servir como base de leitura de textos que circulem prioritariamente no meio acadêmico.

Palavras-chave: Alfabetização acadêmica. Leitura por polígrafos. Ensino Superior.

Abstract

This paper presents a discussion of the relationship between the reading strategies adopted in private higher education, the level of reading proficiency of students and teaching practices dedicated to guide the student in understanding academic texts. The findings of this study point to the need of teachers' work be facing academic literacy to be able to serve as a basis for reading texts that circulate mainly in academia.

Key-words: Academic literacy. Reading by polygraphs. Higher Education.

Introdução

Está cada vez mais frequente ouvir professores universitários de instituições privadas dizerem que seus alunos não sabem ler. São alunos que, segundo alguns docentes, não entendem o que leem e, quando entendem, tomam as palavras dos autores como verdades incontestáveis, até mesmo por não terem conhecimento teórico suficiente para questionar, relacionar, desconstruir as informações que lhes são oferecidas nos textos. Diante deste quadro, constitui-se como foco de interesse deste trabalho a relação entre as estratégias de leitura adotadas pelas instituições privadas de Ensino Superior, o nível de proficiência em leitura dos alunos que nelas ingressam e as práticas pedagógicas dedicadas a orientar o aluno na compreensão de textos acadêmicos.

De acordo com Britto (2003, p.188), “a origem da queixa sobre a capacidade de escrever e de ler dos estudantes universitários – por volta dos anos 60/70 – se situa num momento particularmente relevante da história da educação no Brasil”. O enorme crescimento populacional do país levava muitas pessoas a verem na universidade sua única possibilidade de ascensão social, o que exigiu, segundo o autor, uma maior oferta de vagas no Ensino Superior.

O último censo do Ensino Superior (INEP, 2008) informou que as instituições privadas correspondem a 89,1% do mercado brasileiro, estando 74,6% dos alunos matriculados nestas faculdades. Programas de incentivo ao ingresso das classes mais populares ao Ensino Superior, tal qual o Programa Universidade para Todos (ProUni), estão dando acesso a algo que antes era somente privilégio dos que podiam pagar e, por consequência, podiam abarcar as melhores oportunidades de emprego e os salários mais altos. Em cinco anos, o governo dobrou o número de bolsas parciais ou integrais concedidas a estudantes que pretendem ingressar no Ensino Superior privado, passando de 112.275 em 2005 para 247.643 em 2009. E este número está em constante aumento, uma vez que no primeiro semestre de 2010, a concessão foi, segundo o Ministério da Educação, de 164.596 bolsas integrais ou parciais de estudos em instituições privadas.

Percebemos o aumento do ingresso de pessoas em cursos superiores como algo extremamente positivo, pois isto dá margem para que a desigualdade social possa diminuir gradativamente. No entanto, o fato de dar passagem a este nível de ensino não garante a

permanência destes estudantes, uma vez que alguns destes aprendizes acabam enfrentando dificuldades para prosseguir neste nível de ensino.

Entre outros impedimentos possíveis, neste trabalho vamos tratar exclusivamente dos problemas de leitura enfrentados, de modo especial, pelos alunos ingressantes no meio acadêmico. Uma questão que se coloca é que mais de 30% dos alunos que estão deixando as salas de aula do Ensino Médio não conseguem realizar plenamente leituras consideradas simples. Segundo os dados obtidos pelo SAEB (2001),

32,11% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio que prestaram o exame encontram-se no nível 5, caracterizado por capacidades de leituras muito simples, tais como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples; inferir, tanto em provérbios como em notícias de jornal, o sentido em palavras e expressões de maior complexidade, levando-se em conta o grau de abstração; inferir o sentido de palavras ou expressões em textos narrativos simples, relatos jornalísticos, histórias e poemas; identificar o tema de textos narrativos, informativos e poéticos; interpretar textos publicitários com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais, gráficos sobre boletins meteorológicos; e identificar a finalidade de texto informativo em revista de divulgação científica (ROJO, 2009, p.33-4)

Considerando-se que parte de tais egressos do Ensino Médio levam para o Ensino Superior essa séria defasagem no conhecimento quanto à produção de leitura, cabe examinarmos com que instrumentos e práticas pedagógicas os docentes têm buscado auxiliar os alunos na superação de suas dificuldades.

1. O uso de apostilas e polígrafos no Ensino Superior

Talvez como uma espécie de facilitador para os alunos no processo de leitura e para a compreensão dos conteúdos de suas disciplinas, muitos docentes adotam, como recurso didático, apostilas e/ou polígrafos, cuja fragmentação e/ou simplificação que os configuram impedem uma efetiva apropriação do discurso acadêmico.

Utilizados como recursos que se alinham à pedagogia da transmissão do conhecimento, tais materiais assemelham-se aos livros didáticos adotados no nível básico de ensino, nos quais a exposição do saber não abre espaço ao questionamento e ao trabalho com a autoria. O mesmo é observado por Carlino (2005, p.90-91) em sua avaliação de textos utilizados no nível médio. Conforme a autora, tais textos “tratan el conocimiento como a histórico, anónimo, único, absoluto y definitivo.” Salienta Carlino que, neste nível de escolarização, cabe aos estudantes aprender o que dizem os textos, sem se dedicar às

justificativas acerca deste dizer. Pode-se dizer que se origina daí a postura passiva de muitos estudantes diante do conhecimento.

A disponibilidade de tempo é outro fator que costuma influenciar professores na definição das leituras a serem propostas. Assim, o que se observa em muitas instituições privadas é um ensino por apostilas/polígrafos, que só é funcional – se é que podemos afirmar isso – à medida que os alunos deveriam realizar as leituras prévias e “combinadas” para cada aula, o que nem sempre ocorre. Dividida entre jornadas de estudo e de trabalho, grande parte afirma não possuir tempo disponível para realizar todas as leituras propostas, que, por vezes, podem se constituir de textos teóricos sobre conteúdos, por outras resultam em explicações e exercícios de sistematização de conteúdos programáticos da disciplina.

Sendo assim, apesar de estarem, muitas vezes, cursando uma graduação voltada para a sua área de atuação, estes estudantes não dispõem de tempo hábil para as leituras que servem de base teórica ao exercício de sua profissão. Uma das contradições presentes neste cenário é exatamente esta: os alunos desejam “receber” dos seus professores universitários os conteúdos que serão necessários à sua prática profissional, mas apresentam uma postura de indiferença em relação a leituras teóricas, muitas vezes até mesmo uma postura de resistência e questionamento quanto à metodologia de ensino por polígrafos/apostilas.

Neste sentido, uma das estratégias propostas pelas instituições privadas de Ensino Superior tem sido, segundo Ghiraldelo (2006), a oferta de uma disciplina relacionada ao ensino da leitura e da escrita no início dos cursos de graduação (geralmente no primeiro semestre), com o intuito de diagnosticar e sanar as dificuldades que não foram resolvidas ao longo de onze anos de permanência nos bancos escolares.

Embora pouco eficiente, tal mobilização revela-se como passo inicial na busca por estratégias e ações de maior impacto no processo pedagógico, pois, na avaliação de Geraldi (2003),

a história da educação, como toda história, recupera avanços e recuos, perceptíveis como tais somente ao olhar contemporâneo. As diferentes iniciativas educacionais, concomitante às vezes [...], respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social (p.85).

Pesquisas sobre o trabalho com leitura no Ensino Superior também contribuem para repensar este cenário e traçar um perfil do Ensino Superior privado de nosso país. Nesta direção, Gandra (2006), em pesquisa realizada em instituições do noroeste do estado de São Paulo, investigou com universitários de diferentes cursos e seus professores quais as práticas de leitura nas quais os alunos se inseriam e sua relação com as propostas de leituras

acadêmicas. As conclusões da pesquisa explicam o baixo índice de leitura e o decréscimo do nível de leitura ao longo dos cursos em função das propostas por parte dos docentes com relação a essa prática. Como expõe a autora,

tais condições implicam escassas solicitações de leitura de natureza restrita e fragmentada, pois, via de regra, correspondem a capítulos de livros e resumos em apostilas, cultivando uma visão parcializada do conhecimento e, por conseguinte, dos fenômenos sociais junto aos alunos (GANDRA, 2006, p.128)

O descompasso também se apresenta em função da existência de diferentes expectativas entre professores e alunos. Enquanto os professores esperam autonomia e iniciativa de seus futuros alunos, muitos destes estudantes se sentiriam extremamente confortáveis com aulas expositivas em que os professores transmitissem informações. Com isso, os professores se veem frequentemente às voltas em busca de estratégias de facilitação da árdua tarefa de ler, o que faz emergir atividades como entrega de resumos de textos, de livros, construção de slides com as principais ideias apresentadas pelos autores, cobrança de realização de fichamentos destes textos a partir do acréscimo de notas àqueles que os entregar em data previamente agendada, divisão destes textos entre os alunos para que sejam apresentados em forma de seminários, etc. Que profissional está sendo formado a partir deste ensino facilitado?

Colocamo-nos, assim, como desafio pensar na produção de leitura em cursos de graduação de distintas áreas, oferecidos em instituições particulares, cujos estudantes são egressos de escolas públicas, cursos técnicos ou supletivos, ou, ainda, tenham permanecido afastados dos estudos por longo período de tempo. Levamos em conta tal perfil de estudante por representar, em sua maioria, jovens e adultos que, historicamente excluídos do Ensino Superior no Brasil, passaram a ingressar em tal espaço. Cabe frisar que nos alinhamos aos estudiosos que buscam ultrapassar a etapa da identificação das dificuldades para, a partir delas, atuar.

No entanto, é importante destacar que, com o levantamento das propostas de leitura oferecidas no Ensino Superior, assim como expõe Cardoso (2010),

não se quer demonstrar a fragilidade das instituições que admitem em seus quadros acadêmicos despreparados para esta etapa de ensino; mas que, diante da fragilidade de um ensino básico que não prepara o aluno para a etapa seguinte, cabe às instituições de educação superior lidar com essa carência e suprimi-la da realidade de seus aprendizes.

Contudo, a facilitação dos exames seletivos de entrada às universidades privadas é outro fator que impulsiona alunos com extremas dificuldades de leitura, escrita e interpretação textual para dentro de salas abarrotadas nos primeiros semestres destas instituições. Já num segundo momento, há, na maioria destas faculdades, uma busca incessante por estratégias pedagógicas e ações conjuntas que levem os alunos a permanecerem nos cursos, uma vez que a evasão é muito grande a partir do início do segundo semestre. Estas desistências são ocasionadas principalmente pela falta de condições financeiras para poder cursar todos os créditos do semestre, o que ocasiona um atraso na conclusão do curso e, conseqüentemente, uma falta de estímulo pelo maior afastamento semanal da instituição e a falta de perspectiva em graduar-se no tempo estimado. Por outro lado, os alunos precocemente acreditam que o curso não correspondeu àquilo que eles esperavam e, na melhor das hipóteses, tomam outros rumos acadêmicos, quando não, abandonam a tentativa de cursar uma graduação. Na avaliação de Britto (2003),

o que de fato ocorre é o ajuste do sistema escolar às necessidades do sistema: não mais pública e universal, mas diferenciada conforme a clientela, a educação é uma mercadoria que serve ao mesmo tempo para selecionar e garantir o processo de acumulação (p.192).

Esta adequação das universidades privadas ao seu público é uma medida de sobrevivência, pois, se os alunos se sentirem exigidos além de suas possibilidades de tempo, com leituras extensas, com trabalhos de pesquisa ou em grupos, isso poderá levá-los a abandonar os estudos em detrimento dos seus empregos. Conhecendo esta lógica, o professor não pede a leitura de um livro, mas de alguns fragmentos deste livro. Contudo, além de uma reflexão acerca do material de leitura ofertado aos alunos, entendemos ser necessário pensar, ainda, sobre a falta de acompanhamento dos professores na leitura destes textos.

Nas universidades públicas, um maior grau de exigência aos alunos é comum e até mesmo esperado por estes, já nas instituições privadas a resistência à determinada solicitação do professor pode significar a evasão do aluno e, por conseqüência, uma mensalidade a menos no fim do mês. Nesta perspectiva, “trata-se de dizer em que medida a universidade aceita submeter-se às normas do capitalismo neoliberal ou em que medida recusa esta submissão (ou ainda, consegue recusar, num movimento de resistência)” (BRITTO, 2003, p.192). Submissão esta responsável, muitas vezes, pela má formação acadêmica e, por conseqüência, pela veiculação de uma imagem institucional de ensino empobrecido. Textos empobrecidos, leitura empobrecida, profissionais empobrecidos.

2. Alfabetização acadêmica: origem e relevância do conceito

Ler e escrever, no século XXI, não corresponde mais à simples aquisição do código escrito ou a um processo complexo de codificação e decodificação. Hoje não basta saber ler e escrever foneticamente, para ler é preciso

[...] (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Ou seja, para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p.39).

Neste sentido, cabe repensar igualmente o conceito de alfabetização, uma vez que este processo tem sido um amplo objeto de pesquisa e analisado sob múltiplas perspectivas teóricas. Tradicionalmente abordada em estudos que a restringiam ao ingresso de crianças, jovens e adultos no universo da leitura e da escrita do Ensino Básico, a alfabetização, passou a ser referida no plural. Vemos, hoje, referências à alfabetização em tecnologias de informação, midiática, visual, etc.

Neste trabalho, abordaremos o processo de alfabetização, observando-o desde um prisma abrangente, que coloca em circulação uma nova noção: a da alfabetização acadêmica, a qual propõe a desconstrução das certezas de muitos professores quanto ao que esperar dos estudantes no Ensino Superior. Para os estudiosos que defendem a alfabetização acadêmica, não basta somente apontar as lacunas existentes em relação à leitura dos calouros de cursos superiores e utilizá-las como justificativa para a repetência, e posterior evasão, destes alunos, já que, segundo alguns professores universitários, a defasagem constatada na formação poderá ser um impedimento para a aprendizagem durante o Ensino Superior.

Segundo Carlino (2005), os estudos dedicados ao conceito de alfabetização no Ensino Superior vêm se desenvolvendo há pouco mais de uma década entre pesquisadores ingleses. Conforme a autora, tal conceito envolve um conjunto de noções e estratégias necessárias para que o estudante universitário possa se integrar à cultura discursiva do meio acadêmico, atuando efetivamente nas produções e análises de textos solicitados em seu processo de aprendizagem.

Pesquisas sobre ensino e aprendizagem de leitura no Ensino Superior têm recebido significativa atenção entre os estudiosos brasileiros. Entretanto, foram encontrados poucos trabalhos que relacionem leitura à noção de alfabetização acadêmica e que apresentem o cruzamento de ambos como instrumento de aprendizagem no nível acadêmico.

Diante de tal lacuna, tomaremos os estudos de Carlino (2003; 2004; 2005) para tratar da relevância da noção de alfabetização acadêmica como suporte teórico indicador de caminhos para novas reflexões e para o aprimoramento do ensino de leitura no Ensino Superior.

Ao abordar as distintas alfabetizações, Demo (2007) explica que a alfabetização acadêmica trata das habilidades necessárias a estudantes de nível superior para que obtenham sucesso em sua formação, por envolver “a habilidade de operar dentro de textos e gêneros das tradições ocidentais, e engajar-se em certos processos de ler e escrever reflexivos desses textos e gêneros” (KOPE, apud DEMO, 2007, p. 71).

No que diz respeito aos estudos de pesquisadores ingleses, Carlino (2005) ressalta que o termo “*literacy*” (alfabetização) – diferentemente da visão tradicional de alfabetização dos povos de língua latina – é compreendido como a cultura organizada em torno do escrito, em qualquer nível educativo e também fora do âmbito educacional, nas diversas comunidades leitoras e escritoras.

Nesse sentido, a força do conceito em língua inglesa adverte contra a tendência de considerar que a alfabetização seja uma habilidade básica, que se adquire de uma vez e para sempre (CARLINO, 2005, p.14). Diante desta perspectiva, a autora apresenta como proposta integrar a produção e a análise de textos no ensino de todas as disciplinas e ao longo de toda a formação acadêmica, uma vez que, de acordo com Britto (2003), o aluno

não desenvolveu determinadas habilidades de estudo nem o domínio de certas formas da cultura escrita, o que implica o desconhecimento – ou pelo menos a dificuldade de manuseio – de universos referenciais próprios das práticas acadêmicas (p.189)

Partindo deste ponto de vista, é necessário que se oportunize a estes alunos um maior contato com diferentes textos, ou seja, é importante que se dê a chance para que eles percebam outros gêneros textuais por ora distantes de suas vivências; é importante, portanto, tornar íntimo o que ainda é, para estes aprendizes, algo passível de apenas puro estranhamento.

3. Estratégias de leitura: os novos gêneros

Diferentemente da leitura feita na escola que, em alguns casos, trata-se de uma decodificação mecânica dos signos linguísticos¹, cujo objetivo é localizar no texto (e jamais fora dele) geralmente “o que o autor quis dizer”, o processo de leitura no Ensino Superior demanda inevitavelmente outras habilidades outrora não praticadas por alguns aprendizes, como a capacidade de se posicionar criticamente diante do que se lê. Além disso, há o problema da falta de familiaridade com determinados gêneros textuais. Enquanto no Ensino Fundamental e Médio os alunos têm contato com determinados tipos de texto, como o literário, o informativo, o narrativo, o descritivo (estes circulando em forma de diversos gêneros), no Ensino Superior esta diversidade textual diminui e acaba por centrar no texto de caráter científico, justamente aquele menos (ou nunca) abordado na educação básica. Ocorre, portanto, que, a partir das novas experiências de leitura no Ensino Superior, o aluno depara-se com textos cuja linguagem é radicalmente distinta daquela que constituía suas leituras anteriores.

Assim, é possível, juntamente com Britto (2003, p.187), afirmar que “não se trata de dizer que o estudante universitário não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica – o discurso acadêmico –, pelo qual a universidade se identifica e é identificada”.

Acerca da dificuldade de compreensão de textos, no Ensino Superior, Carlino (2005) leva em conta que os textos estudados durante a graduação costumam ser textos científicos não escritos para os estudantes, mas para leitores que já conhecem as linhas de pensamento e as polêmicas internas de cada campo de estudo. Assim, alerta a autora:

Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. [...] Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer. (CARLINO, 2010, p.1)

Compreende-se, pela fundamentação apresentada, que, se por um lado, a leitura funciona como uma ferramenta para a aprendizagem em qualquer nível de ensino, no nível

¹ A decodificação mecânica dos signos linguísticos é entendida por Martins (1982) como uma identificação, uma mera localização no texto.

universitário, ela implica a presença de um leitor ativo, de um leitor que abandone a posição passiva diante do texto.

Ao ingressar no meio acadêmico, os estudantes logo identificam suas primeiras dificuldades em função do gênero de texto ainda desconhecido. Sobre as especificidades desse texto, Benvegnú, Galaburri, Pasquale e Dorrnzoro (2001) afirmam:

Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales del secundario ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. En la universidad debe entrarse en contacto con textos de primera mano, con el "saber sabio", diría Chevallard. (p.18)

Por isso, estas formas de ler estes novos gêneros devem ser ensinadas aos alunos, pois são textos que não estiveram desde sempre convivendo com estes estudantes, uma vez que não será suficiente saber ler para compreendê-los, pois

o acesso ao mundo da cultura letrada, particularmente aos textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, não se garante com o conhecimento de regras do sistema gráfico e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um conjunto coeso de discursos. (BRITTO, 2003, p.153).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para compreender as primeiras leituras no âmbito do Ensino Superior, Carlino (2005) afirma que se devem também ao fato de os textos lidos não se dirigirem aos alunos, mas sim a interlocutores que já se apropriaram de conceitos os quais não estão explícitos. Em tais experiências iniciais, muitos estudantes não compreendem o que leem pelo desconhecimento dos discursos próprios da cultura acadêmica e sua intertextualidade.

Assim, revelam-se pertinentes as indagações quanto às diferenças entre a leitura produzida na escola e a leitura produzida na universidade ou em outros ambientes. Carlino aponta três razões, a saber: a) os propósitos gerais pelos quais se costuma ler na universidade; b) os propósitos particulares com que se costuma ler na universidade; c) que textos são lidos na universidade.

Acerca do primeiro propósito, a autora defende que cabe ao professor orientar para a leitura própria da investigação e da comunicação de saberes acadêmicos. No segundo caso, explica que, além de considerada a linguagem específica da leitura acadêmica, cabe considerar a linguagem das disciplinas específicas, observando que

cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica, es decir, su propia práctica de lenguaje según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc. (CARLINO, 2010)

Em terceiro lugar, os estudantes entram em contato com textos mais complexos e necessitam se colocar na posição de um interlocutor que possui as informações presentes nos textos. Isso leva os alunos a não apresentarem uma atitude responsiva em relação a estes textos, pois lhes faltam embasamento teórico e prática de leitura destes gêneros textuais.

Consideramos importante salientar que fazemos aqui uma diferenciação entre dois gêneros semelhantes circulantes no meio acadêmico: a apostila e o polígrafo. Por mais que muitas pessoas utilizem a mesma nomenclatura para designar estes recursos utilizados como ferramentas para o trabalho com leitura no Ensino Superior – e ousamos dizer, não só no ensino privado –, entendemos que apostila é o resultado de horas de trabalho de alguns professores que se dedicam a sintetizar conteúdos e organizar exercícios de sistematização destes conteúdos, geralmente a partir de estratégias de memorização, para que o aluno se aproprie de certas informações. Algumas definições deste verbete são:

Apostila: s.f. Síntese de pontos ou matérias de aulas, publicada em avulsos para uso de alunos. (ABL, 2008, p.151).

Apostila: s.f. 1. Notas complementares ou resumo essencial de um texto ou dos comentários da aula. 2. Brochura que contém esses comentários e resumos (LUFT, 2001, p.73)

Apostila: s.f. Aditamento (a um escrito). 2. Nota suplementar. 3. Brochura que contém matérias ou comentários de aulas (AMORA, 2009, p.49)

A apostila seria, então, uma releitura, uma adequação realizada por alguém para facilitar a leitura de outras pessoas. Em sua crítica ao uso de apostilas, Guiraldelli Jr. (2010) expõe:

A apostila é cópia, apenas um modo de burlar a lei que regulamenta a “cópia xerografada”. Ela é apócrifa. Quando tem autor, esse autor é desconhecido do meio cultural. A apostila é fruto de algumas horas de trabalho de reprodução, não pertence ao mundo de anos de formação para a elaboração de um pensamento original, como o livro. [...] O autor da apostila passa pela capacidade de manipular bem a cópia. O livro faz o leitor e/ou estudante ter de raciocinar, pois ele tem um percurso próprio que vem da elaboração do autor, a apostila faz o leitor e ou estudante captar fórmulas prontas e induz o ensino baseado na memória – no limite, na “decoreba”. A apostila sempre serviu antes ao treinamento que ao ensino. O livro sempre serviu à imaginação e à educação antes que à criação do jovem robozinho.

Sendo assim, não a tomaremos como objeto de nossa discussão, uma vez que essa prática não é a mais frequente em nosso Ensino Superior nem exige o contato direto dos ingressantes com textos até então desconhecidos. A prática de ensino por apostilas estaria mais relacionada com os cursos de ensino a distancia, com a preparação para concursos públicos e com a síntese de conteúdos presentes em súmulas de disciplinas de cursos presenciais.

Já o polígrafo será aqui entendido como um conjunto de excertos de textos originais de livros que são unidos de acordo com a presença neles dos conteúdos que são apresentados pelas súmulas das disciplinas acadêmicas. Este conceito de polígrafo está sendo apresentado aqui neste sentido, uma vez que dicionários somente fazem referência a esse verbete no sentido do sujeito que escreve em várias línguas ou relacionando-o a um equipamento detector de mentiras, sentidos estes não condizentes com os objetivos deste texto.

Como os textos presentes nestes polígrafos são predominantemente artigos científicos, resenhas, excertos de livros, ou seja, textos até então pouco trabalhados com os alunos, a leitura e a compreensão destes textos fica prejudicada. Assim, em seu processo de construção do conhecimento, os acadêmicos não encontram sentido nesse material. Ao dedicar-se ao estudo do que denomina “cultura do polígrafo”, Silveira (2003) alerta que

a Cultura do Polígrafo tem funcionado como um dispositivo de banalização e de esvaziamento do sentido das práticas de leitura, as quais são percebidas pelos discentes, principalmente, como uma obrigação para o cumprimento das tarefas universitárias (p.6).

Diante deste cenário, a prática da leitura perde seu caráter de processo por meio do qual se efetiva a construção do conhecimento, tornando-se mera atividade obrigatória e pouco estimulante. E o que é ainda mais grave: esvazia-se como estratégia de aprendizagem, inviabilizando, ainda, a prática de produção de pesquisa. De tal modo que, restrito em sua atividade de leitura, o estudante enfrentará também, conseqüentemente, dificuldades na sua produção textual do tipo científica.

Considerações finais

Como vimos, existe uma grande distância entre as práticas de leitura propostas pelas universidades e o nível de proficiência de leitura de seus mais novos alunos. Mas, afinal, o que pode ser feito neste sentido? Muitos autores buscam apresentar propostas para reverter essa precariedade da leitura no Ensino Superior. Todos eles afirmam a necessidade do

trabalho dos professores universitários estar voltado para uma alfabetização acadêmica que seja capaz de servir como base de leitura de textos até então desconhecidos e que circulam prioritariamente no meio acadêmico.

Considerando que estes autores concordam com a possibilidade de que esta situação se deva ao trabalho docente realizado no Ensino Superior privado, eles também são unânimes em afirmar que a mudança deste quadro é responsabilidade destes mesmos profissionais. Conhecedores do novo perfil de alunos ingressantes no Ensino Superior, estes docentes deveriam, de acordo com pesquisas nesta área, modificar suas propostas de trabalho com leitura, uma vez que está sendo necessário ensinar muitos destes alunos a ler textos de gêneros até então desconhecidos destes estudantes. Por mais que estes estudos afirmem que, muitas vezes, estes professores perdem um pouco da sua autonomia em algumas instituições privadas, estas pesquisas continuam apontando para a necessidade de um forte investimento destes profissionais em saciar as falhas do ensino secundário e subsidiar seus alunos através do ensino da leitura de textos acadêmicos.

Sendo assim, parece estar sob responsabilidade do professor a seleção do material didático, dos recursos e das estratégias de ensino que adotará em sua sala de aula, bem como, cabe-lhe compreender que o aluno ingressante no meio universitário não possui experiências de leitura de gêneros acadêmicos, cuja complexidade exige do estudante processo cognitivo diferente do que lhe era exigido no Ensino Básico.

Nesse sentido, observamos que é tarefa do docente de Ensino Superior orientar os estudantes em suas leituras, esclarecendo conceitos e diálogos entre autores, bem como apontando o que é esperado de sua leitura. Entendemos, pois, que a interação entre professor e aluno é tão necessária no meio acadêmico quanto o fora nos níveis de formação anteriores, já que, por vezes, num primeiro momento, somente sob orientação do professor que o aluno terá condições de compreender os sentidos dos textos estudados.

Algumas das propostas de melhoria estão direcionadas para o resgate das aprendizagens anteriores dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens, para o desenvolvimento de uma prática de pesquisa no Ensino Superior – o que daria mais autonomia aos alunos –, e para o ensino específico da habilidade de leitura de textos científicos.

Em relação à primeira proposta, trata-se, assim, de diagnosticar que lacunas necessitam ser preenchidas para que os estudantes possam dar início ao processo de compreensão de uma cultura escrita ainda desconhecida. Nas palavras de Cabral e Tavares

(2010), faz-se necessário “um diagnóstico completo das competências que os alunos possuem aquando da sua entrada na Universidade para se poder intervir de modo a minorar o insucesso académico”.

Outra possibilidade de melhoria no trabalho com leitura no Ensino Superior, como mencionado anteriormente, seria a inclusão de uma “cultura da pesquisa” em oposição à “cultura do polígrafo”. Sabemos que, assim como são pouco comuns na Educação Básica as atividades que envolvam a exigência de uma leitura crítica, também são incomuns propostas de pesquisa científica em que o aluno seja capaz de buscar informações, organizar ideias, posicionar-se sobre opiniões, distinguir fatos de opiniões e encontrar estratégias de socializar estas aprendizagens. Mais uma vez estes alunos não trazem consigo um conhecimento em sua bagagem que deveria ser somente ampliado no Ensino Superior. Não ensinar os alunos a fazer pesquisa científica é uma forma de não contribuir para a construção de uma postura reflexiva e autônoma destes estudantes, o que acaba dificultando o desenvolvimento destas habilidades na sua vida adulta acadêmica. Como muitos professores de instituições privadas são horistas, muitos deles também são privados de desenvolver uma prática de pesquisadores nos locais onde trabalham, dedicando-se exclusivamente, como num círculo vicioso, a planejar aulas e selecionar excertos de livros para que os alunos se apropriem de determinados conteúdos previstos nas súmulas de suas disciplinas.

Desse modo, considerando-se que a utilização de apostilas/polígrafos tem se mostrado ineficiente no processo de apropriação do discurso acadêmico e na construção do conhecimento neste nível de ensino, cabe aos docentes buscar fundamentação teórica capaz de modificar tal situação. E, nesse sentido, propomos um trabalho voltado para alfabetização acadêmica: o ensino diretivo por parte dos professores universitários de como é que podem ser lidas as informações específicas de uma área de conhecimento presentes nestes polígrafos. Não pretendemos sugerir aqui a extinção dessa “cultura” do polígrafo, mas contribuir para repensar essa “pedagogia” do polígrafo que vem sendo adotada pelos docentes, questionando a metodologia de trabalho proposta a partir da leitura destes textos. E, nesta direção, consideramos que a prática da alfabetização acadêmica, conceito que leva em conta a pertinente noção de gênero e que envolve reflexões e propostas que já se revelaram bem-sucedidas, seja um dos caminhos possíveis na reformulação da prática pedagógica do Ensino Superior, de modo especial nas instituições privadas.

Referências

BENVEGNÚ, M. A.; GALABURRI, M. L.; PASQUALE, R.; DORRONZORO, M. I. La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. Disponível em: <www.unlu.edu.ar/~redecom/>. Acesso em: 18 jan 2010.

BRITTO, L.P.L. O leitor interditado. In: _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 143-164.

_____. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 175-194.

CABRAL, A.P.S.; TAVARES, J. **O (in)sucesso no Ensino Superior: a leitura, a compreensão e a escrita – um projecto na universidade de Aveiro**. Disponível em: <<http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/1/com/litcomescua.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

CAMPOS, M.Z. A profissionalização do professor: formadores e formandos no Ensino Superior. In: CARLINI, A.L.; SCARPATO, M. (orgs.). **Ensino Superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008.

CARDOSO, R.D. **Leitura e escrita na graduação – o texto científico**. Disponível em: <http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf>. Acesso em 15 jan. 2010.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva**. Disponível em: <<http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educacion-superior-obst-culos-y-bienvenidas>>. Acesso em: 15 fev.2010.

DEMO, Pedro. Alfabetizações: desafios da nova mídia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev.2010

FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura**. Manuscrito de circulação restrita. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, 2009.

GANDRA, L.M.M. As práticas de leitura e do ensino da leitura em cursos superiores de formação profissional. In: GHIRALDELO, C.M. (org.). **Língua Portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006, p.113-130.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELLI Jr., P. **O crime da apostila**. Disponível em: <<http://ghiraldelli.wordpress.com/2008/12/19/o-crime-da-apostila/>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

GHIRALDELO, C.M. (org.). **Língua Portuguesa no Ensino Superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARTINS, M.H. **O que é Leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVEIRA, R.S. **A cultura do polígrafo:** práticas de leitura no Ensino Superior Privado. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: PPGPsico/UFRGS, 2003.

II SIHELE

Eixo 1

Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ANÁLISIS DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS. UNA HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

Alejandro Landeros Rocha
El Colegio de San Luis A. C.
8ª. Promoción Maestría en Historia
alex.lr.04@gmail.com
San Luis Potosí, México.

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumen

Las actuales investigaciones históricas han mostrado una fuerte inclinación por la revisión de publicaciones periódicas, dentro de estas, destaca el estudio de publicaciones de corte femenino. Dentro de los distintos tipos de abordaje han surgido una serie de interrogantes que ha permitido aproximarse a interpretar porqué las mujeres no tuvieron el mismo acceso a la proyección de sus ideales en determinados contextos. Me propongo reflexionar acerca del desarrollo de los estudios históricos desde la perspectiva de género, que han emergido en relación al análisis de publicaciones periódicas, su investigación y por supuesto, la preservación de estos materiales como documento histórico. Reflexionaré en torno a su estado actual y algunas posibles vías para ampliar, actualizar y así orientar la evolución futura de los campos de estudio mencionados.

Conceptos clave: Publicaciones periódicas, disciplina histórica, estudios de género, análisis, materiales y documentos.

Abstract

The current historical research has shown a strong inclination for the review of newspaper publications, within these, the study of women publications highlights. Among the different types of approaches, a number of questions have emerged. These questions have enabled us to interpretate why women did not have the same oportunities to project their ideals in certain contexts. I intend to think over the development of the historical studies that have emerged from the analysis of the newspaper publications, their research and, of course, the preservation of these materials as a historical document. All this taking into account the gender perspective. I will think about its current status and some possible ways to expand, update and thus guide the future development of the fields of study mentioned before.

CONSIDERACIONES INICIALES

Las recientes investigaciones históricas han mostrado una fuerte inclinación por la revisión de publicaciones periódicas—que plantean un modelo de representación donde destacan tipos ideales, valores, roles, estilos de vida, que el sistema pretende imponer. Existen pues, imágenes modelo de las instituciones de gobierno, de las instituciones jurídicas, educativas, entre muchas otras, hasta tocar la institución base de la sociedad; la familia. Dentro de estas investigaciones, destaca el estudio de publicaciones de corte femenino, los principales autores que las han analizado, plantean que es parte de una nueva metodología de aproximación a los estudios de mujeres, y también como una necesidad de nuevas fuentes historiográficas, como trataré de plantearlo a lo largo de este trabajo.

En particular, me propongo reflexionar acerca del desarrollo de los estudios históricos desde la perspectiva de género, que han emergido en relación al análisis de publicaciones periódicas, su investigación y por supuesto, la preservación de estos materiales como documento histórico. El interés por incorporar una mirada atenta a estos materiales parte del trabajo que actualmente desarrollo—donde pretendo analizar el proceso a través del cual algunas mujeres se insertaron en el ámbito de la cultura escrita en San Luis Potosí, en el contexto del Porfiriato—proyecto que me ha permitido un acercamiento a la diversidad cultural y me ha aproximado a niveles de estudio donde he revisado posibles marcos y categorías de análisis, para así, dirigir la vista hacia nuevos objetos de estudio y aportar, tanto en los estudios de mujeres, como a la disciplina histórica.

CONTEXTO: LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS COMO PROBLEMA DE ESTUDIO

Las publicaciones periódicas son una de las fuentes históricas de mayor importancia para comprender el contexto mexicano, y más aún los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX en San Luis Potosí, como más adelante describiré. Estos documentos ofrecen una especie de sociología de un tiempo histórico determinado. Pues permiten que se puedan extraer las ideas y la manera de pensar de distintos grupos sociales.¹ Es decir, como

¹ Roger Chartier—desde del campo de los estudios culturales—plantea una trascendencia en las formas de escritura de la historia, la relación entre la narrativa y el uso crítico de las fuentes para mantener el estatuto científico de la disciplina histórica. Los apuntes de Chartier apoyan para entender el proceso de mediación que envuelve a los actores sociales de la presente investigación, es decir, las modalidades de apropiación de los textos y los procesos de interpretación, enmarcados en un proceso de alfabetización y de incorporación a la

ellos mismos se representan y se ven en el desarrollo del proceso histórico del cual son parte. Así, es interesante conocer que nuestra vida y los mecanismos que la rigen corresponden a modelos que se nos transmiten desde afuera y nos hacen, de distintas maneras y con la utilización de diversos instrumentos, aceptarlos y considerarlos como únicos e inevitables. Estos modelos, abarcadores de la sociedad, son promovidos por los distintos mecanismos un sistema transnacional de poder, especialmente a través del sistema de comunicaciones, con el objetivo principal satisfacer diversos intereses.

En este orden de ideas, es importante entender que la prensa como objeto de estudio para la historia representa un campo de investigación infinito, el cual se encuentra todavía por realizar, como lo señala Celia del Palacio al afirmar que “la historia de la prensa en México apenas puede comenzar a pensarse como campo de estudio en formación”.² Además, considero importante tener siempre presente que toda creación discursiva e ideológica responde a la estructura económica y material de una determinada sociedad. Refleja los intereses reales—que son a veces ocultos en el discurso—, de los grupos de poder inmersos en la dinámica social.³ Por tal motivo, las publicaciones periódicas significan no sólo un negocio empresarial, sino netamente una tribuna donde se hace efectivo el poder.

La prensa del siglo XIX, fue un espacio de expresión y ejercicio para los escritores mexicanos con la intención de no sólo incrementar la literatura mexicana, sino también formar una nación a través de los valores, los sentimientos, los ideales. Este tipo de publicaciones es considerado un tesoro invaluable no sólo por su valor literario, sino también histórico, cultural y social, ya que a través de sus páginas se puede apreciar la educación moral, sentimental y religiosa que los diversos grupos sociales recibían en un determinado momento. Estos documentos son, la mayoría de los casos, de difícil acceso. Al respecto, es importante señalar que en la actualidad, es innegable la importancia que han adquirido las nuevas tecnologías de la comunicación para la difusión de las ideas y su capacidad para llegar

civilización. Para ampliar el argumento véase uno de los trabajos más destacados del autor, Roger Chartier, *El mundo como representación*. Estudios sobre historia cultural. España, Gedisa, 2005.

² La autora entiende campo, como “el espacio sociocultural de posiciones objetivas [donde] resulta importante consignar varios esfuerzos. Donde las ideas e imágenes para que sean las más objetivas posibles, tienen que ser contrastadas con otros periódicos y con otras fuentes que contrapesen las informaciones y opiniones dadas”. Véase, Celia del Palacio Montiel, “La prensa como objeto de estudio. Panorama actual de las formas de hacer historia de la prensa en México”. *Comunicación y sociedad*, enero-junio 2006, número 5. México, Universidad de Guadalajara. p. 3.

³ Celia del Palacio señala que la Teoría de las Mediaciones, puede aplicarse para entender la riqueza y complejidad de la prensa; este tipo de mediaciones incluye diferentes estructuras políticas, sociales y culturales. Para ampliar el argumento véase, Celia del Palacio Montiel, “La prensa” *Ibidem*, p. 24.

a un número cada vez mayor de receptores. Con el fin de aprovechar esas ventajas, los historiadores que se dedican a analizar la prensa han creado recientemente páginas electrónicas dedicadas a su tema de estudio. Llama la atención—para los fines que este trabajo persigue—el proyecto emprendido por la Universidad Nacional Autónoma de México de digitalización de material decimonónico en el sitio www.coleccionesmexicanas.unam.mx, donde se plantea la posibilidad de encontrar material valioso que permite recuperar, sistematizar y poner a disposición de los investigadores, en ejercicio y en formación, los documentos que permitan construir los estados de la cuestión pertinentes a sus proyectos, al mismo tiempo que disponer de una base de información que facilite la evaluación continua de la producción del campo, puede contribuir a incrementar la reflexión necesaria para orientar, desde los agentes y las instituciones académicas, las acciones estratégicas para consolidar y legitimar el propio campo.⁴ Aunado a esto, hace algunos años, Del Palacio pretendía hacer una mínima historia de la prensa en México, se hablaba de diversas tareas pendientes para aquellos historiadores interesados en el tema, entre ellas, “un acercamiento medianamente profundo a la [prensa regional] en un país compuesto por regiones muy diversas, cada una con una prensa muy diferente en características físicas como en contenidos”,⁵ también se mencionaba ahí que la historia de la prensa mexicana se ha hecho desde el Centro y que lo que más se conoce de ella es aquella prensa generada en la ciudad de México. Planteó igualmente que eran muy pocos los investigadores, además de los eruditos bibliográficos locales, quienes habían emprendido historias del periodismo de los estados, aunque se puntualizaba que las excepciones eran los historiadores de la nueva generación y los estudiosos de la comunicación, los apuntes de esta autora fundamentan el análisis del presente trabajo.

APROXIMACION AL ANALISIS DE LA PRENSA FEMENINA

Durante la última década del siglo XIX y la primera del XX, México se caracterizó como un periodo de relativa calma política; la empresa de Porfirio Díaz impulsó el desarrollo económico de la nación. Debido a la estabilidad económica del país y la fortaleza del

⁴ Para mayor información véase el sitio www.coleccionesmexicanas.unam.mx, Una síntesis del proyecto se encuentra en Liliana Minerva Castillo, “Las revistas literarias del siglo XIX mexicano, educación de la mujer a través del sitio: www.coleccionesmexicanas.unam.mx”. Revista Digital Universitaria, 10 de octubre 2004, número 9. México.

⁵ Celia del Palacio Montiel, “Historiografía de la prensa regional en México”. Comunicación y Sociedad, mayo-agosto 1998, número 33. México, Universidad de Guadalajara. p.4.

gobierno de Díaz, fue posible el surgimiento de un sistema periodístico que manifestó un modelo general de modernización. El control de Porfirio Díaz se presentó en diferentes aspectos de la sociedad mexicana y sus representaciones culturales. Según Guadalupe Ríos de la Torre la prensa en el Porfiriato fue más amplia e importante; destaca por sus particularidades de una tradición de lucha política y social. Ríos de la Torre afirma que “la prensa fue vínculo de las innovaciones científicas y tecnológicas, de las corrientes culturales en boga, los nuevos modos y productos de importación; gracias a ellos los ciudadanos imitaban las formas de vida de las ciudades de Europa y, más tarde, de los Estados Unidos”. La prensa ofrece, una variada oferta de lecturas de diversa índole, que posteriormente pudo haberse publicado en forma independiente.⁶

Desde esta óptica—en mi proyecto de maestría en historia—analizo el proceso a través del cual algunas mujeres se insertaron en el ámbito de la lectura y la cultura impresa. Me intereso por el seguimiento de cómo éstas pasaron de la simple representación al ejercicio de la lectura y la posible difusión de sus ideas, es decir, considero el tránsito de un modelo de ser mujer—propuesto en un primer momento por los editorialistas de las publicaciones—el cual influyó en la estructuración de la escritura que les permitió expresarse públicamente a ellas. A través de la aproximación al discurso de las publicaciones de la época he podido conocer las actividades representativas de ciertos grupos de mujeres, sus méritos públicos, su pensamiento, sus ideales. El ejercicio de la lectura y el de la escritura—vistos como prácticas culturales—plantean diversos propósitos. Se escribe para representar un mensaje, para dejar constancia de ideas y de hechos, para expresar emociones y sentimientos; para lograr construir una identidad pública. Aunque en la actualidad ya existe registro de las mujeres en los medios impresos, sin embargo al buscar en la memoria colectiva las acciones femeninas, con frecuencia permanecen ausentes en la mayoría de las sociedades occidentales.

Bajo este perfil Lucrecia Infante Vargas, es una de las pocas historiadoras que han escrito sobre revistas, mujeres, lectura y escritura en el contexto mexicano. Infante da muestra de cómo se estructuraron tres revistas a lo largo del siglo XIX. A grandes rasgos describe su composición y mensajes. Menciona a las directoras que estuvieron al frente; el costo de la suscripción, el formato y la portada. También indica “el ideal de mujer mexicana y su papel en la sociedad y el cual fue el nexa con la primera agrupación de mujeres La Sociedad

⁶ Guadalupe Ríos de la Torre, “La idea de la mujer a través de la prensa porfiriana”, *La prensa como fuente para la historia*. México, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 133.

Protectora de la Mujer”.⁷ En cuanto al contenido, incluye artículos sobre la actuación de las mujeres en la sociedad; un mínimo espacio dedicado a la poesía, el cuento o la novela. Menciona también la actividad profesional de las mujeres que colaboraban en las revistas.

Aunado a lo anterior y siguiendo los apuntes sobre la revolución cultural que plantean algunos autores como Martin Lyons y Roger Chartier—trabajos que marcan una trascendencia en las prácticas de lectura de la sociedad occidental—he podido contemplar a los sectores de la población, entre los que destacan las mujeres de un sector social medio.

Lyons enfatiza que las publicaciones periódicas “fomentaron la discusión de cierta subcultura propia del público femenino”.⁸ Así, las nuevas “categorías de lectores”, apunte de Roger Chartier, dieron una innovadora dimensión al mercado de las publicaciones y abrieron un campo de interés para las mujeres que les gustaba expresarse por medio de la escritura.⁹ Para el caso mexicano la libertad intelectual que fue adquiriendo la mujer de esta clase se unió a las posibilidades económicas y de instrucción de sus congéneres de las clases acomodadas, lo cual les facultó para convertirse en el grupo pionero que intervino en la edición y redacción de las publicaciones dedicadas a las de su mismo sexo durante la República restaurada y posteriormente el Porfiriato, como sugiere Mílada Bazant.¹⁰ Resulta interesante mencionar que en las sociedades industrializadas del siglo XIX y los primeros años del XX, cada que había periodos de paz el ocio se hacía presente; sinónimo de modernidad para una clase determinada, pues para lo que la burguesía se calificaba como tiempo libre, para el pueblo era sinónimo de vagancia.¹¹ Estos momentos de conciliación también significaban una oportunidad para la expresión escrita femenina, por lo que fue lógico que en el contexto del Porfiriato potosino, emergieran publicaciones periódicas, por un lado dedicadas a las mujeres y por otro escritas por ellas mismas.

Guadalupe Ríos de la Torre plantea que el proceso de modernización que envolvió al contexto mexicano no sólo exigía transformar la ciudad sino también racionalizar a la

⁷ Lucrecia Infante Vargas, *De la escritura al margen a la dirección de empresas culturales: mujeres en la prensa literaria mexicana del siglo XIX (1805-1907)*. México, UNAM, Tesis doctoral, 2009.

⁸ Martin Lyons, “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros”, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México, Taurus, 2006, p. 482.

⁹ Roger Chartier, “De la historia del libro a la historia de la lectura”, *Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna*. España, Alianza, 1994, p. 28.

¹⁰ Mílada Bazant de Saldaña, “Lecturas del Porfiriato”, *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1988.

¹¹ Lilia Granillo Vázquez, *Escritura femenina y tiempo libre: ocio literario y premiaciones de mujeres en el siglo XIX*, “Revista Fuentes Humanísticas No. 30”. México, UAM, 2005.

sociedad e incidir en los hábitos y al aspecto de sus habitantes; “las élites deseaban que los mexicanos adoptaran prácticas que ellos había hecho suyas y que [en ese momento] consideraban positivas para el progreso material y moral de la nación”.¹² Carlos Monsiváis señala que “esta élite pretendió que el resto de la sociedad fuera trabajadora, ahorrativa y que no se emborrachara ni apostara, pues consideraba que así se tendría más dinero para vestir a su familia de manera decente o bien, siguiendo los parámetros europeos”.¹³ Retomando los argumentos de Ríos de la Torre, esta autora considera que la prensa destaca la insistencia en valorar el ideal femenino, la larga tradición, que seguía ofreciendo para toda mujer los papeles de hija, esposa y madre adjunta a una figura masculina. Así propone que las virtudes que definen este tipo de discurso son la obediencia, la abnegación, la fidelidad, la resignación, el amor y la dulzura, valores que se reforzaron con manuales de urbanidad que se incluyeron en el tipo de publicación que incidió en la época; se describían las costumbres y los rituales, así como las distracciones y las modas.¹⁴

Por consiguiente, algunos autores señalan dos etapas en la historia de la prensa femenina en México, en primer lugar de 1830 a 1850, cuando aparecieron publicaciones que pretendían la instrucción de la mujer por medio de consejos útiles, con el fin de que se convirtiera en buena esposa y madre ejemplar. La moral social presente en este tipo de discurso enfatiza el “deber ser” femenino, un patrón de comportamiento que dictó las formas de actuación en los espacios y uso de horarios, en fin del desenvolvimiento de la vida diaria. Las reflexiones de los campos de la literatura, la ciencia, la historia y el arte ofrecen diversos ejemplos enfocados al entretenimiento de lo que se designó en ese momento “bello sexo” e interesados por el desarrollo de sus capacidades.¹⁵

Por otro lado, existen las publicaciones que destacaron en los últimos años del siglo XIX y los primeros momentos del siglo XX, emprendidas o al menos con una importante participación de mujeres. En su mayoría, éstas brindaban especial atención a la literatura y al

¹² Guadalupe Ríos de la Torre, “La idea”, Op. Cit. p.134.

¹³ Carlos Monsiváis, “La nación de unos cuantos y las esperanzas románticas”, En torno a la cultura nacional. México, Conculta, 1989, pp. 172-173.

¹⁴ Guadalupe Ríos de la Torre, “La idea”, Ibidem. pp. 134-135.

¹⁵ Algunas publicaciones que siguieron este modelo y que ya han sido analizadas son: El Semanario de las Señoritas Mexicanas (1840), El Museo Mexicano (1843-1845), La Ilustración Mexicana (1851-1854), La Ilustración Potosina (1869-1870), entre otras. Posteriormente en la última parte de la centuria sobresalen los diarios La Patria (1877-1914), El Nacional (1880-1990), El diario de Hogar (1881-1912), El Tiempo (1883-1912), El Monitor (1885-1993), El Universal (1888-1901), El Mundo Ilustrado (1895-1914), La Revista Azul (1894-1896).

ensayo de opinión, donde se abordaban principalmente temas que se pueden identificar con la representación de la identidad femenina, así como el papel social de la mujer.¹⁶ Estos importantes apuntes indican que la participación de las mujeres en los medios impresos del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, en un primer momento, estas intervinieron como lectoras y, en algunos momentos, escribieron artículos de acuerdo general, donde sobresalía la discusión acerca de la educación y se abogó por la instrucción formal de las mujeres.¹⁷

Sin duda la intención de toda la diversidad de publicaciones dedicadas a la mujer fue captar su atención como público lector, con el fin de que por medio de su discurso pudiesen instruirse, educarse y entretenerse con lecturas que concernieron estrechamente al espacio doméstico y a la moral de la época. Por tal motivo, en sus páginas se ofertan secciones de literatura, música, arte, religión, historia, belleza y algunas de corte científico. Esta práctica, entendida en un primer momento como un pasatiempo o una recreación de las mujeres poco a poco dio lugar a la sociabilidad del sector femenino.

Estos estudios han caracterizado el proceso de participación femenina a partir de transformaciones que apuntan hacia una igualdad intelectual entre los sexos. El reto, en el proyecto de investigación que desarrollo, consiste en ubicar—desde publicaciones periódicas que manifestaron cierta emergencia durante el Porfiriato potosino, las prácticas de lectura y escritura emprendidas por el género femenino—lo que me lleva a interesarme en los programas educativos que ofreció, en ese entonces, la Escuela Normal para profesores; que desde 1868 existía como Escuela Normal para señoritas, con la misma oferta de estudios que la de varones en San Luis Potosí. Manuel Muro señala que la fundación de esta institución permitió “un amplio campo a la mujer para buscar honradamente la subsistencia”, y advierte que “de ese establecimiento comenzaron a salir jóvenes que rivalizaban en instrucción con los mejores profesores, y desde entonces hasta ahora, no escasearon alumnas en la Normal.”¹⁸

La instrucción profesional de las mujeres se hizo efectiva ya bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, antes de esta época la mayor parte de las mujeres sólo tenía acceso a conocimientos útiles y prácticos que se adquirían a través de la madre o de un tutor, y

¹⁶ Elvira Carballido Hernández, *La prensa femenina en México durante el siglo XIX*. México, UNAM, Tesis de licenciatura, 1986. pp. 47-62.

¹⁷ Elvira Carballido Hernández “Las pioneras en la prensa mexicana”, México, *Revista FEM*, 1998, Vol. 22, No. 183. pp. 45-47.

¹⁸ Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí: Impr. Lit. Enc. y Libr. de M. Esquivel y Cía., 1899. pp. 163-164. La Escuela Normal para profesoras se fundó en mayo de 1868, la primera directora fue la Josefa Negrete.

posteriormente, de la prensa. Obviamente, estos argumentos refieren a un sector determinado de la población femenina que disponía de largas horas de ocio, así como recursos económicos para adquirir dichas publicaciones. Tania Rivera Mendoza puntualiza que en el caso mexicano, una primera etapa ocurrió con la introducción del pensamiento ilustrado en la Nueva España que difundió nuevas representaciones sobre la educación femenina. Posteriormente durante la primera mitad del siglo XIX, cuando ciertos proyectos editoriales buscaron atraer a un público lector femenino—con ello se fomentaron y cimentaron la educación literaria de las mujeres—además de generar un mercado editorial rentable que fructificaría años más tarde. Asimismo señala que con las reformas educativas promovidas por los gobiernos liberales en la segunda mitad del siglo XIX, las cuales derivaron en la creación de una oferta educativa para las mujeres más allá de las primeras letras y replantearon los alcances de la inteligencia femenina pues en este nuevo orden social las mujeres eran quienes formaban a los ciudadanos al calor del hogar; así, además de ser un espacio desde donde se difundieron los comportamientos adecuados a la mujer, las revistas para mujeres de finales el siglo XIX también fueron un cuartel donde formularon opiniones e hicieron propuestas sobre su contribución a la sociedad.¹⁹

Al respecto, Lilia Granillo afirma que las mujeres que tuvieron la oportunidad de publicar algún trabajo, lo lograron gracias a que se ajustaron a los cánones literarios establecidos en la época, traducidos en “cosas amenas y agradables para las mujeres”.²⁰ En este orden de ideas y aproximándome al contexto de San Luis Potosí, la sociedad potosina de fines de siglo XIX comenzó a pronunciar los nombres de las mujeres, así como otorgarles el reconocimiento público a sus roles y habilidades sociales: amas de casa, madres, esposas, hijas, artistas, preceptoras, directoras, alumnas y escritoras. En este contexto, un aspecto por demás interesante dentro de mi investigación, es la presencia de la “Academia dominical para señoritas”, esta sociedad literaria se inauguró en febrero de 1885, el director del proyecto fue José de Jesús Jiménez, maestro del Seminario Conciliar y del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí. Sus reuniones dominicales tuvieron lugar en el salón de la Escuela de niñas número 2, de la capital potosina, el ingreso a este grupo fue gratuito y, según señala el *Periódico Oficial* de la época, las inscripciones se llevaban a cabo en el número 1 de la

¹⁹ Claudia Tania Rivera Mendoza, “Historia de una empresa editorial, su directora y sus lectores: revista El Hogar, 1913-1940. México, Instituto Mora, Tesis de Maestría, 2010. pp. 25-26.

²⁰ Lilia Granillo Vázquez, Escritura femenina y tiempo libre: ocio literario y premiaciones de mujeres en el siglo XIX, “Revista Fuentes Humanísticas No. 30”. México, UAM, 2005. pp.30

primera calle de Gorriño.²¹ El *Periódico Oficial* de marzo, en 1887 publicó una circular con el reglamento que regía a las participantes de la Academia, en el cual se destacan obligaciones y valores morales de las integrantes, los temas de estudio, la programación de veladas literarias anuales, los conocimientos básicos para el ingreso a la agrupación, así como la puntualidad y cooperación en el trabajo, entre otras características y funciones,²² anualmente se reorganizaba la administración de la agrupación y se discutía el reglamento mencionado.

En 1887 comenzó a circular un periódico literario que sirvió de órgano literario de la academia, que en su mayor número, estaba compuesta por profesoras de la Escuela Normal para señoritas, este llevó por nombre “La Esperanza”²³ En los primeros años, la academia la presidió la profesora Guadalupe Vázquez, como vice-presidenta ocupó el cargo Refugio Marmolejo, en la tesorería se encontró Ramona Castillo, como secretaria Trinidad Infante y de bibliotecaria estuvo Ana María Romo; algunas socias fueron: Lorenza Díaz de León, Mercedes Vargas, Antonia Limón, Gerónima Villa, Virginia Tamés, Carlota Hernández, Felisa Orta, Virginia Barbosa,²⁴ todas profesoras de la Escuela Normal para señoritas, mujeres involucradas en algunos proyectos editoriales que emergieron en la época.

Empero, las publicaciones periódicas generales en San Luis, pero luego y más exactamente las publicaciones periódicas relacionadas con mujeres, no destacan en gran número,²⁵ pero las pocas que existen garantizaron la propia vida de los ejercicios de lectura y escritura, ya que en la prensa se funden las prácticas que permiten su existencia, a saber: la producción del escritor o escritora, la edición del impresor y la recepción del lector o lectora crítica. Dado lo anterior, una evaluación de las prácticas culturales—que involucra la historia de las mujeres—no debe olvidar el análisis de las revistas, los periódicos, los suplementos y los folletines.

CONSIDERACIONES FINALES

²¹ Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (en adelante AHESLP), *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, 1 de enero de 1886

²² AHESLP, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, 16 de febrero de 1887

²³ AHESLP, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, 2 de marzo de 1887 y 29 de febrero de 1888

²⁴ AHESLP, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, 16 de febrero de 1887 y 19 de marzo de 1887

²⁵ A lo largo de la estructuración de la propuesta de investigación he podido localizar algunas publicaciones periódicas, cabe señalar que de estas sólo se han identificado algunos números y hojas sueltas; la investigación está en proceso y no está por demás mencionar que se han venido realizando modificaciones a través de las posibilidades que brindan las fuentes. Dentro de las publicaciones identificadas destacan: La Lira de Apolo (1900), Heliotropos (1901), Capullos (1907-1908). Por mencionar algunos.

- La prensa escrita representa una fuente histórica fundamental para el estudio de la historia mexicana. En este sentido, considero a las publicaciones periódicas como un instrumento para informar, así como para formar opinión según intereses determinados.

- Así, que para su estudio y sistematización, es oportuno seguir los pasos establecidos en el aspecto teórico y metodológico de la investigación. Es decir entender todos los aspectos mediáticos que significan aproximarse la cultura impresa

- El campo de la realidad en el cual es útil el análisis de la prensa es bastante amplio. Así se expresa en los trabajos sobre el análisis de los periódicos y revistas que han analizado la postura de las mujeres en relación a la cultura impresa. Además, se dejó abierta la posibilidad de las investigaciones desde las regiones, en este caso San Luis Potosí, es decir, su comprensión a través de la prensa escrita.

- En pocas palabras, los periódicos, las revistas y otras hojas impresas, es decir, la prensa escrita, se convierten en un manantial de primera mano para el estudio de las historias, de las mujeres y de las prácticas culturales. La imagen que podamos obtener de las páginas de aquellos impresos son, por demás, interesantes y novedosos.

- Por último, considero que el acercamiento al testimonio generado por aquellas mujeres que decidieron tomar la pluma, donde la “difusión del conocimiento” clasificada habitualmente con entusiasmo y aprobación universal en la categoría de los progresos modernos, dio lugar incidentalmente, a lo que a más de un siglo de distancia, significó para las mujeres una aventura tan difícil como placentera; en la actualidad para los que nos dedicamos a tratar de comprender la historia de las mujeres y las prácticas culturales significa un reto similar, donde no se debe olvidar la agencia que caracterizó a estas mujeres, que permitió fundamentar sus intereses y su opinión pública.

BIBLIOGRAFÍA

Bazant de Saldaña, Mílada “Lecturas del Porfiriato”, Historia de la lectura en México, México, El Colegio de México, 1988.

Carballido Hernández, Elvira La prensa femenina en México durante el siglo XIX. México, UNAM, Tesis de licenciatura, 1986. pp. 47-62.

Carballido Hernández, Elvira “Las pioneras en la prensa mexicana”, México, Revista FEM, 1998, Vol. 22, No. 183. pp. 45-47.

Castillo, Liliana Minerva “Las revistas literarias del siglo XIX mexicano, educación de la mujer a través del sitio: www.coleccionmexicanas.unam.mx”. Revista Digital Universitaria, 10 de octubre 2004, número 9. México.

Chartier, Roger El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. España, Gedisa, 2005.

Chartier, Roger “De la historia del libro a la historia de la lectura”, Libros, lectores y lecturas en la Edad Moderna. España, Alianza, 1994, p. 28.

Granillo Vázquez, Lilia Escritura femenina y tiempo libre: ocio literario y premiaciones de mujeres en el siglo XIX, “Revista Fuentes Humanísticas No. 30”. México, UAM, 2005.

Infante Vargas, Lucrecia De la escritura al margen a la dirección de empresas culturales: mujeres en la prensa literaria mexicana del siglo XIX (1805-1907). México, UNAM, Tesis doctoral, 2009.

Lyons, Martin “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros”, Historia de la lectura en el mundo occidental. México, Taurus, 2006, p. 482.

Monsiváis, Carlos “La nación de unos cuantos y las esperanzas románticas”, En torno a la cultura nacional. México, Conculta, 1989, pp. 172-173.

Muro, Manuel Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí. San Luis Potosí: Impr. Lit. Enc. y Libr. de M. Esquivel y Cía., 1899.

Palacio Montiel, Celia del “La prensa como objeto de estudio. Panorama actual de las formas de hacer historia de la prensa en México”. Comunicación y sociedad, enero-junio 2006, número 5. México, Universidad de Guadalajara. p. 3.

Palacio Montiel, Celia del “Historiografía de la prensa regional en México”. Comunicación y Sociedad, mayo-agosto 1998, número 33. México, Universidad de Guadalajara.

Ríos de la Torre, Guadalupe “La idea de la mujer a través de la prensa porfiriana”, La prensa como fuente para la historia. México, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 133.

- **Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (AHESLP)**

**PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DIDÁTICA NA REGIÃO DO ARAGUAIA:
“...ESTOU LENDO !!!” - MATERIAL SUSCITADO EM MEIO A CAPACITAÇÃO
DE PROFESSORES LEIGOS (1978 -1989)**

Prof^a. Ma. Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues Formadora
CEFAPRO/SEDUC/MT – Brasil
ale2007.8@gmail.com

Eixo Temático:

Eixo 1 - Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Esta comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado, cujos objetivos são: a) analisar o ciclo de vida da cartilha “... Estou Lendo!!!”, por meio do modelo proposto por Darnton (1990) e b) refletir sobre a relevância da mesma para as práticas das alfabetizadoras da região do Araguaia. Como metodologia iremos localizar, recuperar, organizar e analisar fontes documentais e orais. Trata-se de uma pesquisa de fundo histórico, que busca subsídios no campo da História Cultural e da História do Livro.

Palavras chaves: História do Livro. Alfabetização. Cartilha... Estou Lendo!!!

Abstract:

This presentation is an excerpt from a master’s research paper aiming at: a) analyzing the “...Estou Lendo!!!” (“I can read!” in English) spelling school book use time by means of a model once proposed by Darnton (1990) as well as b) highlighting its relevance to the read and write teaching practices in the Araguaia region. Its methodological focus is on locating, restoring, organizing and analyzing the oral and written sources available. It is a historical research based on the Cultural History and Book History fields.

Keywords: History of the Book. Literacy. Spelling book... I’m Reading!!

INTRODUÇÃO

A presente comunicação oral tem por objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, sendo que a pesquisa se insere no campo dos livros escolares e pauta-se no “circuito das comunicações”, elaborado por Darnton (1990), para a análise de livros.

A pesquisa teve como objetivos gerais: 1) resgatar e analisar os elementos que compõem o conjunto da cartilha regional “... Estou Lendo!!!” e; 2) analisar o Circuito de Comunicação desta cartilha, por meio do modelo proposto por Darnton (1990). Como objetivos específicos se buscou: a) Identificar os municípios da região que adotaram a referida cartilha; b) Localizar e reunir documentos em bibliotecas, arquivos escolares e secretarias de educação da região e c) Caracterizar o contexto socioeconômico e político-cultural da cartilha.

Para tanto, os procedimentos metodológicos desta investigação se valeram dos comumente utilizados nas pesquisas de cunho histórico, consistindo na localização, reunião, organização e análise das fontes que podem ajudar a compreender aspectos do objeto investigado.

A demarcação temporal desta pesquisa centrou-se nos anos de 1978 a 1989. Em 1978 foi realizado na região o curso Capacitação dos Recursos Humanos de Magistério para o exercício de 1º grau – um curso de férias, destinado a professores leigos, fato considerado como o nascedouro da cartilha “... Estou Lendo!!!”. O ano de 1989 marca o fim da periodização, com base em dados obtidos através de fontes escritas, pois professoras declaram em uma revista de circulação nacional (Nova Escola) ainda fazerem uso da cartilha em questão.

A ideia da presente pesquisa se originou em meio as constantes formações de professores que aconteceram no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação – CEFAPRO¹, na cidade de Confresa-MT.

O Centro de Formação e Atualização de Professores caracteriza-se como um projeto inovador no estado de Mato Grosso. Apresenta, como proposta, o desenvolvimento de novas experiências e pesquisas educacionais integradas às escolas da rede pública estadual e possui a característica fundamental voltada para a formação continuada dos profissionais da

1 O Centro de Formação e Atualização de Professores/CEFAPRO - foi criado em 1999 pelo então governador Dante de Oliveira. Atualmente existe um total de 15 centros, situados em cidades polos que atendem os demais municípios circunvizinhos. Sendo que esses centros são característicos de Mato Grosso.

Educação do Sistema Público de Ensino, uma vez que sua proposta busca contemplar as especificidades da região.

O trabalho neste Centro de Formação Continuada de Educadores possibilita a oportunidade de trabalhar com os pares dentro e fora da escola – partilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades de ser professor. E, foi nestes momentos de partilha e troca de experiência com alfabetizadores que a cartilha se constituiu como texto-objeto desta pesquisa.

A cartilha foi usada por algumas educadoras presentes naquela formação, que a utilizaram para introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita na década de 1980. Relataram ser uma cartilha regional, da qual ninguém se lembrava do nome ao certo, mas que fora editada pela Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora de Assunção (ANSA). Algumas professoras a chamavam de “cartilha da capivara”; outras de “cartilha da abóbora”, certamente, fazendo alusão a algumas das lições nela presentes.

Despertou-se, então, o desejo de conhecer a referida cartilha regional, pois a única informação que se tinha é que a mesma foi organizada por um grupo de cinco professoras da região do Araguaia. A partir daí foi se consolidando a perspectiva de construir uma pesquisa mais acurada, com o intuito de compreender como se dava o processo de alfabetização naquela época e, em meio a isso, conhecer a cartilha regional, bem como as contribuições da mesma no contexto educacional da região do Araguaia.

Certamente a experiência do trabalho em torno da alfabetização, desde a graduação até os momentos de formação continuada com os alfabetizadores da região, foi incitante para compreender um movimento de alfabetização que se deu em torno de uma cartilha, em determinada época na região. Inicialmente, buscou-se a referida cartilha “... Estou Lendo!!!” para conhecer e compreender melhor o contexto da elaboração da mesma, pois estudos da historiografia regional mato-grossense apontam que: “o nosso Estado se caracteriza mais como um consumidor do que produtor de material didático” (CARDOSO, 2009, p. 05). Isso se acentua ainda mais quando se tratam de cartilhas, uma vez que pesquisas apresentam que até o momento temos apenas dois casos de elaboração de cartilhas de alfabetização: cartilhas/livros destinada a Educação de jovens e Adultos e a Cartilha Ada e Edu, destinada à alfabetização de crianças.

Dessa forma, percebe-se a importância dessa epifania documental, elemento que será agregado à cultura mato-grossense, visando ainda fortalecer o trabalho que neste Estado já vem sendo desenvolvido pelo Grupo ALFALE – o qual participa da pesquisa

interinstitucional Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais; construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1980). O Grupo está sediado no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), campus da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Rondonópolis-MT.

Assim sendo, ao desenvolver esta pesquisa, que se inscreve no campo dos livros escolares e da Alfabetização, adota-se como referencial as contribuições da pesquisa Cartilha Ada e Edu: Produção, Difusão e Circulação, a qual:

Constituiu-se em uma experiência ímpar, cujos resultados contribuem para incipiente história do livro em Mato Grosso e, ainda, como desdobramento, para uma história mais abrangente das propostas de alfabetização, das políticas editoriais e do impresso no Brasil, áreas essas novas e pouco exploradas em nosso país. (CARDOSO, 2011, p. 33).

Neste sentido, ao fazer parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFMT (PPGEdu), realizando a pesquisa ora apresentada, busquei colaborar na reconstituição de práticas da “cultura escolar” que foram desenvolvidas aqui em Mato Grosso com o objetivo de inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita.

1-PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tendo em vista que esta pesquisa tem como pano de fundo a história dos livros escolares, é em torno destes que foi puxado o fio que tece os pressupostos teórico-metodológicos que nortearão as indagações aqui presentes.

Recorre-se à pesquisa histórica como um meio de resgatar fragmentos de uma história, já que este tipo de pesquisa vem crescendo muito nos últimos tempos. O trabalho se ancora em aportes teórico-metodológicos ligados à história cultural (BURKE, 2005; LE GOFF, 2001; CHARTIER, 1990), à cultura escolar (JULIA, 2001), à história da Educação (LOPES; GALVÃO 2001), à história dos livros (DARNTON, 1990; CHOPPIN, 2004 e BITTENCOURT, 2008) e, no que se referem ao campo da educação e Alfabetização, nos trabalhos de P. Freire e D. Macedo, M. Soares e M. ARROYO, 2003.

Como se trata de uma cartilha regional utilizam-se aportes teóricos de pesquisas concluídas por estudiosos da historiografia regional mato-grossense (AMÂNCIO, 2003; CARDOSO; AMÂNCIO, 2006; CARDOSO, 2009; 2011).

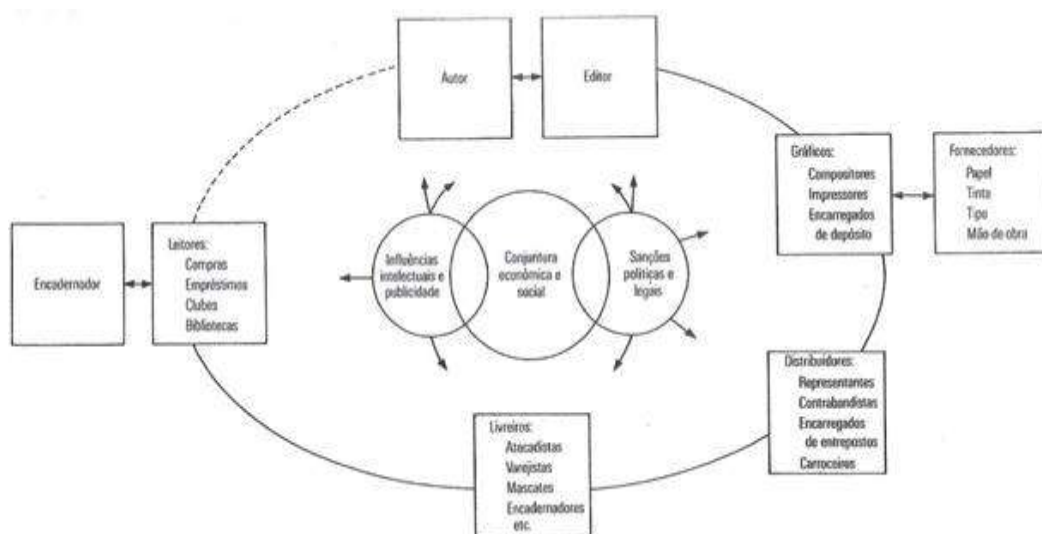
Trata-se de uma investigação de fundo histórico e de cunho qualitativo. Vale ressaltar que o modelo de análise de livros, proposto por Darnton e seguido nesta investigação, foi utilizado por Corrêa (2006) em sua tese de doutorado, na qual o mesmo

explicita que o “circuito do livro escolar” é um modelo que: “[...] permite uma melhor visualização do circuito de comunicação percorrido pelo livro desde o momento em que um autor compõe seus textos, até o instante em que chega às mãos dos leitores” (CORRÊA, 2006, p. 22). Igualmente, Cardoso (2011) fez uso do referido modelo “Circuito das comunicações” (Figura 1) em seu estudo sobre a cartilha mato-grossense “Ada e Edu”.

Este modelo proporciona, aos pesquisadores, uma visão mais abrangente do “Circuito de Comunicação” do livro, além de orientar os leitores e afins a fazer leituras, mais acuradas do “Ciclo de vida” de qualquer livro que se pretenda investigar.

Sabe-se que os livros no decorrer da história foram utilizados para transmitir ideologia, inculcar conceitos, valores e normas de determinados grupos dominantes, mantendo assim a “ordem”. Mesmo que em alguns momentos esta ordem estabelecida era falseada, devido o medo de punição por parte dos grupos vigentes. A “circulação do escrito transformou as formas de sociabilidade, permitindo novos pensamentos e modificando as relações de poder?” (CHARTIER, 1999, p.12).

Figura 1. Circuito das comunicações



Fonte: Darnton (1990, p. 113).

Conforme Choppin (2004, p.552 - 553), os livros escolares no âmbito funcional variam em decorrência de fatores que incluem desde o ambiente sociocultural às formas de utilização dos mesmos. Segundo ele, os livros didáticos não são os únicos instrumentos da educação escolar, embora se constituam como suporte privilegiado dos conteúdos educativos.

Vale salientar que esta pesquisa apropria-se do conceito de análise de configuração textual, elaborado por Mortatti (2000) e muito utilizado no campo da pesquisa histórica, destinado à análise de documentos-fontes. Para a autora, esta metodologia deve:

[...] nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p.31)

A apropriação desse conceito possibilita uma análise mais precisa e sistemática do circuito de comunicação da cartilha regional “... Estou Lendo!!!” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984), que circulou na região do Araguaia nos idos de 1980. No intuito de conhecer e analisar esse circuito, bem como, resgatar seus elementos, procurou-se ouvir as autoras, utilizando-se como metodologia a História Oral.

Nessa perspectiva, a História da Alfabetização no Brasil e em Mato Grosso precisa ser revisitada, momento em que as fontes documentais ou orais se tornam primordiais, por serem, em ambos os casos, “o fio condutor para a pesquisa, articulando seus passos analíticos” (SALIBA, 2009, p.316). Diante disso, foi necessário recorrer às fontes documentais (livros, jornais, revistas, relatos de experiências e outros), pois esses são vestígios documentados que deixaram nossos antepassados, validando a passagem do objeto investigado no contexto em questão. E ainda:

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas... (SAVIANI, 2004, p. 28).

Nesta conjuntura, ainda expõe-se a fonte oral – recurso este, que nos proporciona a possibilidade de conhecer as práticas escolares utilizadas no período em questão:

Thompson (1992) chama a atenção para o fato de que a tradição oral é algo que acompanha o ser humano há séculos. Para esse autor a História Oral “foi a primeira espécie de história. E apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador” (THOMPSON: 1992, p. 45). (...) Uma das principais vantagens da história oral é a possibilidade de ouvir a versão de pessoas comuns, mas que participam e vivenciaram a história. Sendo assim, estas são capazes de revelar acontecimentos mais sistematizados não contemplados em outros registros, possibilitando novas versões da história, ganhando voz, assim, múltiplos e diferentes narradores. (CARDOSO; AMÂNCIO, 2006, p. 224 - grifos das autoras).

Portanto, “a História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história” (ALBERTI, 2010, p.155). Neste sentido percebe-se que refletir sobre a função e o papel da cartilha é essencial, e daí nasce a relevância desta pesquisa. Além

disso, até o momento obteve-se um único exemplar da referida cartilha, aspecto que evidencia a urgência desse estudo.

Pesquisas anteriores apontam que, em Mato Grosso:

[...] um único caso de elaboração de material didático para alfabetização de crianças, como iniciativa da secretaria de estado da educação, considerado significativo por sua repercussão foi registrado na década de 1970. (AMÂNCIO; CARDOSO, 2006, p.195)

Trata-se da cartilha Ada e Edu, cujo ciclo de vida foi analisado por Cardoso (2011). A localização de “...Estou Lendo!!!” (GATTI; GOBBI; ALBUQUERQUE; MORAES; JARDIM, 1984) acrescenta mais um elemento na história da alfabetização mato-grossense.

Na busca de fontes, iniciou-se um processo de visitas ao:

1. Arquivo da Prelazia (em São Félix do Araguaia - MT);
2. Arquivo. Associação Nossa Senhora da Assunção (ANSA) - (em São Félix do Araguaia - MT);
3. Arquivo Central da SEDUC/MT (em Cuiabá - MT);
4. Centro de Documentação do NUPED/UFMT (em Rondonópolis-MT);
5. Biblioteca da UFMT (em Cuiabá - MT);

Foram, ainda, realizados contatos por e-mail, telefonemas e visitas a professoras que trabalharam com a cartilha investigada nas cidades de: Barra do Garças, Cáceres, Santa Terezinha, Porto Alegre do Norte, Canabrava do Norte e Confresa. Essa atividade resultou no acesso a 15 fontes (Quadro 1) utilizadas nesta pesquisa. Por sua vez, as fontes orais são oriundas dos depoimentos (Quadro 2) realizados entre 2010 e 2012 com as autoras e com sujeitos envolvidos no processo de organização da cartilha estudada.

Quadro 1 - Quadro de fontes documentais ligadas à pesquisa da cartilha “... Estou Lendo!!!”

Nº	Fonte – Especificação	Descrição da Fonte	Ano
1	...Estou Lendo!!!	Livro texto	1984
2	...Estou Lendo!!!	Livro de exercícios	1984
3	...Estou Lendo!!!	Livro do professor/ metodologia	1984
4	Atestado de conduta/ Capacitação para Exercício do 1º Grau.	Autora / Professora/ Aluna do curso e auxiliou em capacitações, ensinando a metodologia da cartilha.	1981
5	Histórico Escolar	Autora / Professora/ Aluna do curso e auxiliou em capacitações, ensinando a metodologia da cartilha.	1981
6	Revista Nova Escola Nº32 Ano IV, agosto	Registra a utilização da cartilha....Estou Lendo!!!! Por alguns alfabetizadores. Arquivo D-III -37	1988
7	Jornal- Diário de Mato Grosso 23/01/79	Refere- se à capacitação de Recursos Humanos considerada o nascedouro da cartilha- Arquivo-R-1-415	1979

8	Jornal de Cuiabá- 23/01/1979	Refere-se à capacitação de Recursos Humanos - considerada o nascedouro da cartilha - Arquivo-R-1-416	1979
9	Jornal o Estado de São Paulo- 19-06-83	“Notícia defende: uma nova escolar, onde se aprender a pensar e não só decorar coisas sem utilidade”. Arquivo-R7-0-45	1983
10	Fórum Regional de Educação	Documento que valida a vontade de se fazer uma educação regional de qualidade. Arquivo D -III-2-11	1979
11	Notícia retirada de um folhetim	Aponta “...Estou Lendo!!!” Como proposta Curricular para a Alfabetização. Arquivo – D-III- 35	Sem Ano de Edição.
12	Texto – mimeografado	Objetivos gerais para as classes de Alfabetização. Arquivo A 33-3-3	Sem Ano de Edição
13	Texto – mimeografado	Método de Palavras. Arquivo A-33-3-2	Sem Ano de Edição
14	Texto – mimeografado	Metodologia para a Alfabetização. Arquivo 33-3-1	Sem Ano de Edição
15	Cartazes	Ilustrações (em forma de cartazes) das respectivas lições apresentadas no livro texto, num total de 22cartazes.	Sem Ano de Edição

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 02 – Relação dos depoimentos orais:

Nº	Autoras	Data do depoimento
1	Dagmar Aparecida Teodoro Gatti	12/03/2011
2	Judite Gonçalves de Albuquerque	05/12/2010
3	Luiza Júlia Gobbi	14/03/2012
4	Maria Benvinda de Moraes	13/04/2011
5	Sueli Barros Jardim	22/12/2010

Fonte: Dados da pesquisa

Fez-se uso também de registros de depoimentos de D. Pedro Casaldáliga Pla, de Luiz Gouveia e Antônio Canuto. Tais depoimentos foram colhidos ainda no ano de 2001 por uma professora da região e fazem parte do arquivo de dados que deram sustentação a uma pesquisa desenvolvida por ela nesse mesmo ano. Utilizou-se também depoimento de Antonio Eliseo Gobatto, sendo que este depoimento foi colhido no ano de 2012.

Ainda de D. Pedro Casaldáliga Pla, foi utilizado depoimento obtido por meio de um questionário enviado através de e-mail em 2012.

2.1 O Início: O que revelam as fontes encontradas?

Em 1970 viviam-se tempos difíceis em meio ao um movimento conhecido por “Ditadura Militar”, sendo que, naquela época os “conflitos na região eram necessariamente

provindos da problemática do latifúndio. Existiam dois lados: Quem estava a favor do latifúndio, estava a favor do governo e estava a favor da ARENA, portanto a favor da repressão” (Depoimento de PEDRO CASALDÁLIGA PLA, março de 2001). Já o outro lado, os índios, posseiros, peões eram os oprimidos que diante, de tanta arbitrariedade da polícia e das autoridades, eram contra a toda essa ditadura e viam nas denúncias um caminho para a liberdade. Vejamos as palavras do Bispo Pedro Casaldáliga que diz:

Naquela época, sobretudo, era muito marcada a dicotomia, o enfrentamento um lado, ou outro lado não havia matrizes possíveis. A educação seria mais uma, sobretudo a educação que nós como Prelazia potenciávamos. (Depoimento de PEDRO CASALDÁLIGA PLA, março de 2001).

Sabe-se que na época em questão a Prelazia praticamente era a responsável por fazer acontecer a Educação na região do Araguaia. O único município existente era Luciara, os demais municípios que compõem essa região, naquela época eram apenas povoados vinculados ao município de Barra do Garças. Então, tudo estava por acontecer, pois o poder público se mostrava muito ausente na região.

Ao se tentar compreender como surgiu a elaboração da cartilha regional, dentro desse contexto, os depoimentos orais dão pistas que permitem revisitar os meandros da elaboração e produção de “... Estou Lendo!!!”. Vale considerar que isso só veio a se concretizar após se ter a posse dos depoimentos dos vários sujeitos envolvidos naquele contexto. Pois é a colheita dos depoimentos orais que constitui o elo entre pesquisador e entrevistado. Ou, como nos foi apontado por Cardoso:

[...] em momentos de encontro entre a pesquisadora e a entrevistada, nos quais a escuta mútua, a troca de impressões e, sobretudo, a memória do sujeito que vivenciou o momento pesquisado desempenha papel vital. Desse encontro, muitos atos, fatos e datas são rememorados e reconstituídos, e outros tantos permanecem omitidos e silenciados. (CARDOSO, 2011, p.46 - 47).

Convém destacar que as impressões aqui registradas são particulares, uma vez que outras pessoas envolvidas possam apresentar versões diferentes. Durante a coleta de dados perguntou-se a Judite, uma das autoras, de quem partiu a ideia de se fazer uma cartilha (livro destinado à alfabetização de crianças). Ao que ela assim se posicionou:

Ninguém teve a ideia de produzir cartilha nenhuma. Não surgiu como cartilha isto [...]. Esse produto chamado cartilha, está vinculado a um curso de formação para o magistério que a gente oferecia. Quando falo a gente, me refiro à equipe de agentes pastorais que pertenciam a Prelazia de São Félix do Araguaia. Mas que tinha conexão direta com a Seduc e com a Secretária Municipal de São Félix do Araguaia. Pois Santo Antônio era um povoado e pertencia a São Félix do Araguaia. (JUDITE GONÇALVES DE ALBUQUERQUE - depoimento oral, adquirido em 05/12/ 2010)

De acordo com Judite, foi assim que se deu o nascimento da Cartilha “...Estou Lendo!!!”, um produto, não previsível como cartilha, mas como a dificuldade do grupo era grande, e necessitava de um material que se adequasse à alfabetização de crianças, foi surgindo então a mesma, conforme a definição de Choppin (2004, p.554), a respeito da função documental do livro escolar, a cartilha Estou Lendo se constitui como um “documento histórico”, materializada torna-se um objeto físico, “um produto fabricado, comercializado, distribuído.

Sabe-se que no momento em questão, a alfabetização vivia o momento da não cartilha devido às novas concepções que estava adentrando o país, advindo de estudos realizados pela pesquisadora Emília Ferreiro (Psicogênese da língua escrita). Diante as novas propostas apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1985) o professorando brasileiro se viu perante dois grandes dilemas: O como alfabetizar? E qual metodologia apropriada para isto? Neste mesmo sentido Carvalho nos aponta:

A partir da década de “80, a divulgação do construtivismo tem ocupado lugar de destaque nos cursos de formação inicial e continuada, e a questão metodológica, a meu ver, tem sido erradamente relegada a segundo plano. Baseados no construtivismo de Jean Piaget, Emília Ferreiro e seus colaboradores (1985; 1986a; 1986b, 1987; 1992) forneceram uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita (psicogênese da língua escrita), mas de fato não propuseram quaisquer recomendações metodológicas, deixando esse assunto a cargo da didática da alfabetização. Desse modo, os professores tiveram que se familiarizar com os fundamentos teóricos do construtivismo e ao mesmo tempo tentar torná-los vivos e úteis para a prática. Muitos estão perplexos diante desse desafio, pois o conhecimento do construtivismo, como teoria, exige tempo de estudos, aprofundamento e reflexão, condições que faltam à maioria dos professores (CARVALHO, 2005, p.17).

Pensa-se que não seria errôneo afirmar que no campo da alfabetização, eram tempos nebulosos, de dúvidas, angústias e desafios. Nebuloso por não se saber qual metodologia usar. Angustiante devido ser um momento de muito estudo, de apropriação de uma nova teoria, sendo que o novo sempre assusta, provoca medo, receio. E o desafio então era encontrar o caminho, o meio, o arranjo de transpor as concepções, a teoria de Ferreiro para a prática em sala de aula. No que se refere a esse aspecto, Carvalho (2005) preceitua:

Quanto à transposição do construtivismo para a prática da sala de aula, tem sido geralmente limitada a três ou quatro pontos: trabalhar com os nomes das crianças, ensinar o alfabeto associado a esses nomes, ser mais tolerantes com os erros dos aprendizes e classificar as crianças em fases: silábica, silábico – alfabético ou alfabético. Isso é pouco para dar conta da tarefa da alfabetização (CARVALHO, 2005, p.17).

Vale ressaltar, que embora esta autora afirme que isso é quase nada para a prática de alfabetizar. A mesma, em outro momento, no que concerne a perspectiva metodológica, diz

que “A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento” (CARVALHO, 2005, p.17/18).

E neste campo de inovação e criatividade, que professores buscam na prática do dia a dia elaborar caminhos para alfabetizar crianças, nasceu então “... Estou Lendo!!!” como fruto de reflexões e discussões pedagógicas de professoras da região do Araguaia, que se esforçavam para (re) criar um processo de alfabetização conectado com as especificidades locais.

2.2 “...Estou Lendo !!!” : cartilha destinada a alfabetização e elaborada em meio a Formação de Professores

Ao apresentar a Cartilha “...Estou Lendo !!!”, livro de alfabetização utilizado na região do Araguaia entre 1978 e 1989, inicia-se com uma breve análise descritiva da cartilha e dos seus elementos impressos (livro-texto, caderno de atividades para o aluno, livro do professor e uma coleção de cartazes), fontes estas que direcionam a (re) construção da história da cartilha.

A capa do livro-texto (Figuras 2 e 3) se apresenta nas tonalidades branca e verde e do caderno de atividades para o aluno se apresenta nas cores marrom e branca. Já o livro do professor não chegou a ser editado, existindo somente sua versão artesanal, datilografada e mimeografada, porém, as ilustrações presentes nas capas são iguais em todos os elementos impressos, sendo que as capas têm tamanhos aproximados de 20 x 27 cm.

De forma específica, na parte superior da capa encontram-se os nomes das cinco autoras, seguidos pelo título da cartilha, depois a gravura de crianças, que correm com os pés no chão; as mesmas correm com um livro nas mãos. As crianças são: um menino, que vem em primeiro lugar, cuja imagem é acompanhada de um balão que expressa/representa o que ele está pensando. E seu pensamento apresenta elementos pertencentes ao contexto da cultura local, elementos esses como: capivara, milho, rede, vaca, sapo, bola, pote, abacaxi, formiga cortadeira, queijo, luz, juriti, quibano e outros. As crianças estão correndo, por um caminho, um pouco estreito, cercado por uma vegetação que se apresenta como gramíneas, mas com presença de pequenos e grandes arbustos. Ainda compondo a ilustração da capa, temos a presença de um pequeno casebre, coberto por palhas.

Figura 2: Capa do caderno de atividades para o aluno (Capa)



Figura 3: Capa do livro-texto



Fonte: Arquivo pessoal da professora Luzia Brito **Fonte:** Arquivo pessoal da professora Luzia Brito

No verso da segunda página está registrado que todos os direitos autorais da cartilha reservam-se à Associação de Educação e Assistência Social Nossa Senhora de Assunção (ANSA) e que a mesma é de propriedade literária (dos autores). Na mesma página encontram-se os seguintes dados da cartilha: os créditos da capa, que são de Benedito Ramos Machado, sobre os desenhos de Milton de Souza Barros; a composição foi feita pelo Sistema Salesiano de Vídeo comunicação e as ilustrações feitas por Félix Gomes da Silva, Milton de Souza Barros e Benedito Ramos Machado, com produção editorial de Mazza Edições. Essa página se encerra com o seguinte agradecimento:

- Aos professores que utilizaram a cartilha e que contribuíram com sugestões valiosas.
- Aos alunos que usaram a cartilha e que nos ajudaram com ideias, desenhos, críticas...
- Aos companheiros que participaram com críticas, desenhos, textos, versos, músicas, datilografia.

A história desta cartilha nos chama atenção desde o princípio, pelo seu caráter coletivo, que tão bem é demonstrado, desde o seu contexto, sendo que, este fato aparece nas entrevistas e se concretiza no livro-texto, levando em consideração que os textos presentes não são creditados a ninguém.

Seguindo a descrição, na terceira página do livro-texto há uma mensagem das professoras, configuradas como autoras, que enfatiza o espírito coletivo da obra, elaborada, produzida e difundida com base em “uma concepção de alfabetização que transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma

concepção que põe o método a serviço de certa política e filosofia da educação [...] (SOARES, 2008, p.120). No caso da elaboração de “...Estou Lendo!!!” percebe-se a predominância da coletividade (Figura 4) retratada em diversos pontos da mesma, tais como:

Figura 4: Mensagem das autoras

Alô, alô, criançada!
Amigos do peito, meninada de todo canto!
A vida da gente tem sempre uma história bonita. E este livro também. Ele nasceu num animado mutirão. Professores dos patrimônios e sertão trabalharam com carinho e amor. Misturaram muitas idéias. E assim brotou o nosso ... ESTOU LENDO!
Agora, esta cartilha amiga vai precisar do mutirão de VOCÊS para ficar mais bonita.
Vamos viver na vida a lição da amizade.

Os autores

Fonte: Terceira página do livro-texto/Arquivo pessoal da professora Luzia Brito

Na sequência, o sumário evidencia a inovação da cartilha “...Estou Lendo!!!” ao não apresentar uma lógica Alfabética, comum nas cartilhas em uso na época.

O livro-texto não apresentava sumário, este somente aparece no caderno de atividades do aluno (Figura 5), mas tanto o livro-texto e o livro do professor obedecem à mesma ordem do caderno de atividades do aluno.

Figura 5: Sumário

Sumário	
O milho - Texto nº 1	5
A capivara - Texto nº 2	10
A abóbora - Texto nº 3	16
A mandioca - Texto nº 4	24
O periquito - Texto nº 5	32
A bola - Texto nº 6	41
Rancho - Texto nº 7	50
A fogueira de São João - Texto nº 8	60
A horta - Texto nº 9	70
O sapo - Texto nº 10	85
O buriti - Texto nº 11	96
Quibano - Texto nº 12	106
O tucunaré - Texto nº 13	120
O pote - Texto nº 14	129
A canoa - Texto nº 15	140
A rede - Texto nº 16	153
A cidade - Texto nº 17	165
A vaca - Texto nº 18	175
A muricoca - Texto nº 19	187
O abacaxi - Texto nº 20	197
A galinha - Texto nº 21	208
Construção - Texto nº 22	218
A mata - Texto nº 23	235
A onça - Texto nº 24	248
A juriti - Texto nº 25	262
A formiga cortadeira - Texto nº 26	278

Fonte: Caderno de atividades do aluno, p.04 - Arquivo pessoal da professora: Luzia Brito

Ao observarmos o sumário percebemos a grande valorização do contexto local, dessa proposta, sendo que o intuito era incentivar o indivíduo a descobrir a sua palavra, a falar a sua linguagem, a ter voz, para ir à busca de sua autonomia, ou melhor, conquistar o seu território, esse era o objetivo dos agentes construtores desta proposta metodológica. Entendia-se que:

“com a palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2005, p.12). Percebe-se, que a cartilha em questão, usada como suporte metodológico, tinha como princípio: “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 2005, p.13).

A cartilha significava um objeto materializado, objeto este visto como símbolo de liberdade de expressão de pensamento e de ideologia. O grupo acreditava que a “Conscientização” não pode estar desvinculada de uma ação concreta (FREIRE, 1980, p. 8).

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes reunidas mostraram-se bastante promissoras. Há nelas, indícios de que os alfabetizadores da região do Araguaia, inseridos em um contexto de luta política, podem ser considerados pioneiros, ainda nos idos de 1984, em desenvolver uma proposta metodológica que envolve o ato de alfabetizar, com vistas a uma “alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem (SOARES, 2008, p.119), numa perspectiva crítica e inovadora”. Sendo que, a cartilha em questão circulou em uma época, na qual a mesma era execrada e rechaçada, pelos que dela faziam uso, devido ao advento da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro, momento este, internalizado por muitos de forma equivocada, como o momento da não cartilha.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. Paulo: 2.ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In _____ (org.) Da escola carente a escola possível. 6º ed. São Paulo : Edições Loyola. 2003, p. 11-53

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (História da Educação).

BURKE, Peter. O que é história cultural? Tradução: Sérgio Góes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985) Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985). Relatório da Pesquisa de Pós-Doutorado, 153 p. Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal do Paraná. Fev. 2009.

_____; AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. Memórias da trajetória docente de uma alfabetizadora: entrecruzando vozes e tecendo fios. In: FRADE, Isabel; MACIEL, Francisca (orgs.). História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG /RS/ MT – Séc. XIX e XX. Belo Horizonte: CEALC), UFMG, 2006, p.223 – 253.

CARVALHO, Marlene. Guia Prático do Alfabetizador. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORREIA, Carlos Humberto Alves. Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852-1910). 231f. Tese (Doutorado da Universidade Estadual de Campinas). São Paulo, 2006.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand BRASIL, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas; sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, no.3, p.549 -546, set./dez. 2004.

DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das letras. 1990.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. de Diana M. Liechtenstein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Dagmar Aparecida Teodoro; GOBBI, Luiza Júlia; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de; MORAES, Maria Benvenida de; JARDIM, Suely Barros. ... Estou Lendo!!! Cartilha. São Félix do Araguaia: [s. n.], 1984.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados, n.1, jan./jun., 2001, p. 9-42.

LE GOFF, Jacques. História Nova. São Paulo: Martins e Fontes, 2001.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire [tradução de Kátia de Mello e Silva: revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral. 3.ed- São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876 – 1924. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SALIBA, Elias Thomé. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009. lo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre as fontes para a história da educação. IN: LOMBARDI, J.C ; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas- SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba- PR: PUCPR; Palmas, PR Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa UUEPG), 2004, p.1-20.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DE RENATO FLEURY PARA O ENSINO DA LEITURA NAS ESCOLAS RURAIS DO BRASIL

Cyntia Grizzo Messenberg
Mestre em Educação - Bolsa FAPESP
UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
cyntiajau@gmail.com

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Nesta comunicação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação (bolsa FAPESP), vinculada à linha “História da Alfabetização” do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” – GPHELLB, e aos projetos que nele são desenvolvidos, coordenados por Maria do Rosário Longo Mortatti. Com o objetivo geral de contribuir para a produção de uma história do ensino da leitura no Brasil, enfocou-se a proposta de Renato Fleury para o ensino da leitura em escolas rurais do Brasil. Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, analisou-se a configuração textual da cartilha e do primeiro livro de leitura que compõem a Série *Na Roça*, publicados na década de 1930, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo (SP). Essa análise possibilitou constatar que, considerando as necessidades de “agilizar” o ensino da leitura, respeitar as individualidades e as etapas do desenvolvimento da criança, o autor propôs diferente metodologia na cartilha e no livro de leitura, mediante as necessidades e discussões político-educacionais que ocorriam naquele momento histórico.

Abstract

In this summary paper, are present results of research Masters in Education, linked to Research Group “History of Teaching Language and Literature in Brazil”, and the projects that are in it developed, coordinated by Maria do Rosário Long Mortatti. Aiming to contribute to the production of a history of teaching language in Brazil focused is the proposed Renato Fleury for the teaching of reading in rural schools in Brazil. Through historical approach, focusing on documentary and bibliographic research, analyzed the textual configuration of the booklet and reading the first book that comprise the Serie *Na roça*, published in 1930, the Companhia Melhoramentos de São Paulo (SP). This analysis made it possible to note that, considering the needs of "streamline" the teaching of reading, respect the individualities and the stages of child development, the author proposed methodology different in the booklet and reading book by the needs and discussions political-educational that occurred at that historic moment.

Introdução

Apresento neste texto resultados de pesquisa de Mestrado em Educação (Bolsa Fapesp), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista-Unesp, Marília – São Paulo – Brasil. Essa pesquisa foi desenvolvida desde a iniciação científica, entre 2008 e 2012, no âmbito do Gphellb – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”¹, sob orientação da professora Maria do Rosário Longo Mortatti.

Com o objetivo de contribuir para a formação de uma história do ensino de leitura e escrita no Brasil, analisei, em uma perspectiva histórica, a configuração textual da cartilha e do primeiro livro de leitura que integram a Série *Na roça*, publicados em 1935 e 1936, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo (SP) e escrita por Renato Fleury (1895-1980).

Essa metodologia consistiu em analisar os diferentes aspectos que constituem o sentido dos textos (tanto os estruturais-formais, quanto os temáticos contedúísticos), selecionados como fontes documentais da pesquisa: cartilha de alfabetização *Na roça* e os três livros de leitura subsequentes à cartilha.

Visando explicitar a circulação e a permanência da série *Na roça* no mercado editorial, sobretudo a cartilha e o primeiro livro de leitura, apresento, neste texto, breves resultados dessa pesquisa: os principais aspectos das diferentes edições e as respectivas datas de publicação da cartilha *Na roça* e do primeiro livro de leitura, *Na roça*: primeiras leituras. Esses livros integram a série de leitura *Na roça*, e tiveram os maiores números de publicação, quando comparados aos segundo e terceiro livro de leitura.

A série *Na roça*, além de adotada em todos os estados do Brasil, foi amplamente divulgada em revistas de ensino e artigos de jornais que circularam naquele momento histórico. Foi possível constatar que essa permanência esteve atrelada às necessidades e às discussões político-educacionais, que ocorriam naquele momento histórico

1. Renato Fleury: breves aspectos biográficos²

¹ O GPHELLB está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq e é certificado pela Unesp. Informações disponíveis em: <http://www.marilia.unesp.br/gphellb>

² Localizei as informações contidas neste capítulo em: Melo (1954), artigos de jornais pertencentes ao acervo do Instituto Geográfico e Genealógico de Sorocaba e em documentos do arquivo pessoal do autor pertencentes ao acervo da Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury” e do Museu Histórico Sorocabano, Centro Cultural “Antonio Francisco Gaspar”, todos situados em Sorocaba-SP. Além disso, algumas fotos que apresento neste capítulo, foram concedidas por Maria Helena Granja Fleury, neta de Renato Fleury. Para maiores informações sobre vida e obra de Renato Fleury ver MESSENERG (2012).

Quando Renato Fleury foi solicitado pela Companhia Melhoramentos para elaborar a série de leitura *Na roça*, estava com 40 anos de idade e havia ganhado experiência e destaque, tanto como professor no magistério paulista quanto como escritor de artigos em jornais e de livros de literatura infantil. A formação, os contatos que foi estabelecendo durante sua atuação profissional, todas as oportunidades que teve e a maneira com que fez uso delas, lhes proporcionaram reconhecimento naquele momento histórico e político.

Renato Sêneca de Sá Fleury nasceu em 22 de setembro de 1895, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo-Brasil e se formou, em 1912, pela Escola Normal de São Paulo. Um ano depois, aos 18 anos, começou a ministrar aulas em escola isolada³, no interior do Estado de São Paulo. A atuação inicial na escola situada na zona rural, foi uma das justificativas apresentada pela editora, 20 anos depois, por ele ter sido solicitado para escrever uma série de leitura destinada ao ensino da leitura dos alunos das escolas rurais.

Entre 1913 e 1943 (ano em que se aposentou), exerceu cargos diferentes no magistério paulista, dentre esses: inspetor de escolas normais; professor na escola de formação de professores primários, em Sorocaba; diretor de ginásios estaduais em Itu, São Carlos e Ribeirão Preto; e, delegado de ensino, em Araraquara.

Concomitantemente a sua atuação no magistério, contribuiu escrevendo para diferentes jornais do Estado e escreveu inúmeros livros de literatura infantil e juvenil. Além disso, escreveu três séries de leitura e cinco cartilhas de alfabetização, considerando as que integram as séries de leitura mencionadas.

Renato Fleury faleceu no dia 16 de janeiro de 1980 na cidade do Rio de Janeiro-Brasil.

³ Segundo Souza (2008, p. 45) “No início da República, no Estado de São Paulo, as antigas escolas de primeiras letras do Império foram denominadas escolas preliminares e, posteriormente, designadas e conhecidas por escolas isoladas. Nesse tipo de escola, o mesmo professor continuava ministrando o ensino para diferentes classes de alunos, numa mesma sala de aula.”.

Figura 1 – Renato Fleury e sua primeira esposa, Carmem Seabra



Fonte: Acervo pessoal de Maria Helena Granja Fleury, neta de Renato Fleury⁴

2. A Série *Na roça* e proposição de uma série de leitura destinada aos alunos da zona rural

Com o desenvolvimento da pesquisa, pude constatar que, naquele momento histórico, a publicação da série de leitura *Na roça*, com destinação específica aos alunos das escolas rurais, representou as aspirações editoriais relacionadas aos interesses político-educacionais de uma pequena parcela da população brasileira. Essa minoria, estava preocupada, principalmente, em legitimar a proposta de “educação popular”, que era meta para erradicar com o elevado número de analfabetos.

Pude constatar isso, principalmente, por meio de uma análise comparativa que fiz entre o conteúdo proposto na cartilha e nos livros que integram a série *Na roça* e cartilhas e livros de leitura que integraram séries de leitura que circularam naquele e nos momentos

⁴ Maria Helena Granja Fleury localizou essa foto em álbum pessoal da família e não soube me informar nem a data, nem a ocasião em que essa foto foi tirada.

históricos anteriores. Essa comparação foi feita com pesquisas realizadas no âmbito do GPHELLB⁵, que foram desenvolvidas por pesquisadoras desse grupo.

Constatei que não há diferenças significativas entre o tema das lições da cartilha *Na roça* e as lições de cartilhas publicadas anteriormente a cartilha *Na roça*, sendo todas relacionadas a animais e a brinquedos da infância. Constatei que não há, também, diferenças significativas entre o tema das lições dos livros de leitura que integram a série *Na roça*, e o tema das lições de livros de leitura que integram as séries de leitura analisadas pelas outras pesquisadoras.

2.1 Breves aspectos constitutivos da cartilha *Na roça*

Abrindo a série *Na roça*, a cartilha *Na roça* foi o primeiro livro a ser publicado, em 1935. Em 23 anos de publicação, a cartilha *Na roça* foi editada 133 vezes, atingindo 278.000 exemplares, recomendados e adotados em todos os estados do Brasil. Isso indica a repercussão que teve nas escolas do Brasil, considerando a média de seis edições publicadas por ano, durante os 23 anos.

Embora tenham decorrido mais de duas décadas entre a publicação da primeira e da 133ª. edição da cartilha, não foram significativas as alterações que foram feitas na estrutura e no conteúdo das lições entre uma edição e outra. As principais alterações que foram feitas são relativas à: ortografia de palavras decorrente de reforma ortográfica, supressão de algumas lições e acréscimo de outras e acréscimo de informações editoriais.

2.1 Cartilha *Na roça* e o “método misto” para o ensino inicial da leitura

Na década que antecedeu a publicação da primeira edição da cartilha *Na roça*, houve uma “acirrada” discussão em torno de métodos de alfabetização que haviam sido propostos, institucionalizado e estavam sendo utilizados de diferentes maneiras, por diferentes educadores. Para maiores informações sobre métodos de alfabetização e a disputa que ocorreu entre seus propositores, ver Mortatti (2000).

⁵ Refiro-me aqui às cartilhas e aos livros de leitura que foram analisados no âmbito do GPHELLB: *Cartilha do povo*: para ler rapidamente (1928) e *Upa, cavalinho!* (1957), ambas de autoria de M. B. Lourenço Filho; *Cartilha analytica* (1909), escrita por Arnaldo de Oliveira Barreto; *Meu livro*: primeiras leituras de accôrdo com o método analytico (1909); *Meu livro*: segundas leituras de accôrdo com o método analytico (1910?); *Sei lêr*: leituras intermediárias (1928); *Sei lêr*: primeiro livro (1928); e *Sei lêr*: segundo livro (1930), todas de autoria de Theodoro de Moraes; *Nova cartilha analytico-synthética* (1916), escrita por Mariano de Oliveira; *Série de leitura Proença* (1926-1928), escrita por Antonio Firmino de Proença; *Cartilha da infância* (188?), escrita por Thomaz Galhardo; *Série Leituras Infantis* (1908-1919), escrita por Francisco Vianna; e *Cartilha infantil pelo methodo analytico* [1910?], escrita por Carlos Alberto Gomes Cardim.

O método analítico havia sido institucionalizado, em contraposição ao método sintético e os defensores do método analítico começaram a disputar a melhor maneira de processuar esse método: a palavrção, a silabação ou a “historieta”. Portanto, de acordo com Mortatti (2000), diante do significativo número de analfabetos, haviam aqueles que buscavam sempre propor um novo método para o ensino da leitura e da escrita que proporcionasse resultados mais rápidos e imediatos em relação aos "métodos tradicionais".

Segundo Mortatti (2000), ocorreu a dispersão de disputas em torno dos métodos de alfabetização e a ênfase dada ao método mais eficiente para o ensino da leitura e escrita, foi sendo secundarizada e à alfabetização foram atribuídas novas bases, fundamentações teóricas e novos fins, pautados, principalmente, nos ideais psicológicos disseminados por Lourenço Filho. A partir das novas bases atribuídas à alfabetização, outros métodos de alfabetização passaram a ser propostos, entre eles, o método “analítico-sintético”, ou “misto”, ou “ecletico”, que proporcionava um aprendizado rápido e satisfatório.

Renato Fleury explicita sua opção pelo “método misto” para o ensino inicial da leitura, em nota introdutória da cartilha, justificando, inclusive, que sua opção em misturar a síntese e a análise está relacionada com a maneira de compreender a complementaridade entre elas:

Como a análise e a síntese são correlatas, a uma seguindo-se outra imediatamente – sem o que a operação do espírito é incompleta – ensejam-se frequentes análises e sínteses, de modo que o aprendiz, em regra, analisa, sintetiza, analisa de novo para ainda uma vez sintetizar. (FLEURY, 1935, p. 3)

Observei que, para propor “método misto” para o ensino inicial da leitura, Renato Fleury considerou os métodos de ensino propostos nos momentos históricos anteriores. Ele orienta que, em cada lição, o professor deveria partir:

[...] de sentenças e atingindo, pela análise, uma letra predominante, apóia-se principalmente nas sílabas. A prática já demonstrou que esse apoio é essencial.

[...]

As lições podem parecer extensas. Sê-lo-iam, realmente, se esta cartilha fosse exclusivamente analítica. Entretanto, podem elas desdobrar-se, pois constam, nitidamente, de duas partes, intimamente relacionadas, mas perfeitamente distintas.

Não aconselhamos, contudo, o desdobramento. É preferível maior detença em cada lição, recapitulando-a como discreta insistência, enquanto possa interessar aos pequenos. Em vindo o desinteresse, urge passar a nova lição. (FLEURY, 1935, p. 3)

Constatei que as lições da cartilha são divididas e intercaladas entre a análise e a síntese das palavras, da seguinte forma: todas as lições começam com uma ilustração, seguida do título da lição. Abaixo há uma “historieta” e, ao final das “historietas”, palavras que iniciam com a consoante proposta para ser estudada na lição. Em seguida, essas palavras são desmembradas em sílabas e, depois, em letras. Ao chegar às letras, elas são separadas em colunas e são formadas famílias silábicas a partir da junção dessas consoantes com as vogais.

Todas as lições seguem esse padrão e o autor propõe que o conteúdo da lição não seja desdobrado, por considerar que ler é entender e que “O aprendizado só é real e educativo, quando resulta da atividade do próprio educando.” (FLEURY, 1935, p. 6).

Segundo Renato Fleury (1935), pelo fato de *Na roça* destinar-se “[...] ao ensino intensivo da leitura nas escolas rurais, visando abreviar o aprendizado, sem exigir grande esforço da criança.” (FLEURY, 1935, p. 5) optou pelo “método misto” para o ensino inicial da leitura e “[...] graças à conjugação da análise e da síntese, em um processo misto que abrange, a um tempo, a sentencição, a palavração, a silabação e a deletreação, chegamos a um sistema que oferece reais vantagens com proporcionar resultados rápidos e seguros.” (FLEURY, 1935, p. 5).

3. Breves aspectos constitutivos de *Na roça*: primeiras leituras

Com a indicação “Em seguimento à cartilha ‘Na roça’ do mesmo autor”, *Na roça*: primeiras leituras é o segundo livro que integra a série e o primeiro livro de leitura, publicado pela mesma editora, em 1936, juntamente com os outros dois livros de leitura.

Localizei quatro edições de *Na roça*: primeiras leituras com suas respectivas datas de publicação, a saber: 13ª., publicada em 1940; 17ª., em 1942; 21ª., em 1944; e, 26ª., em 1952. Considerando que a primeira edição foi publicada em 1936 e que a 26ª., última edição que localizei, foi publicada em 1952, é possível afirmar que em 16 anos esse livro de leitura teve 26 edições publicadas, totalizando média de uma ou duas edições publicadas por ano. Considerando, portanto, que em 1944 estava na 21ª. edição, há, em oito anos, 21 edições publicadas, totalizando média de quase três edições por ano. Isso indica que, até 1944, foram publicadas mais edições do que nos anos posteriores, sem considerar a tiragem de cada exemplar, pois não consegui localizar essa informação.

Na capa do exemplar de 26ª. edição consta a informação “235º. milheiro”, indicando que esse livro de leitura teve, presumivelmente, 235.000 exemplares publicados, 45.000 menos que a cartilha. Segundo Razzini (2010):

[...] o curso primário enfrentava grande mobilidade de matrículas e eliminações durante o ano, sendo alto o número de alunos que desistiam. Em 1930, registra-se que 52% do total de matrículas do curso primário eram para o Primeiro Ano, 27% para o Segundo, 13% para o Terceiro e só 7% para o Quarto Ano. Tal situação, reproduzida por muito tempo, pode ser notada nas múltiplas tiragens das cartilhas de alfabetização e dos primeiros livros de leitura graduada. (RAZZINI, 2010, p. 92).

Ao longo de 16 anos de publicação, *Na roça: primeiras leituras* teve duas capas diferentes. Na segunda página de todas as edições, constam praticamente as mesmas informações da capa, além das informações que *Na roça: primeiras leituras* é continuidade da proposta do autor contida na cartilha *Na roça* e que os direitos são reservados à Companhia Melhoramentos.

Em todas as edições de *Na roça: primeiras leituras* há nas primeiras páginas, assim como na cartilha, nota introdutória destinada “Aos Srs. Professores”, que ocupa duas páginas, onde Renato Fleury explica sua “nova” proposta para despertar o gosto da leitura nas crianças e estimulá-las a pensar e agir por si mesmas, embasado, principalmente nos “pedagogistas modernos da Didática da Escola Nova”.

Apesar da modificação na capa e da inversão no título, a estrutura interna de *Na roça: primeiras leituras* é semelhante em todos os exemplares que localizei, com pequenas supressões e alterações de algumas lições, a partir da 21ª edição.

3.1 *Na roça: primeiras leituras* e os princípios escolanovistas

No momento histórico em que a série *Na roça* foi publicada, Renato Fleury era professor concursado da Escola Normal livre de Sorocaba-SP, era redator de jornal semanal dessa cidade e tinha muitas publicações como jornalista, onde enfatizava suas preocupações com as questões do ensino, principalmente o ensino rural. A série *Na roça*, composta pela cartilha e pelos três livros de leitura, foi a primeira, dentre as três série de leitura que Renato Fleury escreveu.

Para “[...] pôr em prática o que recomenda a escola ativa [...]” (FLEURY, 1942, p. 3) e fundamentar suas concepções sobre “educação”, “escolas rurais”, “ensino primário rural” e “livro didático”, Renato Fleury se fundamentou em “pedagogistas modernos da Didática da Escola Nova” (conforme terminologia que utilizou em nota introdutória de *Na roça: primeiras leituras*), citando-os recorrentemente em seus artigos de jornais e nas notas introdutórias dos livros de leitura.

Para propor mudanças àquilo que existia e era feito em termos de educação, Renato Fleury declarava se embasar em princípios escolanovistas e essa era uma forma de ele dar credibilidade com seu “discurso” e legitimar que, na série *Na roça*, havia uma proposta “inovadora” e “moderna”. Além disso, essa série de leitura foi destinada aos alunos que frequentavam as escolas isoladas localizadas na zona rural de cidades do interior de diferentes estados do Brasil e, segundo informações da Companhia Melhoramentos, era uma forma de oferecer oportunidades iguais de educação para todos, valorizando a “cultura própria” do país.

Nos artigos de jornais, Renato Fleury (1938) defendia que as escolas isoladas, especificamente as localizadas na zona rural, tinham a função de educar as crianças para permanecerem ali e, para isso, precisava formar crianças com noções práticas para que pudessem trabalhar ou auxiliar os pais na lavoura. Desse modo e considerando o desenvolvimento psicológico da criança, Renato Fleury sugeriu que o professor trabalhasse o alfabeto, o cálculo, história, geografia e noções de ciências físicas e naturais, mas esses conteúdos deveriam estar relacionados com situações cotidianas e não com:

[...] finalidades em si mesmas, porém como meios para o alevantado objectivo que lhe é precípua. E tudo inspirado na natureza: da terra, da vegetação, na fauna, nos accidentes geographicos, nos meteoros, nas influencias do ambiente sobre o homem, das actividades agrarias, nos panoramas que encantam, nas paisagens que deslumbram. (FLEURY, 1938).

Renato Fleury (1961) também defendia que o livro didático não deveria substituir o professor na sala de aula, mas auxiliá-lo em sua prática. Para ele, o “bom” livro didático deveria auxiliar o professor a delimitar o conteúdo a ser trabalhado em aula, apresentar métodos e processos de ensino para proporcionar melhores resultados com os alunos, padronizar o desenvolvimento da matéria respeitando o conteúdo dos programas de ensino e, por fim, sugerir ao professor direções para conduzir o ensino.

Renato Fleury (1936) elencou assuntos mais aconselhados para ser propostos em livros didáticos, tais como contos que estimulem a imaginação, histórias de animais e do folclore, narrações humorísticas, versos com repetições rítmicas e rimas. O ensino da leitura, nessa perspectiva, deveria ter caráter “lúdico”, com textos compostos por adivinhações, jogos e brincadeiras que as crianças pudessem executar.

Já puzemos em pratica esses conselhos em nossa série “Na roça”, quatro livrinhos já editados pela Comp. Melhoramentos de S. Paulo. É uma tentativa de renovação que, com certeza, terá continuadores, em beneficio da creança brasileira, hoje olhada com carinho pelos responsaveis, pelos destinos das novas gerações patricias. (FLEURY, 1936).

Segundo Donato (1990), a série de leitura *Na roça* foi publicada a partir da solicitação da editora, a Companhia Melhoramentos. Essa editora visava:

[...] a alfabetização da gente do campo. A editora atendeu as especificações das escolas rurais desenvolvendo método apoiado nas sílabas, sistema testado pelo autor, ele mesmo professor da roça, por mais de vinte anos. A série viria a alcançar 133 edições. Aos textos pedagógicos unia jogos, adivinhações e brinquedos, além de rudimentos de técnicas agrícolas. (DONATO, 1990, p. 92)⁶.

Donato apresenta informações sobre a publicação da série *Na roça*, mas nem todas estão em consonância com informações que localizei com o desenvolvimento da pesquisa.

Com base nas informações contidas nessa citação, quem desenvolveu o método de ensino presente na cartilha de alfabetização e nos livros de leitura foi a Companhia Melhoramentos, tendo sido apenas “testado” por Renato Fleury. Porém, Renato Fleury declara, tanto em artigos de jornais, quanto em nota introdutória da cartilha de alfabetização, que optou e desenvolveu o “método misto”, principalmente na cartilha *Na roça*, para agilizar o ensino inicial da leitura e para isso deu instruções de como o professor deveria “executar” esse método em sala de aula.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados neste texto é possível concluir que Renato Fleury contribuiu com o ensino da leitura no Brasil, principalmente quando considerado o significativo número de edições e de exemplares que teve publicado da cartilha e do livro que integravam a série de leitura *Na roça*, destinada especialmente às crianças que frequentavam as escolas rurais. Pelas informações que obtive, principalmente em artigos de jornais de notícias que circularam naquele momento histórico, constatei que essa série de leitura foi amplamente divulgada, e, devido ao preço reduzido que seus livros eram vendidos, passou a ser adotada em diferentes cidades interioranas do Brasil no final da década de 1930 e início da década de 1940.

A partir da análise comparativa entre os exemplares dos diferentes livros que integram essa série de leitura, pude constatar que a cartilha teve maior número de edição, exemplares e

⁶ Ao analisar a configuração textual dos livros que integram a série *Na roça*, constatei que nem todas as informações apresentadas por Donato (1990) nessa citação são coerentes. Renato Fleury escreveu a série *Na roça*, explicitando sua opção pelo método de ensino utilizado na cartilha e sua fundamentação teórica para propor os livros de leitura. Ele não “testou” simplesmente método de ensino proposto pela editora. Renato Fleury foi professor de escola “da roça” durante três anos e não durante 25 anos. E a cartilha *Na roça* foi o único livro da série que teve 133 edições publicadas.

presumivelmente maior circulação nas escolas brasileiras. Além disso, esses números foram decaindo entre um livro de leitura e outro, tendo, o terceiro livro de leitura o menor número de edições e exemplares publicados. Essa constatação presumivelmente se associa à dificuldade que os alunos das escolas rurais tinham em concluir seus estudos sendo esse motivo dessa série ser composta por apenas três livros de leitura e o ensino das escolas rurais ser, diferentemente das escolas das zonas urbanas, apenas de três anos.

Destaco, por fim, que os resultados que apresentei neste texto confirmam a relevância e pertinência das pesquisas desenvolvidas no Gphellb, que buscam contribuir para a formação de uma história do ensino da leitura e escrita no Brasil.

Referências

DONATO, Hernâni. *100 anos da Melhoramentos: 1890-1990*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

FLEURY, Renato Sêneca. *Na roça: cartilha rural para alfabetização rápida*. São Paulo: Melhoramentos, 1935, 64p.

_____. *Na roça: primeiras leituras*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1940. 58p.

_____. *Na roça: segundas leituras*. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1942. 54p.

_____. *Educação rural: ensaio*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1936.

_____. *A Educação Rural Renovada. Correio de Marília*, Marília. 22 jan. 1938.

_____. *O livro didático. Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 06 abr. 1961.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008. Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2.

MELO, Luis Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Irmão Andriolis, 1954. (Comissão do VI Centenário da cidade de São Paulo).

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *A série Na roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil*. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação)-FFC-Unesp-Marília, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. 2 reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946)*. São Paulo: Porto de Idéias, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REVISÃO DOS CONCEITOS NA IMPLANTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Darciene Barros Leão Cirino
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão-Goiás-Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC
darcienebarrosCirino@gmail.com

Selma Martines Peres
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão-Goiás-Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC
selmamartines@uol.com.br

Eixo 1-Temas, objetos, fontes documentais, vertentes históricas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

O artigo apresenta uma revisão dos principais conceitos de Alfabetização e Letramento abordado nas últimas décadas e traz alguns apontamentos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo deste estudo bibliográfico é de apontar aspectos sócio-históricos que contribuíram para a atual situação da alfabetização e do letramento e de ressaltar alguns estudos que apontam perspectivas para esse tema. A análise foi fundamentada em autores como Soares (1998, 2004), Souza (2006), Kleiman (1995) e o documento PNAIC.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pacto Nacional.

Abstract

The article presents an overview of the key concepts of literacy and literacy addressed in recent decades and brings some notes on the National Pact for Literacy at Age One (PNAIC). The aim of this study is to point bibliographic socio-historical aspects that contributed to the current situation of literacy and literacy and highlight some studies that indicate prospects for this topic. The analysis was based on authors such as Smith (1998, 2004), Souza (2006), Kleiman (1995) and the document PNAIC.

Keywords: Literacy. Literacy. National Pact.

INTRODUÇÃO

Em plena implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o termo alfabetização leva-nos a uma reflexão, conforme tem apontado vários estudos sobre a articulação entre alfabetização e letramento. Nestes estudos, focaliza-se uma ação pedagógica adequada que contraponha os dados de pesquisas nacionais e internacionais (SAEB, Provinha Brasil, INAF, PISA) em que relatam que muitas pessoas que passam pela escola são alfabetizadas mas nem sempre, são letradas. Isto significa que elas não são capazes de se valerem da língua escrita para integrarem socialmente e para resolverem problemas que exijam habilidades um pouco mais complexas da leitura e escrita.

Considerando que os alfabetizandos vivem em uma sociedade letrada, que a leitura e a escrita está presente no cotidiano e que a exigência do uso social de ambas significam oportunidades de integração social e de exercício pleno da cidadania, surge a necessidade do repensar o alfabetizar e ao mesmo tempo propiciar situações de letramento.

O Governo Federal em novembro de 2012, propôs através do PNAIC, estabelecer a idade de 8 anos como teto ideal para implementação do programa. Aos estudiosos e educadores é estabelecida uma inquietação no que diz respeito a entender o projeto e principalmente a compreender o que muda na alfabetização brasileira.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I – Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II – Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; III – No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2013, p.11).

Nas últimas décadas, vários estudiosos e pesquisadores tem se dedicado à estudos relacionados à alfabetização no intuito de resolver os impasses que apontam aos problemas do ensino brasileiro, focalizando principalmente a alfabetização como eixo.

Desde um pouco antes da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), o foco do ensino da Língua Portuguesa tem se voltado para uma nova concepção de alfabetização.

No início dos anos 80, começaram a circular entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas (PCN, 1997, p.20-21).

A abordagem desta nova concepção fornecida pelos PCNs, apontam para uma necessidade de entender a alfabetização sob uma diferente vertente, a que não basta ensinar a criança a codificar e decodificar fonemas e grafemas, mas, apontam as novas necessidades e as novas exigências que atendam a uma nova sociedade.

Para entender estes novos fenômenos, que circulam a alfabetização é necessário compreender o contexto histórico que se aponta.

A ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO

Os problemas enfrentados hoje no Brasil com relação à alfabetização é resultado de um fenômeno histórico. O Brasil pôs em prática uma forma restrita e gradual de difusão da alfabetização após tornar ex-colônia. Estimativas revelam que em 1820, somente 20% da população era alfabetizada. Observa-se assim, que o ler e escrever era privilégio de uma elite que tinha a possibilidade de estudar.

Ao longo do século XIX vão sendo alfabetizados, de modo gradual novas frações da população. Na realidade, do primeiro Censo Nacional, em 1872, o índice de alfabetizados é de 17,7% de pessoas a partir dos cinco anos. (BATISTA, 2006). Nas palavras de Batista (2006), há uma propensão deste índice a partir do século XX. Todavia, constata-se que o índice de alfabetizados permaneceu até 1960, inferior ao índice de analfabetos, constituindo 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, a situação é invertida a se contar com 46,7% de analfabetos, tendo as taxas de analfabetismo caído sucessivamente. No período de 1970 a 2000, 24,2% e 16,7%. As mesmas desigualdades também se manifestam em matéria de escolarização e universalização da escola que durante muito tempo manteve fora da escola milhares de crianças.

Desse modo, observa-se uma progressiva diminuição da taxa de analfabetismo no Brasil, a partir de 1960. No entanto, segundo Soares (2004), é preciso analisar qual o conceito

de alfabetização vigente em cada período, para assim, entender de fato, qual analfabeto e qual alfabetizado é contabilizado no país.

(...) até os anos 40 do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de ‘ler e escrever um bilhete simples’, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização. Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Essa ampliação do conceito se revela mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a 4ª série do Ensino Fundamental), o que traz implícita, a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever: ou seja, a definição de índices de analfabetismo funcional utilizando-se como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como ‘saber ler e escrever’ ou ‘saber ler um bilhete simples’, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização (SOARES, 2004, p.10-11).

Assim, observa-se a necessidade de ressignificação do conceito de alfabetização, no sentido de não só aprender a ler e escrever, mas também a fazer o uso da leitura e da escrita, isto é, “verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento” (SOARES, 2004, p.7).

Para a autora, aprender ler e escrever, tem consequências diretas nas práticas sociais da leitura e da escrita, por isto, a importância de a partir deste momento, vincular alfabetização e letramento.

O letramento “é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p.18). Durante muitos anos, a alfabetização foi entendida apenas em codificar e decodificar. Com a preocupação em difundir as manifestações culturais no ensino da língua e de atender as novas exigências à aquisição da leitura e da escrita, Kleimam vem dedicando seus estudos no letramento e como este contribui à alfabetização.

O fenômeno do letramento então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os

sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientação de letramento muito diferentes (KLEIMAM, 1995, p. 20).

Na visão de pesquisadores, esta nova concepção de alfabetizar e letrar, ainda deixa a desejar no contexto escolar, que ainda não se reconhece como principal instituição que tanto alfabetiza, quanto proporciona situações de letramento das mais distintas formas. Assim, alfabetizar não se reduziria em apenas ensinar a ler e a escrever, mas envolveria situações sociais de uso da leitura e da escrita de forma efetiva.

A preocupação com os dados negativos em relação ao desempenho em leitura e escrita pelos estudantes brasileiros, tem evidenciado a necessidade de repensar as práticas voltadas para o ensino da leitura e escrita nas instituições escolares. Conforme salienta Batista (2006, p. 17):

[...] É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais. Por meio desse conceito, a escola, ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do Saeb mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional.

Nesse sentido, a preocupação com a alfabetização no contexto geral e no contexto escolar, tem levado o governo a adotar políticas públicas para a promoção da leitura e da escrita e seus usos sociais. O recente PNAIC (2003, p. 17) prescreve que:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

A discussão de uma implementação de políticas voltadas para uma reorganização da alfabetização e do letramento é apontada por Soares, que ressalta que nas últimas décadas houve uma perda na especificidade do processo alfabetizador, o que acabou contribuindo para situações de fracasso escolar na alfabetização. “[...] A hipótese aqui levantada é que a perda da especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre muitos e

variados fatores, que podem explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização” (SOARES, 2004, p. 9).

Segundo a autora, a perda da especificidade, ou seja, do papel da alfabetização com o surgimento de novas conceituações a partir da década de 1980, foi um dos fatores que contribuíram para que a alfabetização se encontre com dados negativos como os oferecidos por pesquisas atuais.

Sabe-se que o problema da alfabetização e do letramento está dentro e fora da escola, uma vez que é um problema histórico que envolve desigualdades sociais, injustiças e exclusão social. “O que boa parte dos dados do Saeb mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional” (BATISTA, 2006, p. 17).

Assim, os problemas que se enfrenta no presente, não são dificuldades novas. Ao contrário, fazem parte da desigualdade social, cultural e econômica que interfere direta ou indiretamente na alfabetização e no letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL

Ações de incentivo à alfabetização e ao letramento têm sido constituídas nas políticas educacionais nas últimas décadas. No entanto, mudar uma realidade apenas em leis, diretrizes e projetos não é suficiente quando a dura realidade se contrapõe ao mesmo.

O que ocorre nos países de terceiro mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? (Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever, deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudesse entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 1998, p.9).

Para Soares (1998), só através da mudança de concepções a respeito das condições de se aprender a ler e escrever como algo que realmente tenha função para as pessoas, a alfabetização e o letramento alcançarão o sucesso que se almeja.

Nestes termos, vale observar a relação que se estabelece entre os conceitos de alfabetização e letramento e a proposta do PNAIC, apresentada recentemente pelo governo federal.

Contudo, antes de se buscar uma primeira observação desse pacto com os conceitos de alfabetização e letramento, faz necessário pontuar a compreensão de política pública, pois segundo Sousa (2006), para se analisar qualquer nova implementação, é preciso analisar os elementos principais do que venha ser uma política pública.

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também, execução e avaliação (SOUSA, 2006, p.36-37).

Nesse sentido, nota-se que a implantação do PNAIC como uma política pública, tem como propósito contribuir com a alfabetização e letramento. Conforme pode-se observar no documento, uma das prioridades é a formação continuada dos professores alfabetizadores e a garantia e a inserção da criança na cultura escolar, bem como, a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento. Todavia, esse parece ser para todos ainda um grande desafio. Dar acesso e oferecer mecanismos é fundamental, mas não é o bastante.

As políticas para a alfabetização implantadas no Brasil foram geradas a partir de demandas sociais, mas principalmente de necessidades políticas de avaliações externas que impulsionam os governos a apresentar resultados e números quanto ao desempenho em leitura e escrita de crianças e jovens.

A implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também veio atender a esta prioridade entre outras. Inicialmente partiu da necessidade de cumprir com o compromisso estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007). O objetivo proposto pelo PDE é o de melhorar substancialmente a educação oferecida a crianças, jovens e adultos e para isto, sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade, começando pela alfabetização. O decreto nº 6.094, de 24/04/2007 define no inciso II do artigo 2º, fala da responsabilidade de governos alfabetizar a

criança até no máximo 8 anos. Nesta vertente, propõem que ao final do 2º ano de escolarização a criança do ensino público faça uma avaliação (Provinha Brasil) afim de diagnosticar as dificuldades e assim colaborar com a melhoria da qualidade do ensino e reduzir as desigualdades sociais e na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de incentivo à alfabetização e o letramento proposta no PNAIC pode até vir a cumprir a meta de superação do analfabetismo e do iletramento de milhares de crianças, vítimas do contexto sócio-histórico-cultural aqui brevemente discutido.

Por fim, é importante reafirmar que a simples exposição dos alunos à leitura e escrita não é suficiente para alfabetizá-las. É preciso oferecer ambientes alfabetizadores repleto de situações de letramento; professores, bibliotecários e mediadores de leitura qualificados no exercício de suas funções; espaços socializadores de leitura e escrita; bibliotecas públicas e escolares com acervo adequado e atualizado, acesso a diversos suportes de leitura e escrita e a diversidade de gêneros textuais; isto é, condições reais ao qual vinculem aprendizagem e função social da leitura e da escrita. Lembrando, como já foi sinalizado aqui, a problemática da alfabetização e do letramento está inserida numa configuração social ampla e complexa.

Sem pretensão de esgotar um tema que ainda está se estabelecendo no campo educacional, a breve análise aqui desenvolvida trata-se de um despertar para a necessidade de se acompanhar atentamente e de perto, esta nova política pública voltada para a alfabetização e o letramento das crianças brasileiras. Na perspectiva de investigação, procurando subsídios que apontem para a transformação de um projeto em realidade e que aquém dos ideais, transforme pedagogicamente a alfabetização e o letramento numa realidade à todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). *Práticas de Leitura e Escrita – Brasília-DF. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.tvescola.mec.gov.br>> Acesso em: 10 mar. 2013.*

KLEIMAM, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAM, Ângela (org.). Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna.** Signo Santa Cruz do Sul. v.31. n.35, p.1-25, dez.2007.

PCN 2. **Parâmetros Curriculares Nacional.** Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF, 1997.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.pacto.mec.gov.br_liveto> Acesso em: 15 abr. 2013.

ROJO. Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e Letramento:** perspectivas linguísticas. Roxane Roxo (org.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização:** As muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n.25, jan/fev/mar/abr. 2004, p.5-17.

SOUSA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Caderno Sociologias. Porto Alegre. Ano 8, n.16, jul/dez, 2006.

JÁ APRENDESTE O ABC?: A LEITURA E A ESCRITA INFANTIL EM CARTAS FAMILIARES (CAETITÉ- BA, 1908-1930)

Giane Araújo Pimentel Carneiro
UNEB –BA/ Brasil
gianeap@hotmail.com

Eixo 1- Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Este trabalho analisa a iniciação das crianças nas práticas de leitura e escrita, por meio de cartas familiares, nas primeiras décadas do século XX, em Caetité-BA. Utilizamos as correspondências familiares, pois elas permitem adentrar na vida das famílias e chegar até suas crianças. Os pressupostos teórico-metodológicos estão referenciados na História Cultural, nos estudos sobre cultura escrita. Percebemos que a família dispensava muita atenção às crianças na aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Cartas familiares. Criança.

Abstract

This paper analyzes the initiation of children in the practices of reading and writing through family letters, in the first decades of the twentieth century, in Caetité-BA. We use the correspondences family because they allow penetrate the lives of families and reach their children. The theoretical and methodological assumptions are referenced in Cultural History, in studies of written culture. We realize that the family dispensed attention to the children in learning reading and writing.

Keywords: Reading and writing. Family letters. Child.

Introdução

Escrever cartas é uma prática que aproxima e estreita os laços entre as pessoas. Elas retratam acontecimentos, notícias, os negócios, a vida política, o cotidiano da vida privada, permitindo que nos adentremos na vida dos correspondentes e conhecemos as suas histórias.

As correspondências que nos serviram de fonte foram escritas pelos membros de uma família da cidade de Caetité-BAⁱ, nas primeiras décadas do século XX. Correspondências trocadas entre mãe e filhos, marido e esposa, entre irmãos, avós e netos, além dos primos e das tias e sobrinhos. Compartilhar vivências, estreitar laços, mandar notícias são alguns dos muitos motivos para as pessoas, que estão distantes, se corresponderem. O deslocamento espacial das pessoas, por motivos diversos, dava-se da cidade de Caetité para várias regiões dentro e fora do País.

Alguma/s pessoas da família teve/tiveram a preocupação em reunir as correspondências no sobrado da família, conservá-las e assim garantir a sua preservação. Os indícios presentes nos documentos da família Teixeira e a memória da família permitem-nos acreditar que, possivelmente, foi uma das filhas mais velhas, Celsina Teixeira (1987-1979), a guardiã desse riquíssimo acervo, como uma das últimas moradoras do Sobrado. Em 1998, o sobrado da família foi restaurado e toda a documentação foi transferida para a casa do Barão de Caetité, lá permanecendo até 2002, quando sua doação foi feita ao APMC pela filha de Anísio Teixeira: Babi Teixeira (RIBEIRO, 2009).

As correspondências familiares constituem um dos maiores acervos do Arquivo Público Municipal de Caetité, com mais de cinco mil cartasⁱⁱ. No APMC, elas foram catalogadas por família e por época, utilizando as normas adotadas pelo Arquivo Público da Bahia, segundo os critérios de fundo, grupo e série. O acervo das correspondências constituiu-se por cartas, por cartões postais, cartões de visitas, de nascimentos e de falecimentos. Nas últimas décadas, após a renovação e o alargamento das fontes históricas, as correspondências particulares têm atraído o interesse de muitos pesquisadores. Entretanto, adverte Ângela Gomes (2004), exige-se um olhar apropriado para esse tipo de documento e uma condução teórico-metodológica específica.

A família Teixeira



Família Teixeira. Acervo “Casa Anísio Teixeira”. s/d. (data estimada: 1907)

A fotografia acima, da família Teixeira, retrata o núcleo familiar constituído pelo casamento de Deocleciano Pires Teixeira com Anna de Souza Spínola ocorrido na primeira metade da década de 1880. Do casamento entre Anna e Deocleciano nasceram treze filhos, dos quais, dois morreram ainda na primeira infância, restando onze: Evangelina, Celsina, Hersília, Celso, Oscar, Leontina, Jayme, Anísio, Nelson, Angelina e Carmem. Deocleciano Teixeira era médico, formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, mas não exercia a profissão. Dedicava-se às atividades políticas e à administração dos negócios da família, principalmente das fazendas de gado. A sua esposa, Anna Spínola, envolvia-se com as atividades domésticas na administração da casa e cuidados na criação dos filhos. Não temos registros sobre o seu nível de escolarização. Ao observar a grafia e o uso das normas da língua escrita nas correspondências trocadas, percebemos que as cartas das filhas apresentavam um domínio maior da escrita e uma melhor estética no traçado das letras. Todos os filhos passaram pelo processo de escolarização formal.

As correspondências e o aprendizado da leitura e escrita

A troca de correspondências envolvia majoritariamente as mulheres da família: D. Anna, Evangelina (Vanvan), Celsina (Sissinha, Nenem), Hersília (Tilinha) e as crianças no período estudado, principalmente: Leontina, Angelina (Gigi), Carmita, Jayme, Nelson, Anísio e Edivaldo (Didi). As cartas da família Teixeira permitiram-nos perceber como se realizou a atuação de três gerações das suas crianças, dentro do ambiente doméstico, na iniciação da língua escrita: a primeira, dos filhos mais novos, no final da primeira década do século XX, a segunda, dos primeiros netos, na década de 1910 e a terceira, dos netos que nasceram na década de 1920. As crianças demonstravam em viva voz, o desejo de se inserirem em práticas de leitura e escrita realizadas no cotidiano da família. Afinal, escrever e receber cartas aproxima as pessoas, estreitam as relações afetivas, fazem presentes pessoas queridas que estejam ausentes, enfim, é uma prática que atrai, inclusive, as crianças. *A carta não apenas aproxima, mas fala a respeito de quem escreve e revela sempre algo sobre quem a recebe, permitindo aquilatar a intensidade do relacionamento entre os missivistas* (BASTOS, CUNHA, MIGNOT, 2002, p. 06).

Os assuntos das cartas retratavam a vida privada da família, as relações entre mães e filhos, tias e sobrinhos, avó e netos. A educação das crianças e o aprendizado da leitura e da escrita era uma preocupação constante nas mensagens:

Caetité, 15 de março de 1916.

Querido Edivaldo,

(...) Carmita continua estudando bem e assim Gigi. Ellas te mandam saudades e a Christina.

Ja aprendeste o abc? Christina tem estudado? Como vae o bem-te-vi? E o teu gatinho? O de tua Mamãe ainda tem pulgas? Os pássaros pretos estão espertos?

O meu periquitinho desapareceu. Carmita sentiu muito e eu também. Fez-nos grande falta. Era tão manso e bonitinho!

Beijos, abraços e saudades da tua Dinha Vanvan.
(grifo meu)

No período estudado, o domínio do saber ler e escrever passou a ter maior valoração do que nos períodos anteriores. As discussões dos intelectuais e políticos denunciavam a “ignorância” da população e ser alfabetizado adquiriu outros significados. Os censos

realizados nas últimas décadas do século XIX revelaram altos índices de analfabetismo em todo o País, o que antes não incomodava, pois, de acordo os velhos hábitos culturais, era a posse da terra que assegurava o “status” e não o domínio do saber intelectual (GALVÃO, 1998). O quadro abaixo, com dados do censo de 1890 traz os índices de pessoas que sabiam ler e escrever e das pessoas que não sabiam, no Brasil, na Bahia e em Caetité:

Tabela 1: População recenseada quanto à aprendizagem da leitura e da escrita em 1890:

<i>Localização</i>	<i>Nº de pessoas que sabiam ler e escrever</i>	<i>% de pessoas que sabiam ler e escrever</i>	<i>Nº de pessoas que não sabiam ler nem escrever</i>	<i>% de pessoas que não sabiam ler nem escrever</i>	<i>Nº total da população</i>
<i>Brasil</i>	2120559	14,79%	12213356	85,21%	14333915
<i>Bahia</i>	166881	8,7%	1752921	91,3%	1919802
<i>Caetité</i>	3200	8,1%	36721	91,9%	39921

Fonte: IBGE: Diretoria Geral de Estatística. Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação, culto e analfabetismo. Censo de 1890. Disponível em < <http://biblioteca.ibge.gov.br>>

Pelos dados apresentados, percebemos que o estado da Bahia e o município de Caetité apresentaram índices de alfabetização abaixo da média nacional. Em Caetité, numa população de 39.921 habitantes, apenas 3.200 sabiam ler e escrever. Dez anos depois, em 1900, a população do município chegou a 45.346 habitantes, porém não encontramos registros sobre os índices de aprendizado da leitura e da escrita nas primeiras décadas do século XX. Acreditamos, porém, de acordo com indícios presentes nos documentos, que o número de alfabetizados superou os indicativos anteriores, principalmente na sede, pois havia muita circulação de impressos, propiciada pela existência da tipografia, um número elevado de estabelecimentos escolaresⁱⁱⁱ, significativo comércio de livros e existência de bibliotecas na cidade^{iv}.

A iniciação no aprendizado da língua escrita, de forma mais sistematizada, ocorria por meio das cartas de ABC e do livro de leitura. Havia o interesse das famílias e a tradição, segundo a qual, isso deveria acontecer antes da entrada na escola. Ana Galvão (1998, p. 124), em análise sobre o cotidiano escolar na Paraíba, afirma que “inicialmente, o aprendizado da leitura e da escrita se dava no interior do próprio engenho. As mulheres da casa, além de todas as atribuições que tinham, também se incumbiam dessa tarefa.” Na França, Anne-Marie

Chartier (2007), em estudos sobre as obras impressas destinadas à iniciação das crianças nos “rudimentos da leitura”, destaca também que o público ao qual elas se destinavam eram os professores e as famílias. “Com efeito, em toda família, mesmo quando pouco instruída, as crianças aprendiam a ler em casa, graças às lições de um professor primário ou da mãe de família” (p. 78).

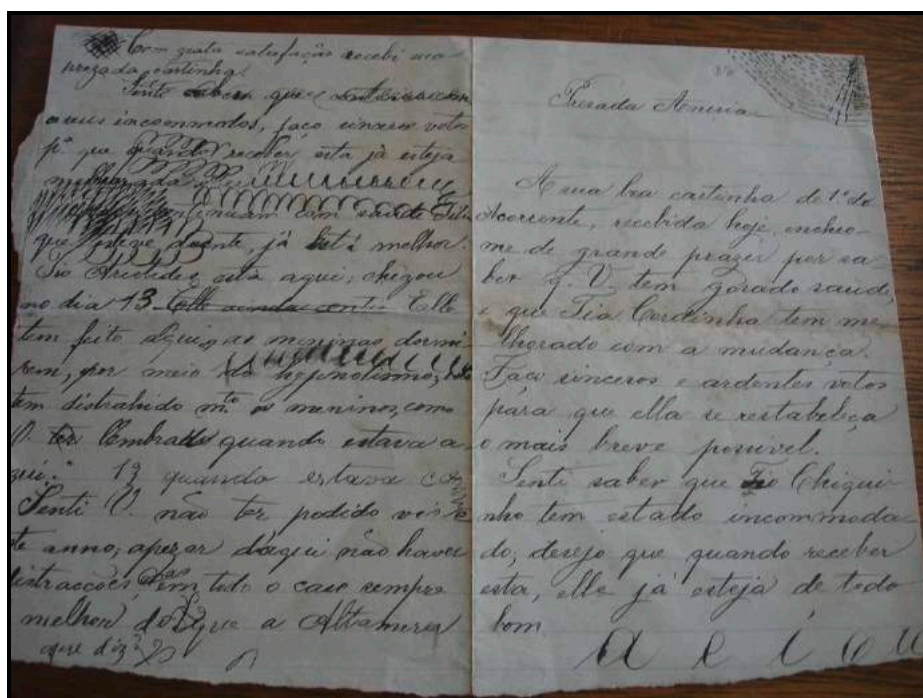
Ana Galvão (2001, p.120) afirma que *para a fixação das primeiras aprendizagens em relação à leitura, era comum a utilização dos livros de leitura utilizados na sequência das cartas de ABC*. Esse aprendizado era assunto valorizado nas correspondências. Em abril de 1908, uma carta noticiava: *Nelson [com quatro anos] está lendo carta de abc, já conhece algumas letras. Não escrevi no correio passado porque estava na escola*^v. Sobre as formas diferenciadas para iniciar crianças de pouca idade na aprendizagem da leitura, Chartier (2007) afirma que até 1830, isso não era um problema, pois adultos e crianças aprendiam da mesma forma. Mas, aos poucos, foram suscitando debates apaixonados, o que interferiu na produção do material a ser utilizado para tal fim: “Apesar das críticas virulentas endereçadas a Locke por Rousseau (‘a leitura é o flagelo da infância’), a precocidade e a rapidez das aquisições tornaram-se os principais argumentos para elogiar a excelência de um método” (p. 81). A autora destaca ainda que, durante todo o século XIX, a idade de quatro anos serviu como referência para as mães de família e isso fez com que aos poucos fosse gerando diferenciações nos materiais destinados às famílias tradicionais (aprendizagem rápida) e nos manuais destinados às escolas populares; esses últimos exigiam uma duração de tempo maior para aprender a ler.

Em novembro do mesmo ano aparece, de novo, referência ao interesse de Nelson pelo assunto: *os meninos continuam satisfeitos com a escola. Nelson anda às voltas com uma carta de abc*.^{vi} As duas cartas retratam também que o contexto escolar era bem familiar a Nelson por causa dos irmãos que já frequentavam a escola e, possivelmente, era um motivo a mais para que se interessasse em aprender a ler. A forma como se dava esse aprendizado, possivelmente, diferia entre as famílias. No caso de Nelson, os relatos indicam que ele “andava às voltas” com a carta de ABC, indicando uma maior liberdade e despreocupação com o tempo de aprender, certamente por causa da pouca idade.

O uso da ardósia ainda era comum no início do século XX como material para exercitar a leitura e escrita e, principalmente, as operações de aritmética. Em Itabaiana, na

Paraíba, no mesmo período aqui analisado, Ana Galvão (1998) afirma que o uso da ardósia era utilizado também nos colégios, por alguns alunos de famílias “mais abastadas”, que a traziam de casa. De acordo com a pesquisa de Anne-Marie Chartier (2007), até meados do século XIX, acreditava-se que o aprendizado da leitura deveria preceder o da escrita, mas com as transformações nos métodos, tornaram-se frequentes os métodos de ensino simultâneo de leitura e escrita. Segundo a autora, a iniciação da escrita ocorria por meio da ardósia e giz, cuja utilização era mais simples e mais barata que aquela que se valia da pena e da tinta. Quanto ao método, primeiramente se aprendiam as vogais, numa correspondência letra/som, para depois articulá-las com as consoantes, formando as sílabas, utilizando-se a soletração.

Em um provável rascunho de carta, encontramos rabiscos feitos com tinta e pena, com traços característicos da escrita infantil, além das cinco vogais bem traçadas, na parte inferior direita do papel, escritas certamente por alguém que já possuía bastante domínio na prática da escrita.



CELSINA. Carta para Anísia. Caetité, 1908.^{vii}

É possível supor que as vogais foram feitas como modelo para um aprendiz que estava por perto, nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, haja vista que em outras cartas aparece a referência da presença simultânea de adultos e de crianças nos momentos da escrita. Alguns traçados no centro da carta lembram os exercícios de caligrafia bastante utilizados até a década de 1980 nas nossas escolas, durante a fase de “prontidão” para

a alfabetização. Certamente a criança, na condição de aprendiz, estava em um dos momentos citados pelas irmãs mais velhas de “atrapalhações” na hora da escrita das cartas, provocando “incorrecções” na escrita, tanto é que essa correspondência não foi enviada para a “prima Anísia”, permaneceu guardada nos pertences da família.

As cartas eram o material manuscrito que mais circulavam para leitura, principalmente, no âmbito familiar. Nessas cartas ficava bastante evidenciada a circulação de muitos livros, inclusive direcionados para o público infantil.

Os livros infantis ensinavam, disciplinavam, mas também divertiam e provocavam emoções nas crianças: *não sei se já escrevi que recebi os livros; sendo que o de Andersen muito sensibilizou a Edivaldo e realmente os contos são triste^{viii}*. A leitura possibilitava ainda a condição de leitor/ouvinte^{ix} às crianças que não sabiam ler, por meio da leitura de textos, realizada por seus próprios pares, tal como podemos observar na carta que se segue:

Querido Edivaldo,
Agradeço-lhe as felicitações que enviou-me pelo meu aniversário e desejo-lhe boa saúde, felicidade e progresso nos estudos.
Como vae seu companheiro Chiquito? Faça-o estudar muito e brincar pouco.
Envio-lhe um livrinho que espero lhe será de muito proveito. Leia-o para Chiquito ouvir e faça-o compreender.^x

Neste exemplo acima, a criança que já sabia ler apresentava-se numa condição diferenciada da outra, o que aumentava também suas responsabilidades. À criança leitora, caberia “ler e fazer o outro compreender”. Esse destaque para o “fazer compreender” induz-nos a algumas interpretações. Primeiramente, pode ser que fosse comum o hábito das crianças lerem sem muita atenção na atividade, de forma que a mesma perdesse o sentido, ou então pode ter sido uma forma de exaltar a condição diferenciada entre o menino/leitor e o não leitor.

Podemos perceber também a ação das próprias crianças em relação à leitura quando reivindicavam para si o acesso ao papel de receptoras/leitoras de cartas e cartões, a exemplo do que acontecia com outras pessoas da família: *Anísio hoje ficou muito choroso porque Jayme recebeu um cartão e elle não recebeu, Nelson também queixa que só elle não tem quem mande um cartão^{xi}*. Essa situação não expressava apenas o desejo de atenção, mas a oportunidade de exercer a prática da leitura e da escrita no cotidiano da vida familiar. O sentimento de contentamento e satisfação era expresso quando a situação era positiva, de

forma que todos na família percebiam e reforçavam isso, como aconteceu com Carmita quando ela foi felicitada pelos parentes pela passagem do seu aniversário de sete anos:

Carmita ficou contente com os cartões e muito lhe agradece as felicitações assim como a Edivaldo e a Christina. Ella mesmo leu os cartões e pede a Edivaldo resposta da cartinha que escreveu a elle.(...)^{xii}.

Carmem gostou muito dos cartões de felicitações aprendeu até de cor.^{xiii}

Carmita ficou muito satisfeita com as cartas de Papae e de Edivaldo.^{xiv}

Esses exemplos indicam que, as crianças, mesmo com menor poder na sociedade, também tinham participação nessas práticas e aprendiam com elas. A mediação das gerações mais experientes estava presente na inserção dos novos leitores em práticas de leitura, quer seja estimulando a realização da leitura por si mesmo, quer seja possibilitando o contato com os textos por meio da leitura do outro. Era enfatizado que não devia apenas “ler”, no sentido de decifrar os códigos, mas de “compreender” o que se lia; se a leitura estivesse sendo realizada para um ouvinte, era importante “fazê-lo compreender”, conforme vimos em trecho de uma carta anterior.

Em relação ao aprendizado da escrita, percebemos em duas cartas do arquivo da família Teixeira, as estratégias utilizadas neste aprendizado, sugeridas pelas próprias crianças, mas, decerto, porque essas eram práticas correntes realizadas pelos adultos nesse processo. As ações descritas eram a de cobrir a escrita que o adulto realizava ou, então, conduzir a mão da criança no traçado da escrita cursiva, conforme podemos observar neste trecho: *Jayme não se esqueceu de V., agora mesmo, está pedindo-me para fazer um cartãzinho, e elle cobrir, para minha Dindinha*^{xv}. E nesse outro:

Escrevo-lhe apressadamente porque o correio está de sahida e eu quero mandar-lhe esta cartinha de Edivaldo. **Foi escripta por elle, eu segurando a mãzinha e elle dizendo o que queria que escrevesse.**

Agora elle está aqui me aborrecendo para mandar-lhe a carta, depois de ter chorado um pouco por não poder ir á via-sacra, porque está indefluxado com tosse; as meninas e Mamãe foram e eu fiquei com Edivaldo que só calou depois que eu disse que V. trazia um carneirinho para elle. Esteve falando o que há de fazer com o tal carneiro: prende-o no banheiro, dá água, capim, monta, etc.^{xvi}

Destaca-se que, mesmo que a criança ainda não dominasse o conhecimento e a técnica da escrita, ela constituía-se em autora do texto escrito ao ditar a mensagem que gostaria que fosse registrada no papel; não se satisfazia apenas em ter sua mensagem escrita,

mas esta precisaria ser algo feito por si, mesmo que para isso fosse necessária a intervenção do adulto na condução dos movimentos da mão para traçar as letras.

Pelo que constam as fontes, escrever, nessa família, era uma atividade freqüente, da qual participavam todos os seus membros, desde o pai, na administração dos bens e atividade política, até a mãe e filhos mais velhos, ajudando na administração das fazendas e da casa e nas atividades de escrita de correspondências pessoais e profissionais. Os filhos mais novos também participavam de atividades de escrita no desempenho das tarefas escolares, de escrita de cartas e até na produção de um jornalzinho: o “Bem-te-vi”^{xvii}. A carta a seguir informa sobre a receptividade do jornalzinho por uma tia da família que morava em outro lugar:

Muito e mtº temos apreciado o pequeno Bem-te-vi, aos futuros jornalistas e escriptores, beijo e abraço com alegria, desejando que o anno 913 seja cheio de prosperidades e esperanças pª q. o Bem-te-vi possa dar um vôo igual a um aeroplano, pª promover queridos filhos e risonhas festas em o ninho de seos futuros mestres (...)^{xviii}

Na concepção da tia, a atividade de escrita do jornalzinho traria bons resultados na formação dos meninos. Maria Teresa Cunha (2010), em estudos sobre um jornal escolar infantil observou que a confecção destes jornais *era estimulada pelos professores que incentivavam, por este meio, a transmissão de preceitos exemplares e este expediente circulava como uma garantia à receptividade sobre boa conduta como princípio de civilidade* (p.2).

A escrita de cartas envolve códigos estabelecidos previamente, pois, como uma prática cultural, possui regras, rituais, relações de temporalidade, além de expor a pessoa que escreve e de certa forma aquele que a recebe, seja informando, explicando ou justificando alguma coisa (CUNHA, 2002). Nas mensagens a seguir, Leontina, na época com 11 anos de idade, e Evangelina justificam sobre os motivos de não terem escrito anteriormente: *Não escrevi no correio passado porque estava na escola. Muitas lembranças de todos os irmãosinhos e um abraço da irmã am^a.^{xix} Abraço ao querido Edivaldo; ainda não respondi a cartinha d’elle que muito me alegrou, por falta de tempo.^{xx} Frequentemente os remetentes se justificavam sobre a demora na resposta da carta, sobre a organização e incorreções da escrita do texto, assim como recomendavam sigilo em muitos assuntos tratados, como destacados nos trechos a seguir: *Esta foi escripta no correr da penna e somente para V. portanto quando acabar de ler rasgue.^{xxi} Vá V. e as outras desculpando os erros, porque a pressa e as atrapalhações dos meninos, faz as cartas ficarem mais incorrectas do que poderiam ser^{xxii} Às**

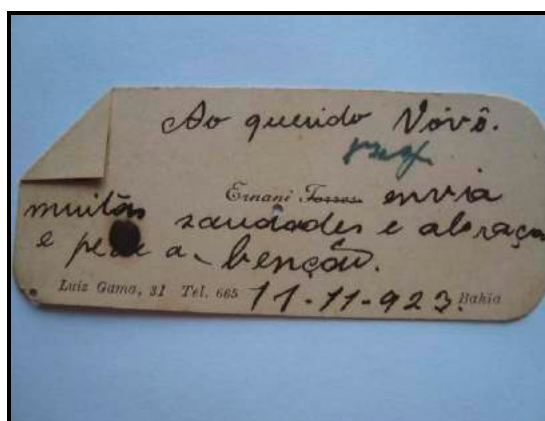
crianças, nesse último trecho, foram atribuídas as incorreções do texto, demonstrando a presença delas junto à irmã mais velha na sua atividade de escrita das cartas, como revela também a fotografia do rascunho de uma carta com rabiscos infantis, já exposta no texto. Esse fato indica que as crianças estavam presentes nas atividades familiares, mesmo descumprindo regras de comportamento estipuladas, como nessas “atrapalhações” na hora da escrita das cartas.

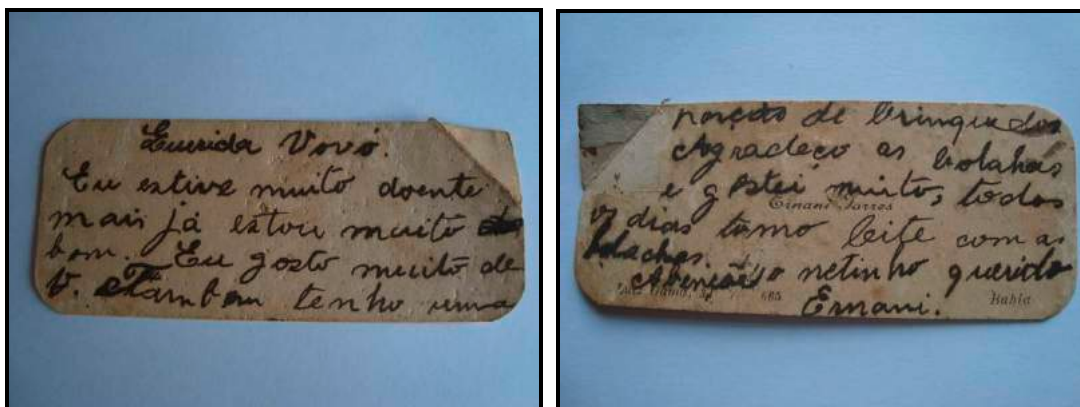
Quando as crianças se tornavam escritoras, de certa forma autônoma, era-lhes exigido o cumprimento das regras da língua escrita, polidez nas relações que envolviam o ato de escrever cartas, com orientação do adulto, inclusive, sobre quais assuntos tratar, conforme observamos abaixo:

Recebi sua cartinha (...) Esta tua carta veio cheia de incorreções; porque não escreve com mais cuidado? Muitas vezes tenho vontade de mandar mostrar tuas cartas no sobrado, e não tenho coragem! ^{xxiii}

– Vejo a razão que dás para não ter escripto ainda a Mamãe e Papai. Esqueceste do anniversario de Mamãe a 29 de Julho? Por que não mandaste um cartãosinho de felicitações? Ernani mandou uma cartinha escrita por elle, que gostei de vêr! Carmita também não se esqueceu. Escreva-lhe pedindo desculpas, e mandando os parabéns e votos de felicidade. A Papai, V. poderá escrever contando como vae de Collegio, agradecendo o cuidado que tem tido comtigo, desejando-lhe saúde. V. tens muito o q. agradecer a seu Avô, que tem feito por ti, o que teu pae faria. É preciso que sejas mais grato a elle. ^{xxiv}

Encontramos outros cartõezinhos, escritos por uma criança, datados de uma década mais tarde, entre os anos de 1923 a 1925, portadores de mensagens para vários familiares: o tio, o avô, a avó. A criança Ernani, aos cinco anos de idade, já escrevia (no seu próprio cartão de visitas), embora, se comparada com a escrita de dois anos depois, é possível perceber que o traçado das letras aprimorou muito, assim como a organização da escrita no papel.



ERNANI. Cartão para Vovô. Bahia, 11/11/1923.^{xxv}ERNANI. Cartão para Vovó. Bahia, s/d [data estimada: 1923].^{xxvi}

A escrita dos primeiros cartões apresenta borrões, que a nosso ver, foram tentativas de correções, substituindo letras minúsculas por maiúsculas, enquanto outros foram manchas de tinta que caíram indevidamente no papel, ao escrever, devido à exigência de maiores habilidades da criança no controle da pena e da tinta. As fontes não nos permitiram determinar até onde foi a intervenção do adulto nessa escrita, como pudemos analisar em outro momento do texto, mas a grafia parece ser de alguém que já tem maior fluência na coordenação dos movimentos, e talvez podemos inferir que nessas primeiras experiências com a escrita, um adulto tenha segurado na mão da criança e determinado o movimento para traçar as letras. O que percebemos no cartão enviado ao tio, exibido abaixo, foi o traçado de linhas retas, provavelmente, feitas pelo adulto, de forma a orientar a escrita na direção e espaço correto no papel, como também uma letra mais “redondinha”, indicando que foi traçada devagar e cuidadosamente.

ERNANI. Cartão para tio Rogaciano. Bahia, 06/08/1925.^{xxvii}

O suporte dessa mensagem acima não é um cartão de visitas como os anteriores, que são bem menores e com o nome da pessoa timbrado ao centro. As marcas nas margens do papel indicam que o seu espaço foi delimitado, não com uso da tesoura, mas dobrado ou pressionado com uma régua e depois rasgado. Sua dimensão é de 13 cm x 6,8 cm, enquanto os menores têm dimensão de 8,1 cm x 3,4 cm. Outra singularidade dele, em meio aos demais, é a ilustração referente à infância. A imagem do menino e da menina com flores é um símbolo da inocência, beleza e pureza das crianças e, possivelmente, não eram utilizados nos papéis que serviam de suporte para as mensagens dos adultos. Enquanto os cartões de visitas eram do mesmo modelo para as crianças e adultos, esse outro parece ter sido adaptado para a criança, com elementos que caracterizavam melhor o “ser criança”.

Considerações

A aprendizagem da leitura e escrita era favorecida às crianças, nessa família, muito cedo, com muita atenção por parte dos familiares, principalmente, pelas mulheres adultas. Essas crianças tinham acesso a materiais diversos, como livros escolares e de literatura, papel, tinta, ardósia e giz para os primeiros rabiscos e o mais importante, a presença constante dos adultos que mediavam essas práticas.

As fontes permitiram perceber ainda que o ato de ler e escrever era um dos vários assuntos tratados nas correspondências: noticiava de uns para os outros sobre a relação das crianças com as correspondências enviadas e recebidas em casa, sobre o processo de aprendizagem da escrita, sobre as regras que envolviam a atividade de escrever cartas, sobre as dificuldades de envio dessas correspondências, além do tempo utilizado e os motivos para escrever ou ter deixado de responder a uma carta.

Notas

ⁱ Município do sudoeste da Bahia, distante 757 km da capital do estado, reconhecido por sua história e como pólo cultural da região.

ⁱⁱ Estas correspondências estão sendo recatalogadas no intuito de facilitar o trabalho dos pesquisadores. Utilizamos neste trabalho as referências das correspondências como estavam no período da coleta dos dados, portanto irá diferir da próxima catalogação.

ⁱⁱⁱ No decorrer do período tratado (1910-1930) funcionaram as seguintes instituições de ensino em Caetité: Seminário Diocesano São José; Collegio São Luiz Gonzaga; Collegio Americano; Colegio Bom Pastor; Eschola Municipal; Eschola Parochial; Eschola Estadual do sexo feminino e Eschola Estadual do sexo masculino. Dados coletados pela autora por meio de várias notas sobre essas escolas, publicadas nas edições do jornal *A Penna* entre os anos de 1911 e 1916. APMC.

^{iv} O jornal *A Penna* frequentemente publicava a circulação de empréstimos de livros realizados pela Biblioteca da União Operária Beneficente, como esta do mês de fevereiro de 1912: “(...) Foi visitada a biblioteca por 240

pessoas, sendo consultadas 128 obras, revistas e jornais. Foram emprestados 47 volumes, voltaram 38 e restam 9 no empréstimo (...).” APMC. *A Penna*, 04/02/1912, p.02, nº 05, Anno I.

^v LEONTINA. **Carta para Sim-sim** (Celsina). Caetité, 11 de abril de 1908. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 02, maço 01.

^{vi} TILINHA. **Carta para Vanvan e Sissinha**. APMC, Fundo: Acervo Casa Anísio Teixeira. Grupo: Correspondências de mulheres da família Teixeira. Série: Mulheres diversas, caixa 01, maço 01.

^{vii} APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo, Correspondências de mulheres da família Teixeira. Série: Mulheres diversas, caixa 01, maço 01.

^{viii} CELSINA. **Carta s/destinatário (uma das irmãs)**. Caetité, 06 de julho s/a (década de 1910). APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências enviadas, maço 01, caixa 01.

^{ix} Sobre a condição de leitor/ouvinte ver Galvão (2001), que trata, entre outras questões, desse sujeito *em geral identificado como não leitor* (p. 20).

^x EVANGELINA. **Carta para Edivaldo**. Gurutuba, 27/06/1922. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01.

^{xi} ANNA SPÍNOLA. **Carta para Evangelina e Celsina**. Caetité, 07 de maio de 1908. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 01, maço 04.

^{xii} EVANGELINA. **Carta para Nenem** (Celsina). Caetité, 31 de março de 1916. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01.

^{xiii} ANNA SPÍNOLA. **Carta para Celsina**. Caetité, 09 de abril de 1916. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01.

^{xiv} EVANGELINA. **Carta para Nenem** (Celsina). Caetité, 14 de abril de 1916. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01.

^{xv} TILINHA. **Carta para Sissinha** (Celsina). Caetité, 21 de fevereiro de 1908. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 01, maço 01.

^{xvi} EVANGELINA. **Carta para Nenem** (Celsina). Caetité, 05 de abril de 1914. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01. Grifo meu.

^{xvii} Em 1926 entra em circulação o jornalzinho da “Liga da Bondade” também denominado “Bem-te-vi” em homenagem a esse jornal anterior. Arquivo particular.

^{xviii} ALICE. **Carta para Evangelina, Celsina e Tilinha**. Altamira, 27 de dezembro de 1912. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 02, caixa 01.

^{xix} LEONTINA. **Carta para Sim-sim** (Celsina). Caetité, 11 de abril de 1908. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 02, maço 01.

^{xx} EVANGELINA. **Carta para Nenem** (Celsina). Caetité, 15 de abril de 1916. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, maço 04, caixa 01.

^{xxi} EVANGELINA. **Carta para Nenem** (Celsina). Caetité, 15 de março de 1914. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 01, maço 04.

^{xxii} ALZIRA. **Carta para Celsina**. Caetité, 07 de maio de 1908. APMC, Fundo: Acervo particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Celsina Teixeira Ladeia. Série: Correspondências pessoais, caixa 01, maço 04.

^{xxiii} CELSINA. **Carta para Edivaldo**. Caetité, 18 de abril de 1924. APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo Edivaldo, caixa 01, maço 01.

^{xxiv} CELSINA. **Carta para Edivaldo**. Caetité, 03 de maio de 1926. APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo Edivaldo, caixa 01, maço 01.

^{xxv} APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo: Documentos pessoais, série: cartões diversos, caixa 01, maço 08.

^{xxvi} APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo: Documentos pessoais, série: cartões diversos, caixa 01, maço 10.

^{xxvii} APMC, Fundo Casa Anísio Teixeira. Grupo: Documentos pessoais, série: cartões diversos, caixa 01, maço 04.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPE, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa : Difel, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...”: cartas entre amigas. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPE, 2002.

_____. *Civilidade em textos: estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952)*. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Infância, juventude e relações de gênero na História da Educação, Anais, São Luís: UFMA, 2010.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPE, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

_____. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Ângela de Castro (org). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

RIBEIRO, Marcos Profeta. *Mulheres e poder no Alto Sertão da Bahia: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927)*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS NO ALTO SERTÃO BAIANO (1853-1910)

Joseni Pereira Meira Reis
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus-XII, Bahia, Brasil.
jpreis@uneb.br

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Procuramos identificar e analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas de primeiras letras no Alto Sertão baiano, bem como os sujeitos que frequentavam esses espaços de escolarização em meados do século XIX e início do XX. A definição pelo período da pesquisa entre os anos de 1853-1910 se justifica pela existência na cidade de escolas particulares e públicas de primeiras letras e de Latim. Condições que conferiram à cidade certo destaque a instrução na região.

Palavras-chave : Práticas de leitura. Escola de Primeiras Letras. Alto Sertão baiano

Abstract

Seek to identify and analyze the practices of reading and writing developed in elementary Schools in Bahia's hinterland, as well as the subjects who attended these spaces of schooling in the mid-nineteenth century and early twentieth century. Defining the research period between the years 1853-1910 is justified by the existence of both public and private elementary schools and latin schools in the city. Conditions which gave the city some prominence in of education in the region.

Key words: Reading practices. Elementary School. Bahia's hinterland

Introdução

Neste artigo¹ procuramos identificar e analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas de primeiras letras no Alto Sertão baiano², bem como os sujeitos

¹ É parte das reflexões realizadas na dissertação de mestrado defendida na FAE-UFMG em 2010, com o título Instâncias formativas, Modos e condições de participação na cultura escrita: o caso de João Gumes (Caetité-Bahia 1897-1928). Sob a orientação da profª. Ana Maria de Oliveira Galvão.

² Essa era a denominação dada à região na qual se localiza Caetité. Com a nova regionalização do estado da Bahia, feita pelo IBGE, na década de 1980, a região passou a ser denominada de Sudoeste da Bahia. Vale ressaltar que embora a região esteja localizada na área denominada de polígono da seca, a cidade de Caetité em

que frequentavam esses espaços de escolarização em meados do século XIX e início do XX. A definição pelo período da pesquisa entre os anos de 1853-1910 se justifica pela existência na cidade de escolas particulares e públicas de primeiras letras e de latim. Condições que conferiram a cidade certo destaque na institucionalização da instrução na região.

Ao identificar as práticas de leituras e escritas utilizadas pelas escolas de primeiras letras na região do Alto Sertão baiano, em meados do século XIX e início do XX, inquieta-nos questionar: quais eram e como se davam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nessas escolas? Essas práticas buscavam conformar os sujeitos a que modelo de sociedade? Que interesses sociais e políticos conformavam essas escolas? E quem eram os sujeitos que frequentavam essas escolas? Essas são algumas das questões que nos mobilizam neste artigo. Não temos a pretensão de responder a todos os questionamentos, mas tentar na medida do possível, suscitar algumas problematizações.

Este estudo se insere na área de pesquisa conhecida como cultura escrita desenvolvida numa abordagem histórica que tem como referência as pesquisas de Chartier (2001, 2002). O conceito de cultura escrita é pensado na dimensão antropológica, entende-se como produto da atividade humana, resultado das interações da vida material e simbólica, portanto cultura escrita “é o lugar que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p.218). Deve-se destacar que essa definição não está isenta de polêmicas, sendo, portanto, uma questão ampla e complexa. Ao utilizá-la, não se pode perder de vista que as sociedades são complexas e não homogêneas, portanto a autora considera mais adequado utilizar o termo “culturas do escrito”, que permite pensar que não existe um lugar ou espaço definido para o escrito na sociedade, mas entender que o escrito está difuso e permeia todas as produções da vida cotidiana. Baseando-se em Chartier (2002), a autora relaciona as vias ou dimensões que permitem “ao pesquisador apreender, por meio de indícios, aspectos do lugar que o escrito ocupa em determinado tempo e espaço” (2010, p.221). Assim, ela considera a família e a escola como a primeira “instância ou instituição” que possibilita a circulação do escrito. Além de outros espaços que também contribuem com a circulação do escrito. Atualmente, a análise das práticas de leitura, nas suas mais diferentes

função da altitude de 826 metros, possuem algumas peculiaridades climáticas, a exemplo do clima ameno com estações definidas que a diferencia das demais cidades da região.

abordagens, tem merecido atenção de muitos estudiosos no campo da história da educação no Brasil³.

Para a realização deste estudo, recorreremos a relatórios, documentos que se encontram no APMC (Arquivo Público Municipal de Caetité), atas da Câmara de Vereadores, relato de memorialistas, entre outros indícios que nos permitissem conhecer as práticas de leitura e escrita. No primeiro momento, buscamos mapear, de forma panorâmica, algumas das práticas de leituras e escritas que aconteciam nas escolas de primeiras existentes em Caetité. Em seguida, buscamos identificar quem são os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Passamos, então, a analisar as especificidades dessas escolas no Alto Sertão baiano.

Práticas de leitura nas escolas de primeiras letras

Relatos históricos dão conta que desde as primeiras décadas do século XIX, funcionam escolas na região do Alto Sertão baiano, compreendendo as escolas destinadas às primeiras Letras e a escolas de latim (ensino secundário). Pedro Celestino da Silva, escrevendo em 1932 na Revista do Instituto Histórico da Bahia, comenta que Von Martius em sua obra *Atravez da Bahia*, escrita em 1818 ao narrar a sua passagem pela região de Caetité⁴ e Rio de Contas “revelava, com espanto, ter encontrado, em pleno sertão da Bahia (Caetité) na pessoa humilde de um professor régio, um homem de erudição verdadeiramente clássica” (1932, p.181). Segundo registro de atas da Câmara Municipal de 1847, verifica-se que, desde a primeira metade do século XIX, a Vila de Caetité já dispunha de três professores públicos de primeiras letras, sendo dois homens e uma mulher, além de um professor público de latim. Nas atas, pode-se ver que, de três em três meses, os professores enviavam requerimento à Câmara Municipal, solicitando atestado que comprovasse sua residência na Vila, explicando que isso se devia ao fato de não existir, na localidade, a Comissão de Instrução Pública. Nos escritos

³ Entre outros: LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 2003. VIDAL, Diana G. *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* FEUSP, 1995 (Tese de Doutorado) SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Representações da Escola e do Alfabetismo no Século XIX*. In *Leitura: Práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, 1999.

⁴ Caetité localiza-se na região Sudoeste da Bahia a 750 Km de Salvador. Na época a região era denominada de Alto Sertão bahiano. A cidade exerceu notável influência política e cultural na região a partir de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX.

de memorialistas locais, como Lobão Gumes (1975, p.27), Santos (1997, p.47), bem como na Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia (1932, p.181), consta que o professor de latim possuía uma vasta erudição; assim, os autores foram unânimes em reconhecer a relevância e o destaque que o trabalho do professor de latim conferia à cidade de Caetité. Vê-se, assim, que, na Villa Nova do Príncipe e Santa Anna do Caetité, na segunda metade do século XIX, existiam aulas públicas de primeiras letras, bem como aulas de latim, o que, conforme foi citado, conferia certo destaque a Caetité. No entanto, com a determinação de uma lei provincial, tornara-se extinta a cadeira de latim. Tal fato provocou insatisfação, levando a Câmara de Vereadores a manifestar posição contrária a essa extinção e a solicitar, junto à Assembleia provincial, a sua revogação, por entender que a aula de latim era relevante para a formação dos jovens caetiteenses.

Esse fato nos permite pensar que fatores possibilitam a cidade dispor de professor de latim e de escola de primeiras letras nas primeiras décadas do século XIX? Essas escolas conformavam a que interesses políticos? Passamos a uma breve análise dos espaços destinados a escolarização em Caetité.

Entre os espaços de escolarização existentes na época em Caetité. Destaca-se a Escola particular de primeiras letras criada por João Antônio dos Santos Gumes⁵ (pai), não foi possível precisar a data de criação da referida escola, existe apenas um livro de matrícula datado a partir de 1853. Sobre as práticas de leitura desenvolvidas na referida escola, no livro de matrículas, constam que eram adquiridos no armazém de D. Maria Theodora, juntamente com gêneros de consumo, os materiais de leitura como o dicionário e o código criminal, entre outros artigos. Consta ainda, no livro registro de toda a movimentação contábil da escola. Interessa-nos observar que, no referido armazém, havia a presença dos mais variados objetos de consumo, a exemplo do material de leitura, como dicionário e código criminal. Isso aponta para o fato de que os livros utilizados para leitura na escola particular de primeiras letras de João Gumes veiculavam materiais escritos de diferentes campos do conhecimento, a exemplo da legislação, entre outros. Reforça também a ideia da orientação institucional proveniente do sistema político do império brasileiro de que se recomendava a adoção de sistemas da aprendizagem de leitura escolar baseados em textos bíblicos e, ou, com específica orientação

⁵ Desenvolveu várias atividades foi mestre-escola, proprietário de escola particular de primeiras letras; funcionário da Intendência, ocupando os cargos de secretário e, posteriormente, de funcionário dos Correios, além de ter ocupado a cadeira de vereador. Foi pai de João Gumes.

religiosa e concomitantemente, a utilização de textos associados ao sistema político imperial (conforme veremos a seguir).

Sobre as escolas particulares de primeiras letras na segunda metade do século XIX, no interior da Bahia. José Carlos Araújo Silva (1999) desenvolveu uma pesquisa sobre O Recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852). O autor fez um mapeamento do funcionamento dessas escolas, que foram instituídas a partir do decreto de 15/10/1827. Para isso, ele se debruçou sobre uma farta documentação, que inclui relatórios de professores e atos da província no intuito de conhecer quem eram os alunos dessas escolas, professores, o método de ensino utilizado e como funcionava o dia a dia dessas escolas. Silva justificou a escolha da capital e do Recôncavo Baiano como espaços para sua investigação, pelo fato de esses lugares concentrarem as vilas mais importantes e populosas do estado e com o maior número de aulas.

A partir de indícios presentes na produção escrita de João Gumes⁶ (filho), mapeamos as suas possíveis leituras de cunho didático que realizou ainda jovem, haja vista que estudou na escola de primeiras letras em que o seu pai era o proprietário e professor. Em seus escritos, ele se refere a pelo menos dois livros que eram recomendados para a leitura em escolas de primeiras letras: A ciência do bom homem Ricardo, de autoria de Benjamin Franklin, e o Catecismo de Montpellier (Pelo Sertão, 1927, p.11). A recomendação dessas leituras pelo sujeito narrador, no romance, se deve ao fato de que, para ele, eram livros que traziam explícitos modelos de comportamentos, formas de conduta, valores religiosos entre outros que eram considerados corretos, portanto deviam ser imitados ou adotados por todos os indivíduos. Segundo informações de José Carlos Silva (1999, p.121-122), essas obras faziam parte de uma lista de materiais de leitura que foram aprovados pela Assembleia Legislativa da Bahia em 1848, que deviam ser distribuídos às escolas de Primeiras Letras da província. Conforme relatou Silva, as obras, no geral, e principalmente o livro A ciência do bom homem Ricardo, eram leituras de cunho moralizante e ou religioso, uma vez que o objetivo do ensino era a conformação do sujeito aos moldes de uma educação de caráter doutrinário. Quanto à utilização do catecismo nas escolas de primeiras letras, Evelyn Orlando comentou que o Catecismo de Montpellier foi elaborado em 1702, em 1721 integrou a lista do Index, por ter

⁶ João Gumes (1858-1930), natural de Caetité, teve a sua vida restrita à região próxima à cidade. Entre as atividades que desempenhou foi mestre-escola, fundou a primeira tipografia do Alto Sertão, escritor, advogado prático, escriturário entre outras funções.

uma orientação jansenista. Porém, algumas traduções “italianas, espanholas e portuguesas escaparam à condenação” (2008, p.63). A autora nos informa, ainda, que, entre os quarenta e seis títulos de catecismos, numa relação de textos de leitura indicados para as escolas primárias e secundárias do Brasil no século XIX, o Montpellier é o segundo mais mencionado. Vê-se como a religião e a educação estavam vinculadas a um programa de governo, no contexto do regime de padroado vigente no Império, tornando a educação e a religião “processos interdependentes”. Quanto ao conteúdo dos catecismos, Orlando informa que:

[...] Divulgam não só as verdades da fé, mas também os modos de conduta socialmente aceitáveis, como os padrões de moralidade, numa rede de interdependência na qual não era possível dissociar o que era religioso e o que era padrão de comportamento social. Naturalmente, esse contexto inseria o ensino religioso e as sagradas lições do catecismo no centro do currículo escolar (ORLANDO, 2008, p.62-63).

Possivelmente esses livros fizeram parte das leituras indicadas pelas escolas de primeiras letras existentes em Caetité e região. A presença dessas práticas de leituras da escola de primeiras letras na trajetória dos sujeitos leitores, nos permite identificar as marcas deixadas por essas leituras e como elas repercutiram na formação dos leitores e escritores que passaram por essas escolas. Nesse sentido, entendemos que as leituras deixam marcas nos leitores, marcas que podem repercutir em etapas posteriores da sua experiência no mundo da escrita. Percebe-se como as leituras didáticas veiculadas pela escola, buscava conformar as ações dos sujeitos ao modelo de sociedade existente.

Pensando ainda, sobre as práticas de leitura disseminadas pelas escolas de primeiras letras, vale ressaltar que os manuscritos constituíam fontes bastante utilizadas pelas escolas no século XIX. Ao exercer a função de mestre-escola João Gumes (filho) traduziu em 1878 o livro de Ferdinand Denis – *Le Brésil*⁷. O manuscrito é resultado de um trabalho manual bem acabado. A foto a seguir mostra o exemplar do material produzido por Gumes.

⁷ O manuscrito encontra-se no APMC – Fundo: Acervo da Família Gumes. Série: manuscrito, caixa:1. maço:10.



Figura n. 1 - Manuscrito do livro *Le Brésil* de Ferdinand Denis, traduzido por João Gumes em 1878. Foto feita pela pesquisadora em 01/2009.

Diante da realização dessa obra, questionamos: qual o significado de fazer uma tradução na segunda metade do século XIX? Segundo o *Diccionario Prático Illustrado*, de Jayme Séguier, refere-se à ação de “fazer passar (uma obra) de uma língua para outra; transladar, verter: traduzir um romance do francês [...]” (1928, p.1138). Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de tradução exige que o indivíduo tenha pleno domínio da ação a ser realizada, conheça as especificidades que permeiam a língua para a qual o livro será vertido. No que se refere à atividade de tradutor de João Gumes, é possível fazer algumas inferências. Pode-se pensar que, tendo o livro em francês, traduzi-lo num manuscrito em português seria uma forma de viabilizar a leitura para um número mais amplo de pessoas, inclusive seus próprios alunos e, posteriormente, aos seus familiares, já que no texto se veem várias marcas de escritas, possivelmente feitas por crianças e adultos.

Galvão (2002, p.10), analisando os materiais de ensino utilizados em Pernambuco no período de 1827 a 1889, observa que, até meados do século XIX, eram praticamente inexistentes os livros de leitura na escola. A autora ressalta, ainda, que, em Pernambuco, nesse período, “diversas leis provinciais preveem concessão de prêmios para os professores que compusessem ou traduzissem livros e compêndios para serem utilizados na instrução primária”. Nessa perspectiva, acreditamos que a ação de João Gumes de traduzir o livro de

Ferdinand Denis, após a segunda metade do século XIX, guarde semelhança com a situação vivida pelas escolas em Pernambuco: falta de material escrito para leitura.

Com efeito, a circulação de obras em manuscrito era bastante comum no Brasil da época, revelando a pouca circulação do impresso em vários locais do país. Antônio Augusto Gomes Batista, por exemplo, em pesquisa desenvolvida sobre manuais escolares, verificou que, no Brasil, mesmo durante o século XX, os manuscritos estavam presentes nas salas de aulas, num momento de expansão da letra de forma. Analisando a questão, o autor relacionou uma série de situações em que se torna “aparentemente compreensível” a presença do manuscrito “nas mais diversas esferas da vida pública e privada”, nas décadas iniciais do século XX. Assim, supõe-se “ter construída uma cultura da escrita que teria no manuscrito um dos seus traços distintivos” (2005, p.106). Certamente, tendo em vista esses aspectos da presença do manuscrito na cultura escrita, era esperada sua ocorrência no contexto cultural do Alto Sertão baiano no século XIX, principalmente em escolas na zona rural.

Nos relatórios de inspeção da escola pública de primeiras em Caetité, redigidos pelo delegado Marcellino José das Neves⁸, em 1896, o referido delegado registra que encontrou a escrituração da escola “conforme o modelo do regulamento, feita com asseio e precisão”, verificou também a exatidão dos números que constam nos livros. Após assistir à parte da exposição do professor, comenta: “acompanhei os exercícios de aritmética, achando grande aproveitamento em muitos dos alunos (...)”⁹ (1896, s/n). Fato que o deixou satisfeito, expressa também louvor pelo trabalho do professor. Em atas subsequentes o delegado volta a destacar o louvor e a distinção com que o professor Antonyo Silva Publio realiza o trabalho. As visitas são realizadas mensalmente e em todas as inspeções o delegado registra a dedicação e a responsabilidade com que o professor regente desenvolve seu trabalho, após tantos anos de exercício do magistério.

São constantes no referido relatório as reclamações, conforme comenta o inspetor “as condições materiais da escola continuam as mesmas já mencionadas anteriormente, sendo de urgente necessidade a restauração da mobília, que além de antiga, acha-se bastante

⁸ Marcelino José das Neves foi aluno de João Gumes (pai). Em 1896, depois de exercer o magistério em lugares próximos na região, transferiu-se para Caetité, a fim de ocupar o cargo de Delegado escolar residente. Submeteu-se ao concurso público para professor, na Bahia (capital do estado), em que logrou sucesso, sendo nomeado professor de pedagogia da Escola Normal de Caetité .

⁹ Fundo: Documentos do poder executivo, Intendência municipal. Ensino público – Registro de frequência e termo de visita 1896-1911. Arquivo Público Municipal de Caetité-Ba.

deteriorada” (Ata de 15/06/1897). Apesar das denúncias de precariedades da escola. O inspetor não prescindiu do da sua função que é dar conta de “inspecionar”, “controlar”, assim, relata “o ensino continua a ser ministrado com zelo e proficiência já conhecido no proveito professor e que mais uma vez comprovado pela ordem, perfeita disciplina e incontestável adiantamento de muitos dos alunos, cujos exercícios atentamente acompanhei grande parte de horas” (Ata de 15/06/1897).

Aline Limeira e Alessandra Schueler (2008), estudando o ensino particular e o controle estatal exercido sobre as escolas na corte a partir da segunda metade do século XIX, após a implantação da reforma Couto Ferraz (1854). As autoras comentam que o regulamento a ser cumprido era de cunho centralizador, tinha como objetivo imprimir o ideal civilizatório nos espaços de escolarização dos sujeitos. Portanto, assim a ele se referiram:

Neste Regulamento se edifica a partir das relações entre modelos de inspeção escolar, enquanto mecanismo de controle, conformação e garantia de aplicabilidade dos anseios de progresso a ser derramado pela nação. Exatamente por isso, o equipamento privado de ensino, cuja expansão significativa no dezenove era notada pelas autoridades, teve suas práticas, ações, profissionais, métodos e modelos de ensino, inscritos nos termos normatizadores desta regulamentação ao lado do sistema público de ensino (2008, p.39).

Após registro de algumas das práticas de leitura e escrita que vigorou nas escolas de primeiras letras no Alto Sertão baiano, torna-se relevante conhecer quem eram os sujeitos que frequentavam a escola particular de primeiras letras de João Gumes (pai)? Quais as suas especificidades?

No livro de registro da escola, existe a identificação dos nomes dos alunos, com data de ingresso, sua idade, família, as mensalidades pagas e algumas observações. Quanto às famílias, verifica-se que algumas são conhecidas e ocupavam posição de destaque na cidade, como a do dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima, primeiro governador eleito da Bahia; a de Antônio Joaquim de Lima, pai de Plínio de Lima, que se formou em Direito pela Faculdade de Recife, voltou à cidade e dedicou-se às causas culturais da cidade e à poesia; a de Marcelino José das Neves. Nota-se a presença dos filhos da elite econômica, política e

cultural da cidade, dos sobrinhos do vigário local, dos filhos do próprio mestre-escola, entre outros.

A partir dos indícios, pode-se inferir que os alunos que frequentavam a escola particular do pai de João Gumes eram provenientes de famílias que se dedicavam a diferentes atividades econômicas, pertencentes às classes sociais mais abastadas da sociedade, não só famílias vinculadas a atividades urbanas, como também alunos provenientes de famílias proprietárias de terras.

A partir das informações obtidas no livro de registro da escola, percebe-se que era uma escola que funcionava em forma de internato e externato. Certamente, para os alunos que residiam na cidade, não havia a necessidade de morar na escola. Porém, havia os alunos que eram filhos da elite econômica da região, residiam nas fazendas e nas vilas e deveriam ficar internos na escola.

As idades dos alunos dessa escola são heterogêneas. Matriculavam-se alunos dos cinco aos vinte anos; os últimos, em número bem ínfimo. No geral, pode-se observar que a média de idade com que os meninos entravam na escola era de seis anos. De modo semelhante, as meninas que se matriculavam na escola também eram de idades variadas. Não existem dados que nos permitam afirmar que a escola funcionava com turmas mistas. Por fim, nas observações registradas, encontramos alguns alunos que estavam isentos do pagamento.

A tabela, a seguir, nos permite visualizar a demanda de alunos atendida pela escola anualmente. É importante considerar, para a observação da tabela, que a população da vila de Sant'Anna de Caetité, em 1872, era de 16.778 homens livres e que, deste conjunto, apenas 2.843 indivíduos sabiam ler e escrever. Havia também, na cidade, uma população de 1.058 escravos.

TABELA

ANO	FEMININO	MASCULINO	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
1853	01	02	03
1854	01	02	03
1855	01	07	08
1856	02	25	27
1857	04	21	25
1858	01	28	29
1859	01	28	29

1860	10	18	28
1861	08	16	24
1862	02	17	19
1863	03	10	13
1864	0	08	08
1865	0	08	08
1866	02	12	14
1867	0	17	17
1868	0	11	11

Fonte: Livro de Matrícula da Escola Particular de Primeiras Letras de João Antônio dos Santos Gumes. Caixa: 03, maço: 07

Esses dados nos permitem inferir que a escola particular de João Gumes (pai) tinha um número considerável de alunos, sobretudo se atentarmos para o fato de existirem aulas públicas de primeiras letras na localidade, nas décadas iniciais do século XIX. Houve períodos em que a frequência foi baixa, a exemplo do primeiro ano de funcionamento da escola, 1853, quando constam, na documentação, somente três alunos matriculados. No ano seguinte, houve um aumento significativo, pois foram registrados 14 alunos matriculados. Todavia, em 1855, apenas oito alunos foram matriculados, quantidade que se registrou também nos anos de 1864 e 1865.

O número de matrículas das meninas sempre foi inferior ao dos meninos. De uma a três alunas novas ingressavam a cada ano na escola particular do pai de João Gumes. Em alguns anos, não consta a matrícula de meninas. O ano de 1860 registrou a maior procura do sexo feminino pela escola: foram dez meninas para o número de 18 meninos matriculados. Vale ressaltar que, em alguns casos, os alunos cursavam alguns meses e desligavam-se, enquanto outros alunos permaneciam durante anos na escola. O livro não faz referência ao nível de desempenho dos alunos ou ao rendimento apresentado por eles.

A partir dos dados da tabela, pode-se inferir que o número de alunos matriculados foi se restringindo paulatinamente, chegando a escola, em 1868, a ter 11 alunos matriculados, embora não tenha sido o ano com menor número de matrículas. É possível que as dificuldades de manutenção da escola, associadas à diminuição do número de alunos, tenham levado ao seu fechamento. No entanto, deve-se ressaltar que, pelo tempo de seu funcionamento, mesmo com a existência de outras opções do ensino público na Vila, a escola de primeiras letras de João Gumes (pai) obteve o respaldo da comunidade, pois contou com número significativo de alunos provenientes das famílias mais abastadas da cidade.

Sobre o público que frequentava a escola pública brasileira na primeira metade do século XIX, Cynthia Veiga (2007, p.149) afirma que, “apesar de garantida a todos os cidadãos, os filhos das famílias abastadas não costumavam frequentar a escola pública, optando pela educação doméstica, professores particulares e colégios pagos”. No caso de Caetité, os filhos da elite num período específico (1853 – 1868), frequentaram a Escola Particular de Primeiras Letras de João Gumes (pai); constam no livro de Matrículas os nomes dos alunos e suas respectivas famílias. Não foi possível saber se existiam nesse período outras escolas particulares em Caetité; posteriormente, no início do século XX, a cidade contou com a presença do Colégio Americano. No entanto, deve-se ressaltar que a escola pública em Caetité também atendia aos filhos da elite, a exemplo da Escola Normal, o que significa que os filhos das famílias abastadas frequentaram também a escola pública. No caso da Corte, Limeira e Schueler (2008, p.38), estudando a Reforma Couto Ferraz e a regulação das escolas privadas em 1854, informam que o “público alvo do ensino primário e secundário foi delimitado, era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas”. Em período posterior, as autoras ressaltam que, em função da situação política que o país atravessava, a saber, a transição da Monarquia para a República, “emergiram vários projetos que visavam inserir a população livre e pobre nos limites de uma educação formal, oferecida por escolas e instituições públicas e particulares”.

Considerações

Pode-se apontar que as escolas de primeiras letras instituídas na região do Alto Sertão baiano pautavam o processo de construção de seus sistemas de ensino e, especificamente, de leitura e escrita conforme as orientações legais dos regulamentos oficiais do Estado. Buscavam, assim, conformar a escola a um projeto de sociedade nos moldes do que se considerava civilizado para a época. Fica evidente que a proposta para o sistema de leitura era unir a necessidade do processo de aprendizagem do ato de ler e escrever com a configuração de um determinado tipo de pensar. Nesse sentido os sujeitos que frequentavam essas escolas deviam conformar a essas proposições.

Desta forma, um dos dilemas a ser enfrentado no processo de estruturação de um sistema de ensino no Brasil, era a difusão das práticas de leitura, percebe-se que havia certa homogeneização da leitura. Vê-se que os conteúdos subjacentes às leituras estavam destinados a construir um processo civilizatório calcado em princípios morais e de civilidade com o objetivo de moldar comportamentos e atitudes relativos à moral cristã no início do século sob a égide do padroado.

FONTES

Atas de Sessões da Câmara Municipal de Caetité (1847-1849), (1881).

Livro de registro de frequência e termo de visita 1896-1911.

Livro de matrículas da Escola Particular de Primeiras Letras de João Antônio dos Santos Gumes (1853-1866).

Manuscrito do livro *Le Brésil* de Ferdinand Denis, traduzido por João Gumes em 1878.

GUMES, João. *Pelo Sertão: narrativas de costumes rurais do sertão baiano*. 1927. Transcrição

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da Escola e do Alfabetismo no Século XIX. In *Leitura: Práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliviera. História das Culturas do Escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

_____. O ensino da leitura, escrita e gramática na instrução primária em Pernambuco (1827-1889). In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, Brasil, 2002.

_____. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: 28a. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – 40 ANOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2005, Caxambu. Anais da 28a. Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. p.1-15.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*, 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMEIRA, Aline; SCHUELER, Alessandra M. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

LOBÃO GUMES, Marieta. *Caetité e o “Clã” dos Nevês*. Salvador: Editora mensageiro da Fé, 1975.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe. 2008, 313 f.

REIS, Joseni P. Meira. *Instâncias Formativas, Modos e Condições de Participação nas Culturas do Escrito: o caso de João Gumes (Caetité-Ba, 1897-1928)*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2010.

SANTOS, Helena L. *Caetité – “Pequenina e Ilustre”*. Salvador: Gráfica N.S. de Lorêto, 1997.

SÉGUIER, Jayme de. *Dicionário Prático Ilustrado: novo Dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro*, 2. ed. Porto: Livraria Chardron, 1928.

SILVA, Pedro Celestino da. *Notícias Históricas e Geographicas do Município de Caetité. Revista do Instituto Geographico e Histórico da Bahia*. Salvador: Secção Graphica da Escola de A. Artífices da Bahia, n.58. 1932.

SILVA, José Carlos de Araújo. *O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

VIDAL, Diana G. *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* FEUSP, 1995 (Tese de Doutorado)

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

FANFICTIONS: PROCESSOS INICIÁTICOS DOS ESCRITORES DE TEXTOS DE FÃS

Larissa Camacho Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS – Brasil
CNPq
camachocarvalho@yahoo.com.br

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

O presente trabalho constitui parte dos resultados da pesquisa de doutorado da autora, intitulada *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: Jovens & Fanfictions*. O objetivo principal da pesquisa foi o estudo das práticas de leituras e escritas de jovens na contemporaneidade, tendo a internet e, mais especificamente, as escritas de *fanfictions*, como objeto privilegiado de análise. Aqui são apresentadas algumas motivações para as escritas de *fanfictions* e como estas podem ser consideradas experiências iniciáticas de escrita para muitos jovens fãs de textos originais.

Palavras-chave: História das práticas de leitura e escrita; Juventudes; *FanFictions*.

Abstract

This work is part of the results of the author's doctoral research, entitled *Practices of reading and writing in contemporary: Young & Fanfictions*. The main objective of the research was to study the practices of reading and writing youth in the contemporary Internet, and more specifically, the writings of fanfiction as a privileged object of analysis. Here are some motivations for written fanfiction and how these can be considered initiatory experiences writing for many young fans of the original texts.

Keywords: History of the practices of reading and writing; Youth; *fanfiction*.

As *fanfictions* ou *fanfics* são textos escritos por fãs de uma obra original. Nesta pesquisa, a expressão obra original designa um livro, uma série de livros, um filme, um mangá (história em quadrinhos japonesas), um animê (desenho animado japonês), uma série televisiva, uma história em quadrinhos, um desenho animado, um jogo para computador ou vídeo game e mesmo uma banda musical, criados ou escritos originalmente, ou seja, sem lançarem mão de personagens já existentes, universos ficcionais anteriormente utilizados em outras obras do mesmo gênero ou em outros gêneros de obras, ou sem se apresentarem como continuidades de histórias previamente existentes. Da mesma forma, autor original designa os criadores dessas obras originais.

As *fanfictions* constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs dessas obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si destas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado. Os sujeitos que escrevem estas histórias são denominados *ficwriters*. Estes são, em sua maioria, jovens ou crianças que fazem parte de uma geração que convive desde o nascimento, ou desde pequena, com as tecnologias de comunicação e informação que emergiram com o computador e a internet. Estes jovens fazem parte da geração Net (Tapscott, 2009), que pode ter outras nomenclaturas dependendo dos teóricos utilizados.

As práticas desses sujeitos se inserem na história das práticas de leituras e escritas que têm início com a própria criação da escrita por volta do quarto milênio a.C.. A análise que será realizada neste estudo centra-se nos processos iniciáticos de escrita destes textos e no de suas leituras além de abordar a história das práticas de escrita e leitura em relação com os novos suportes dessas práticas surgidos com o advento dos computadores e da internet.

Assiste-se, na atualidade, desde o surgimento do computador e da rede mundial de computadores, a uma revolução (CHARTIER, 1999a, 1999b, 2001, 2002b, 2003, 2006; DARNTON, 2010; CARRIÈRE; ECO, 2010; ROCHA, 2011) das práticas de leitura e escrita que tem incidência sobre todas as demais práticas. Essa revolução modifica radicalmente os modos de ler o texto, de escrevê-los, publicá-los, bem como as noções de autor, propriedade literária, editor e livreiro. Algumas fronteiras parecem atenuar-se entre umas práticas e outras, entre umas figuras e outras. O leitor escreve diretamente no texto que lê, não necessitando das

margens, e sua escrita não se diferencia da escrita primeira do texto lido. Assim como o autor, o *ficwriter* publica um texto na internet, que circula em todos os lugares do mundo sem a necessidade de um editor.

Para a pesquisa que origina esse texto foram elencados quatro sites especializados em postagem de fanfics para a realização da netnografia¹. A saber: *Nyah!Fanfiction*, *Floreios e Borrões*, *AnimeSpirit Fanficss* e *FanFiction.net*. Em todas as páginas da internet escolhidas para a observação netnográfica foi necessário uma entrada em campo na condição de usuária. Para ter acesso aos ficwriters era necessário inscrever-se nos sites como qualquer sujeito que almeje postar fanfics. Assim, também criei e mantive (ainda as mantenho) contas nos sites observados. Foi o modo encontrado para ter contato com o grupo o qual eu desejava observar. Tratando-se, ainda, das preliminares da netnografia, Fragoso, Recuero e Amaral observam que: “(...) o processo de construção da etnografia consiste em saber ver, saber estar com e saber escrever. Os atos descritivos incluem uma série de protocolos a serem devidamente organizados” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011:185). Foi necessário saber ver. Para ver melhor, foi preciso a inscrição nos sites especializados em postagens de fanfics. Mas como estar nesses ambientes virtuais? Optei por inserir-me como pesquisadora “silenciosa” ou “lurker” que, segundo Fragoso, Recuero e Amaral, em nota de rodapé, é o pesquisador que pratica o lurking: “ato de entrar em lista de discussão, fóruns, comunidades online etc. apenas como observador, sem participação ativa” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011:192).

A partir da netnografia foram produzidos duzentas e quarenta e sete (247) páginas da internet observadas e gravadas as imagens enquanto documentos de pesquisa. Além desses, a pesquisa também contou com vinte e nove (29) entrevistas com *ficwriters* que constituíram documentos para os estudos encetados. Essas entrevistas foram resultado de questionário enviado aos autores das *fanfics* via internet e respondidos de forma virtual, igualmente. Constituiu-se, assim, o corpus documental que possibilitou buscar elementos para encetar a pesquisa da qual esse texto provem.

*

Os excertos abaixo constituem comentários dos *ficwriters* ao final de suas *fanfics*:

¹ A netnografia ou etnografia virtual é uma metodologia de pesquisa inspirada e relacionada ao método etnográfico.

N/A3: Diferente do que eu estava fazendo com as outras fics, vou responder às rewills [reviews] aqui. Me disseram que só está dando pra comentar fazendo o login (Ô.ó chuta o ff), então, por favor, façam esse esforcinho. Eu preciso realmente saber a opinião de vocês. Essa fic me provocou altas crises na hora de escrever (obrigada a Dark Angel, que me ajudou muito) e eu realmente gostaria de saber o impacto que ela está tendo. (Fanfic Dupla Face de Agata Ridlle)

Naruto não pertence a mim (que pena!!!), e essa é uma fanfic sem fins lucrativos.pessoal essa é minha primeira fanfic espero que goste e quero ter pelo menos 1 review no primeiro cap pq se naum fica chato escrever sendo que naum ha ninguem que opine, fala que gosta, naum gosta, odeia, quer matar o autor, assim as fanfics perdem a graça escrevam reviews nem q seja um "continua" pro autor já é um incentivo, agradeço desde já. (Fanfic Entre a luz e a escuridão de victormp2043)

Textos publicados na internet podem ser vistos como uma experiência iniciática no mundo da escrita. Podemos arriscar uma comparação aos textos lidos em voz alta na Antiguidade, cuja prática não foi abandonada entre os séculos XVI e XVIII europeus: “leer en voz alta es, para un autor, poner una obra en circulación, ‘publicarla’” (CHARTIER, 2000, p.115). Hoje diríamos que postar uma fanfic na internet é uma forma de disponibilizá-la para o autor do texto de fã, lançá-la à circulação, torná-la acessível às pessoas, a todos aqueles que, de outra forma, não acessariam os textos produzidos por fãs de uma obra original. (p. 71).

Desde que se aprende a ler, a leitura é uma prática que se faz permanente e necessária na vida de um indivíduo na sociedade contemporânea, ocidental e logocêntrica. Quando uma criança aprende a ler, as placas nas ruas não passam mais despercebidas a ela. Em geral, quer ler tudo o que é dado a ler, qualquer sinalização de trânsito, nome de estabelecimento comercial, outdoor de propaganda. Mas isso é propiciado porque vivemos numa sociedade escriturística: “Procuro ouvir esses frágeis efeitos de corpo na língua, vozes múltiplas, afastadas pela triunfal conquista da economia que, a partir da ‘modernidade’ (séculos XVII e XVIII), se titularizou sob o nome de escritura” (CERTEAU, 1994, p. 221).

As palavras são uma constante no cotidiano e a educação prioriza o aprendizado da leitura e da escrita, competências fundamentais para aprender. Mesmo quem não é alfabetizado, não significa que não tenha acesso à cultura escrita, presente em todos os espaços, como por exemplo, para locomover-se através do transporte público, que obriga quem não sabe ler a criar códigos próprios de identificação, como tamanho da palavra que indica o local para onde vai o ônibus, cores e horários. Enfim, no mundo gráfico a que pertencemos nenhum está imune à escrita e à leitura.

Há, também, aqueles muito familiarizados com as práticas de leitura e escrita. Dentre estes, temos os indivíduos que se valem dessas práticas cotidianamente, seja por

necessidade, no local de trabalho ou na vida pública, seja em todas outras situações do cotidiano. Movimentam-se com habilidade nesse ambiente. É difícil pensar quaisquer práticas sócio-culturais apartadas da leitura e da escrita, quer para ver um filme legendado, quer para realizar uma viagem programada, que estimulará os sentidos visuais, onde se poderá ler outros idiomas, ou ter contato com palavras e expressões regionais, ou jogos igualmente legendados, cujas dicas aparecem escritas na tela da televisão e no computador e assim por diante.

Entre os mais familiarizados com a leitura e escrita, encontramos os que se valem do tempo livre para práticas intensas de leitura e escrita prazerosas. Os escritores de fanfics fazem parte desse universo. A escrita é um hábito que proporciona prazer, uma prática cotidiana, para a maioria, ou de fins de semana, para alguns, que ocupa os momentos de lazer. Escrita associada à leitura, bem característica da leitura de romances no século XVIII europeu:

(...) que define um novo modelo de leitura, de relação dos leitores com os livros, e desloca a leitura bíblica porque é também uma leitura de repetição. Assim, ao concluir o livro deve se começar de novo: o texto já é conhecido pelo indivíduo, que projeta sua vida no texto incorporando-o à sua existência pessoal e apagando toda diferença entre ficção e realidade, com se os personagens fossem pessoas reais, sem importar se a leitura é compartilhada ou solitária. É uma leitura que, como dissemos, leva à escrita. (CHARTIER, 2001, p.114)

Leituras que levam à escrita, mas nem toda escrita é considerada uma atividade de fruição sem que haja dedicação, como anuncia Sabrina:

Ler, pra mim, é um processo de conhecimento. Então, ler alguma coisa está encaixado diariamente em todas as minhas tarefas, sejam elas profissionais ou pessoais. Ler fanfics se tornou uma espécie de vitrine para pontos de vista diferentes do meu. Escrever já se torna um pouco mais complicado, porque requer maior dedicação; por isso existe um tempo retirado do lazer para escrever fanfics. (Sabrina, entrevista recebida em 24/10/2011)

Sabrina trabalha como designer gráfico e estuda num curso de Capacitação em Docência Superior, lida com a leitura diariamente. Quando quer conhecer opiniões que divergem da sua a respeito das leituras dos textos apreciados, comenta que lê fanfics. Na sua opinião, escrever as fanfics é mais complicado que lê-las, requer uma dedicação diferenciada, por isso ela reserva um tempo especial do seu lazer para escrevê-las. Afirma explicitamente que para ela a escrita é uma prática diferenciada da leitura. Associamos uma à outra,

atualmente, pois aprendemos na escola atual, e com base nas concepções modernas de educação, que escrita e leitura são aprendizados indissociáveis. E parece bem difícil conceber que uma não está diretamente associada à outra. Tal associação foi produzida historicamente. A maior parte daqueles que foram alfabetizados até o século XIX, aprendiam essas competências separadamente.

Por exemplo, se pensamos na história da educação brasileira sob o Império, por exemplo, temos que a aprendizagem da escrita sucedia em alguns anos a da leitura, assim como acontecia na França, que inspirava o Brasil quanto ao sistema de ensino. No Antigo Regime francês, apenas os homens sabiam escrever, porque a educação voltada para o público feminino restringia-se à aprendizagem da leitura. A escrita era considerada “inútil e perigosa para o sexo feminino” (CHARTIER, 1991, p.117). Também como ocorria nas escolas da Inglaterra seiscentista, “as crianças inglesas aprendiam a ler antes de escrever, ao invés de aprender as duas coisas juntas no início de sua instrução, como fazem hoje” (DARNTON, 2010, p.188).

A incursão acima por breves referências à história da educação sugere pensar sobre o que dizem os sujeitos desta pesquisa, ou seja, escrever fanfics exige maior dedicação que lê-las, não porque seja mais prazeroso lê-las que escrevê-las, mas porque são práticas diferenciadas que associamos e associam-se por conta de nossas práticas cotidianas que exigem ambas, embora cada uma delas implique competências específicas, mesmo que estejam associadas em nossos dias. Os escritores de fanfics somente as escrevem porque leram os livros dos quais são fãs, que os inspiram para desenvolverem suas próprias histórias. Mas também podem assistir aos filmes e séries de filmes de que são fãs, motivação igualmente forte para decidirem-se pela escrita de continuções dessas histórias, que surgem da imaginação. Quando decidem publicar suas histórias e deparam-se com os sítios especializados na internet, acabam lendo os textos que já estão lá postados por outros escritores fãs. O mais comum é que eles encontrem essas escritas antes de iniciarem suas próprias escritas, quando acessam a internet em busca de mais informações sobre o filme ou a série apreciada ou para compartilhar com outros fãs suas impressões, na busca do contato com a comunidade interpretativa da obra, do filme, da série que apreciam como fãs.

Uma amiga minha, que gostava muito de Harry Potter, me falou dessas tais fanfics. Eu fiquei curiosa e comecei a pesquisar, li algumas e pensei “Eu posso fazer isso”, comecei a escrever a primeira e não parei mais desde então. (Iara, entrevista recebida em 23/10/2011)

Escrever e ler fanfics, por vezes são práticas que não podemos separar. A pergunta, inserida no questionário da pesquisa, que os escritores tinham que responder com relação a isso referia-se à conciliação dos tempos dedicados às atividades escolares e profissionais e às escritas e leituras de fanfics. Uma resposta, de Naomi, por exemplo, não diferencia a prática da escrita e da leitura:

Pergunta: Como você concilia seu tempo (atividades profissionais, escolares com atividades de escrita e leitura)?

Resposta: Ah, é simples. Sou da opinião de que TODOS precisamos de um hobby, algo que nos tire dos nossos problemas e tais. Nem todos têm, mas deveriam. Eu uso as fanfics. São uma ótima prática mental que eu encaro como prazer. (Naomi, entrevista recebida em 06/11/2011)

Na sala de aula, o andaime é fornecido pelo professor. Numa cultura participativa, a comunidade inteira assume uma parte da responsabilidade em ajudar os iniciantes na Internet. Muitos jovens autores começaram a redigir histórias sozinhos, como uma reação espontânea a uma cultura popular. Para esses jovens escritores, o próximo passo foi a descoberta da *fan fiction* na Internet, que forneceu modelos alternativos do que significava ser autor. (JENKINS, 2009, p.251)

No caso de muitos jovens escritores de fanfics no Brasil o movimento de escrever continuções às histórias de que são fãs também é iniciado antes do conhecimento de que essa prática possui mais adeptos, a serem encontrados na internet.

Bem, eu escrevia de tudo um pouco. Então, quando tinha uns 14 anos eu comecei a assistir ao seriado X-Files. Adorava a trama, os personagens. Então, quando notei, as ideias para episódios começaram a nascer na minha mente e comecei a escrever. Nessa época, não usava computador, ou internet. Era a mão, em cadernos. Não sabia que havia outras pessoas que escreviam também, por isso nunca publiquei as fanfics dessa época. Minha paixão pela série durou anos. Quando acabou, quase morri. Então, passei a escrever histórias de vampiros. Histórias minhas e originais. Nunca as publiquei, embora tenha uma que pretenda publicar em breve. Foi quando conheci os livros da JK, e Harry Potter. Eu me apaixonei pelo universo, confesso, estava meio velhinha para isso, mais de vinte anos, mas fiquei apaixonada e comecei a escrever sem parar. Foi nessa época que desenvolvi meu jeito de escrever, peguei gosto para a escrita mesmo. Atualmente estou dividida entre as fics Harry Potter (Hermione e Ronald) e as fics The Mentalist (Patrick e Teresa) e ando escrevendo romances originais meus. (Lizandra, entrevista recebida em 16/10/2011)

Além de escrever a partir do desejo de continuar aquelas histórias que, como fãs, são apreciadas, ou a partir de uma “reação espontânea a uma cultura popular”, estas escritas, motivadas pelo prazer da condição de leitores ou de telespectadores, alguns jovens informam

que começaram a produzir textos de histórias antes da própria internet, como exemplifica acima Lizandra. Ou seja, antes que tivéssemos acesso a outras mídias de comunicação para além da imprensa. Antes do rádio, televisão, computadores e internet, essas escritas de fãs aconteciam em torno de obras da literatura. Romances, para sermos mais específicos.

Não é de hoje que alguns leitores de obras literárias resolvem recriar ou continuar suas histórias preferidas, ou não, de autores consagrados da literatura. *Don Quijote de la Mancha*, como aparece no estudo de Roger Chartier (2002b), teve a segunda parte de sua saga contada por um autor que não era o mesmo da primeira parte, o espanhol Miguel de Cervantes. O impresso apócrifo *Segundo tomo del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, considerado escrito pelo Licenciado Alonso Fernandez de Avellaneda, diz conter a terceira saída do cavaleiro andante e faz menção ao texto de Cervantes, não esquecendo de alguns erros de continuação da história, como o caso do furto do burro de Sancho que reaparece sem prévia, nem posterior, explicação.

Cervantes teve conhecimento desse texto e referiu-se a ele na segunda parte de seu livro, por vezes aludindo ao texto apócrifo quando coloca na boca de Don Quijote críticas às cenas retratadas no livro de Avellaneda. Cervantes fez com que os personagens do *Don Quijote* fossem leitores tanto do livro original quanto do apócrifo, pois eles discutiam as cenas de ambos os livros. Segundo Chartier,

O fato de os protagonistas do Quixote serem também leitores ou comentadores do Quixote era para Borges (1952) uma das ‘magias parciais’ do romance. Para ele, esse artifício literário constituiu uma das poderosas invenções graças à qual Cervantes fundiu o mundo do texto e o mundo do leitor. (CHARTIER, 2002b, p. 50)

Reconhecendo-se, como Quijote, um leitor de Quijote, talvez os leitores tenham tido uma identificação maior com o texto de Cervantes e a presença de um leitor-escritor que produziu um livro dando continuidade à obra primeira possibilitou essa experiência bem sucedida de Cervantes. Continuações das histórias originais, novas tramas, novos enredos, compartilhamento de escritas: o texto apócrifo do *Don Quijote* foi também material para a escrita da segunda parte do Quijote por Cervantes. Lembra, em certa medida, o comentário da escritora J. K. Rowling quando diz que resolveu entrar numa sala de bate-papo online onde se discutia a história de seu personagem Harry Potter e constatou que os participantes afirmavam que suas teorias sobre a continuação da história no próximo livro não eram levadas em consideração pelos debatedores. Neste caso, os fãs, para além das opiniões da autora,

continuaram produzindo suas próprias histórias, suas próprias tramas e fazendo circular entre si as suas criações e, talvez, possamos dizer o mesmo em relação à criadora do personagem Harry Potter.

Há, também, o caso de leitores que foram escritores famosos na história, na literatura, na filosofia e que viram nos romances mais que pura ficção. Diderot escreveu o *Éloge de Richardson*, publicado pela primeira vez em janeiro de 1762 pelo *Journal Étranger*, onde expõe suas impressões sobre as leituras do romance deste autor. Em discussões nos salões parisienses sobre essa obra, Diderot converte-se à Richardson e é possível ter acesso a algumas discussões dos romances através da troca de missivas entre Diderot e Madame Volland (CHARTIER, 2002a).

Vemos que os leitores de Richardson o liam com paixão, deslocavam as barreiras do real e do fictício, discutiam as cenas como se as estivessem vivendo, como se ocorressem com pessoas reais e não com personagens imaginados. Os leitores, ainda, compartilhavam gestos, sentimentos, códigos e realizavam uma leitura intensiva, liam muitas vezes os mesmos textos, embora os tempos fossem de leitura extensiva devido ao aumento da oferta de obras pela difusão crescente da imprensa.

Não nos parece muito diferente do que ocorre ainda hoje com as leituras de *best sellers*, ou mesmo com seriados ou telenovelas brasileiras. Os exemplos sugerem que adentrar o universo do texto, ou modernamente da imagem na televisão ou no computador, é uma prática bastante comum no Ocidente. Comentar a vida e as ações de personagens com entusiasmo, chorar com as agruras de suas vidas e desejar a redenção ou o cárcere para aqueles responsáveis pela desdita dos protagonistas da história é algo bastante comum.

Essas leituras que, muitas vezes, levam à escrita ou prolongamento da escrita, ou reescrita, por parte dos leitores assumidos como fãs e que desejam a continuidade das leituras que os fazem transpor as fronteiras do real e do fictício, podem levar à construção de textos que se vão modificando, ganhando personalidade até se tornarem autônomos, ou seja, originais. Se a escrita de fanfics produz uma transgressão aos direitos autorais, ela também evidencia uma dinâmica de produção de textos que os autores preferem negligenciar, embora ela não deixe de ocorrer, que é a compilação, a bricolagem, a inspiração, a referência.

Alguns fãs do autor inglês J. R. R. Tolkien, escritor de *O Senhor dos Anéis*, dizem que a autora da série de Harry Potter estrutura seu texto quase como uma cópia da obra deste autor. Pode não ser exatamente isso que aconteça, mas sendo os dois autores de origem

inglesa e sendo ele um dos mais lidos como literatura infanto-juvenil na Inglaterra, desde a publicação de seus livros, como *O Hobbit* e o próprio *O Senhor dos Anéis*, é quase impossível não supor que J. K. Rowling teve um intenso contato com as obras de Tolkien. Independente de ter influência de J. R. R. Tolkien ou não, o certo é que a inspiração para Harry Potter (HP) não surgiu de uma folha em branco e sim das inúmeras leituras, referências, vivências da autora.

Começar a escrever *fanfics* é uma experiência singular para os *ficwriters*. Ao mesmo tempo é uma experiência social. Os jovens leitores, fãs de uma obra de literatura fantástica, de ficção científica ou outros gêneros, de mangás japoneses, de animês, de Histórias em Quadrinhos (HQ's), de seriados televisivos, séries de filmes e etc. procuram materiais sobre os objetos dos quais são fãs. Antes do advento da internet, buscavam materiais em livrarias e bancas de revistas especializadas, entre colegas, conhecidos que compartilhavam seus gostos, junto a sujeitos que flagravam folheando um livro, lendo um HQ, separando um filme ou série ou animê em alguma loja por onde passavam. Essas buscas propiciavam encontros entre sujeitos com os mesmos interesses, estabeleciam redes de sociabilidades baseadas em gostos e preferências comuns.

No caso dos livros, falemos de comunidades de leitores a respeito das comunidades interpretativas. Os sujeitos envolvidos nessas redes trocam materiais e informações a respeito da obra admirada. Socializam os materiais que já possuem e expandem a rede, apresentando velhos amigos e/ou participantes da rede para os novos integrantes do grupo.

Com o advento da internet instauram-se novas possibilidades de busca por materiais e de formação de comunidades interpretativas. Já com o surgimento dos primeiros programas de busca foi possível encontrar materiais de fãs e para fãs de livros, mangás e mídias em geral. Bastava inserir o nome de um livro na língua original, como *The Lord of the Rings* por exemplo, para que aparecesse uma variedade de sites, em diferentes idiomas, com informações sobre *O Senhor dos Anéis*. Era necessário digitar o título no original para que o sujeito que buscava a informação pudesse ter contato com materiais produzidos no mundo inteiro, senão apareceriam apenas sites de língua portuguesa, ou na língua em que fosse digitado o título. E assim, as informações, os grupos que estavam conectados à internet, que a

utilizavam para divulgar materiais, notícias, que procuravam outros fãs para discutirem sobre a obra admirada eram todos acessíveis por meio da rede mundial de computadores.

As comunidades sem acesso a internet, cujos membros encontravam-se através dos meios relatados acima, continuavam em atividade e formação, mas surgia outro meio para descobrir sujeitos que compartilhassem as mesmas estratégias de interpretação, materiais e informações voltados para uma mesma obra, ou mídia, apreciada.

Isso possibilitou a entrada nas comunidades de jovens, adultos e crianças com acesso à internet que, antes dessa ferramenta, não teriam procurado com afincos matérias das mídias e obras de que são fãs. Seja por falta de tempo, por interesse imediato e pontual que se desfaz após a leitura do livro, final da banda ou após a última temporada da série televisiva, estes sujeitos vislumbraram na rede a possibilidade de acesso a materiais de fãs, aliada à comodidade de não necessitarem do deslocamento físico. Para aqueles que já participavam de comunidades de fãs, também surgia a oportunidade de compartilhar os materiais possuídos e encontrar outros sujeitos que desejassem integrar o grupo já formado, acrescentando-lhe outros objetos e informações.

Assim, as redes foram crescendo juntamente com o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Abriram cada vez mais espaço a uma cultura de participação efetiva, em que os usuários têm a possibilidade de criar, realizar bricolagens, copiar, acrescentar a conteúdos já existentes suas marcas, divulgar, conversar com outros usuários que criam materiais e os disponibilizam na internet, realizar parcerias de criação, escrita, reescrita, releitura, dentre tantas outras possibilidades existentes na atualidade.

Muitos jovens fãs iniciaram o contato com as comunidades de fãs, ou *fandoms*, quando estas já utilizavam as ferramentas de informação e comunicação fornecidas pelos avanços da tecnologia, quando as redes sociais já estavam estabelecidas na internet e os sites específicos criados por e para fãs haviam surgido e contavam com muitos adeptos. Mas não se pode imaginar que as mídias influenciaram, sozinhas, os fãs.

Um jovem que assiste a um filme pode acessar a trilha sonora deste e entrar em sites na internet com informações sobre a película e, procurando por conteúdos em sites de busca, encontrar ligações para as páginas construídas por fãs que compartilham produções de criação própria baseadas nos materiais dos filmes. Esta é uma das motivações dos fãs para tornarem-se, eles também, criadores de produtos sobre o objeto de que são fãs. Este é um dos incentivadores das escritas de fãs:

Eu não sei se você lembra, mas teve a febre daquela banda mexicana chamada RBD e eu era fã dela*ainda gosto das músicas até os dias atuais* e eu descobri um site onde havia diversas histórias sobre a banda e eu tinha muitas ideias na cabeça, então pensei: Por que não? (Mônica, entrevista recebida em 24/10/2011)

O texto eletrônico, os computadores e a internet vêm instaurando um novo tipo de relação entre escrita e leitura. Ler na tela permite que se escreva no texto que se lê, não apenas nas margens, ou nos lugares virgens do texto, mas no próprio texto, onde o leitor definir, pois é ele quem formata a materialidade do texto que quer ler. Uma leitura que impõe o modo de ser realizada para o texto que se quer ler. As escritas dos escritores e seus leitores imbricam-se de tal forma que a figura do autor pode dissipar-se aos nossos olhos.

E surgem novos autores, novas possibilidades de escritas, novos leitores, disseminam-se os textos de maneira inusitada. Os jovens leitores e escritores de *fanfics* vivem essas mudanças cotidianamente, são seus protagonistas. As grandes discussões sobre autoria, que no século XVIII fizeram prevalecer a figura do autor proprietário (CHARTIER, 1999a, 2001), ganham diferentes conotações entre estes jovens. Embora a liberdade e as facilidades técnicas que a internet propicie, possibilitando que textos sejam plagiados, uma ética criada no e para o ambiente virtual torna-a uma possibilidade não legítima. Os próprios sujeitos jovens tratam dessa fiscalização, pois eles também são alvo dessas ações ilegais presentes no ciberespaço.

Há mais ou menos uns 5 anos atrás eu me deparei com as primeiras fanfics, o que gerou em mim um sentimento de identificação e o famoso "Por que não?".(Sabrina, entrevista recebida em 24/10/2011)

Por que não? Os fãs, ao observarem outros fãs, seus pares, pois que são jovens, estudantes, trabalhadores, apreciadores de livros, de mangás, de animês, entre outros, e suas criações de textos baseados nas obras originais, identificam-se com a prática estabelecendo laços de afinidade que os levam a aderirem a ela. Assim, iniciam seus processos de escrita. Com uma didática própria do grupo, onde os veteranos dão dicas e auxiliam os novatos a se adequarem as regras das comunidades, eles vão formando uma rede de sujeitos que praticam escritas e leituras volumosas, muito embora estas não façam parte do currículo escolar, que podem levá-los a se tornarem autores de textos originais, objetivo que motiva muitos dos

jovens *ficwriters* e que pode fazermo-nos deparar com leituras de livros que fizemos de autores que começaram escrevendo fanfics, e nem sabemos disso.

REFERÊNCIAS

CARRIÈRE, Jean-Claude, ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In.: ARIÉS, Philippe e CHARTIER, Roger (org.). História da vida privada, 3: da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1999a.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jésus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Do palco à página**: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. **Formas e sentido.** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003.

_____. (Org). **¿Qué es un texto?** Madrid: Ediciones Ciencias Sociales, 2006.

_____. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

JENKINS, HENRY. **Cultura da convergência.** 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier – a força das representações:** história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital:** how the net generation is changing your world. USA: Mc Graw Hill, 2009.

ALFABETIZANDO NATURALMENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAR NO BRASIL DOS ANOS 1970

Autora: Luisa Maria Delgado de Carvalho
(Doutoranda PROPED/UERJ/Rio de Janeiro/ Brasil)
luisa@delgadodecarvalho.com.br /FAPERJ

Coautora: Lilian Fernandes de Souza (Pós-graduanda FL/UFRJ/ Rio de Janeiro/
Brasil) lilianfernandessouza@gmail.com

Eixo 1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

O presente trabalho, resultado parcial de uma pesquisa de doutoramento, tem como foco analisar métodos e materiais didáticos de alfabetização, utilizados pela professora Astrogildes Delgado de Carvalho, nos cursos de formação para educadores infantis desenvolvidos nos Centros de Atendimento ao Pré-Escolar – CAPES, coordenados pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP), nas décadas de 1970 e 1980. Suas práticas educacionais pautavam-se principalmente em Lubienska de Lenval, Froebel, Montessori e Heloisa Marinho; nos princípios do catolicismo. Procura-se neste trabalho destacar o *Método Natural de Alfabetização* de Heloisa Marinho (1959), referência encontrada no acervo particular da educadora, e sua relevância nos cursos de formação dos educadores infantis para a aprendizagem da leitura e escrita. O referencial teórico metodológico para este trabalho está vinculado aos estudos de Leite Filho (2011), têm como objeto a trajetória da educadora Heloisa Marinho, em especial na formação de educadoras para a educação infantil; de Kramer (1992), que trata das políticas para a infância; e de Heloisa Marinho (1966) e Rizzo (2009), que trabalham com os conceitos de alfabetização natural e contribuem para a análise dos materiais pedagógicos de Astrogildes Delgado de Carvalho.

Palavras-chave: práticas educativas - formação docente – alfabetização

Abstract

This article, a partial result of a doctoral research, focuses on analyze methods and literacy didactic materials, used by the teacher Astrogildes Delgado de Carvalho, in training courses for early childhood educators in the Service Centers Preschool - CAPES, coordinated by the World Organization for Early Childhood Education (OMEP), in the 1970s and 1980s. Their educational practices are guided mainly on Lubienska de Lenval, Froebel, Montessori and Heloisa Marinho; on the principles of Catholicism; and This work seeks to highlight the *Natural Method of Literacy* by Heloisa Marinho (1959), reference found on the particular collection of the educator, and her relevance in training courses for early childhood educators on learning to read and write. The theoretical framework for this work is linked to studies of Leite Filho (2011), who base on Heloisa Marinho, when analyzing the relevance of education in the training of teachers for early childhood education; Kramer (1992), which deals with policies for children, and Heloisa Marinho (1966) and Rizzo (2009), who works with the natural literacy concepts and contribute to the analysis of teaching materials of Astrogildes Delgado de Carvalho.

Keywords: educational practices - teacher education – literacy

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa de doutoramento, que vem sendo desenvolvido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro desde 2010, no Programa de Pós-Graduação (PROPED), cujo título é *Como Falar de Deus aos pequeninos: um estudo sobre a trajetória da educadora católica Astrogildes Delgado de Carvalho (1950-1980)*. O artigo proposto tem como foco as práticas educativas e metodológicas voltadas para alfabetização utilizadas pela professora Astrogildes Delgado de Carvalho, conhecida como Didinha, nos cursos de formação para educadores infantis nos Centros de Atendimento ao Pré-Escolar-CAPEs, coordenados pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP), nas décadas de 1970 e 1980.

Ao encerrar as atividades da Escola Chapelinho Vermelho e do Externato Delgado de Carvalho, em Petrópolis, em 1967, e retornar ao Rio de Janeiro, Didinha foi convidada pela então presidente da OMEP/Brasil, professora Laura Lacombe, para coordenar os CAPEs e ministrar cursos de formação para as educadoras leigas que trabalhavam nesses espaços de educação pré-escolar. A aproximação da professora Laura Lacombe com Astrogildes Delgado de Carvalho teve início em 1955, quando essa começou a participar de vários cursos de Educação Infantil, ministrados pela professora Heloisa Marinho e pela própria Laura Lacombe, na OMEP/BR. A frequência dos cursos tinha o propósito de aprimorar os conhecimentos das educadoras e, no caso de Didinha, houve o interesse em levar as novas metodologias, como a **alfabetização natural**, para serem aplicadas na Escola Chapelinho Vermelho e no Externato Delgado de Carvalho, onde era diretora e professora. As teorias pedagógicas presentes em sua prática tinham por base as propostas de Froebel, Montessori e Lubienska e também princípios do catolicismo, que fundamentavam ideias de ética, amor ao próximo, amor e respeito à natureza.

Procura-se neste texto analisar os materiais pedagógicos encontrados no acervo particular da educadora Didinha. Esses materiais têm como ênfase o *Método Natural de Alfabetização* de Heloisa Marinho e foram utilizados nos cursos de formação, realizados pelo Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs), coordenados pela educadora. Minha análise volta-se para a formação de educadores na escola que havia na Fábrica América Fabril, que atendia crianças de famílias menos favorecidas na Baixada Fluminense.

A grande maioria das mulheres educadoras que trabalhavam nesses Centros Educativos era constituída de pessoas das próprias comunidades, que careciam de um conhecimento pedagógico formal sobre a educação na primeira infância. A prática educacional de Didinha estava ligada não apenas à questão do desenvolvimento cognitivo das

crianças, mas também ao seu desenvolvimento biopsicossocial. Ela entendia que a formação da criança deveria acontecer por meio dos três pilares do desenvolvimento do ser humano inscritos nessa perspectiva.

A OMEP e os CAPEs

Para entender a atuação da educadora Astrogildes Delgado de Carvalho como coordenadora e orientadora pedagógica dos CAPEs, é necessário compreender as políticas sociais destinadas à infância no Brasil, nos anos 1970, em especial às crianças pobres. Nesses CAPEs, a educadora procurou desenvolver uma metodologia de trabalho, de forma a introduzir um atendimento, em que se priorizasse uma proposta com princípios educativos e filosóficos, procurando respeitar as especificidades de cada CAPE por ela orientado. Antes de a OMEP iniciar o trabalho de coordenação pedagógica, esses espaços aglutinavam quase cem crianças, que eram atendidas por mães voluntárias em rodízio, trabalhando sob a orientação de uma professora, sem sequer desenvolver um projeto de treinamento específico. Esses espaços acabavam servindo como função de “guarda” da criança (KRAMER, 1987).

As atividades da OMEP destinadas ao atendimento pré-escolar passaram a fazer parte das políticas públicas infantis, através de parcerias com as organizações intergovernamentais, em especial a UNICEFⁱ e a UNESCOⁱⁱ, que estavam implantando, naquele momento, um modelo de pré-escola de massa que cumprisse também uma função de assistência. Suas ações no Brasil na década de 1960 tinham como propósito impulsionar projetos diversos, visando a intensificar o impacto da oferta de serviços de saúde, nutrição, saneamento ambiental, educação e previdência social (FREITAS, 1997, p.149).

O trabalho desenvolvido pela OMEP naquele momento consistia em fazer despertar, tanto nos que trabalhavam em instituições pré-escolares, quanto nos que não tinham poder decisório no país, a consciência da necessidade de atendimento pré-escolar e a alfabetização. Nesse contexto, Didinha, em 1968, entrou para OMEP, com o propósito de coordenar os CAPEs, passando a dar outra visibilidade ao trabalho até então desenvolvido pela instituição. Numa carta escrita por Laura Lacombe, em 1980, sobre a história da OMEP/Brasil, a educadora diz:

O trabalho mais importante no Brasil com a Pré-escola naquele momento estava sendo realizado no Rio de Janeiro, há dez anos, por iniciativa de d. Maria Lins Alves da Cunha e brilhantemente continuado por Cecy Vilhena de Moraes com quem trabalhavam as professoras Maria de Lourdes Pereira e Astrogildes Delgado de Carvalho, responsáveis por diversos Centros de Atendimento Pré-Escolar (cerca de 20) na cidade e no estado. (LACOMBE, 1980, apud PERIM, 2003)

O surgimento dessas instituições na década de 1970, quando a educadora iniciou seu trabalho como coordenadora e formadora de educadoras, segundo relato de familiares, proporcionou a Didinha desenvolver seu lado intelectual, escrevendo livrosⁱⁱⁱ, artigos e participando de congressos nacionais e internacionais.

Historicamente, no Brasil, o atendimento à criança era realizado em creches, escolas maternais, asilos e orfanatos, com caráter filantrópico e assistencialista, tendo suas ações apoiadas por médicos-higienistas, associações religiosas, organizações leigas e educadores. Esses espaços eram destinados às crianças abandonadas por mães solteiras, que não tinham condições de ficar com a criança. Temos como exemplo a “Roda dos enjeitados” instituída em 1824, junto à Santa Casa de Misericórdia.

Somente a partir de 1930, com a presença do Estado na regulamentação de políticas para a infância, percebem-se iniciativas oficiais direcionadas ao atendimento à criança pequena. Nesse período, como já apontado anteriormente, a educação infantil começa a sofrer influências de novas concepções educacionais. Novas teorias de aprendizagem são incorporadas às práticas, influenciando diretamente os profissionais das instituições de educação para criança pequena. Podemos dizer que, nesse momento, a pré-escola passa a ser considerada como lugar de educação e formação, ao passo que a creche é considerada como uma instituição que atende à função de guardar, alimentar e cuidar das necessidades físicas da criança. A creche, nessa perspectiva, se caracteriza por ser de cunho assistencial e de cuidado (CARVALHO, 2005).

Essa nova definição para creche e pré-escola, expressa em lei, pode ser lida como uma conquista dos movimentos sociais. O processo de expansão dos centros urbanos intensificou os movimentos por creches e pré-escolas. De acordo com Aquino (1995), as reivindicações por creche deixam de estar vinculadas ao trabalho feminino e passam a fazer parte das reivindicações, tanto de associações de moradores e sindicatos de trabalhadores, como, em especial, do movimento de mulheres. Esses grupos exigem não só definições de políticas públicas, que considerem a criança como sujeito que se educa desde a mais tenra idade, como também mostram a necessidade de existirem equipamentos educacionais específicos para a faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Com as mudanças advindas da Constituição de 1988 e com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o termo creche hoje vem sendo ressignificado. De acordo com a LDB/1996, artigo, 30/I/II, a definição de creche representa o atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escola, a crianças de 4 a 6 anos. No

entanto, no cotidiano, nos diferentes espaços sociais, continua-se usando o termo “creche” com o sentido de instituição de atendimento integral a crianças de 0 a 6 anos.

A Instituição OMEP-Brasil é uma confederação, formada por federações estaduais que, por sua vez, possuem associações municipais. É importante ressaltar que os grupos de educadores que iniciaram a OMEP-Brasil elaboraram um plano, visando a capacitar mulheres para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar. Inicialmente, a OMEP promovia conferências, proferidas por educadores de destaque, e organizava mesas redondas, em que temas sobre a educação pré-primária eram debatidos. Às conferências e mesas redondas, seguiram-se os cursos, que foram realizados entre 1956 e 1965. Segundo Kramer (1992), esses cursos e essas mesas redondas tinham como ênfase a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com os aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo.

Destaca-se nesse período (1965-1967) a preocupação da UNICEF com a questão do pré-escolar no Brasil, já que a política voltada para esse segmento era de pouca expressão, correspondendo a um projeto nitidamente de caráter preparatório.

Em 1965, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) esteve presente, junto com a UNICEF, em um encontro cujo tema foi *Como proteger em massa os pré-escolares num país em desenvolvimento*. A partir desse encontro, o DNCr apresentou um relatório sobre a situação do pré-escolar no Brasil, resultando num plano para ser apresentado no I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil, que foi organizado pela OMEP-BR. Esse encontro foi presidido pelo pediatra dr. Rinaldo Delamare, tendo como vice-presidentes a prof.^a Laura Lacombe e o dr. Mario Altenfeder.

Na organização desse evento, foram propostas mesas redondas, painéis, grupos de estudo e conferências proferidas por Lourenço Filho e Nazira Feres Abi-Saber. Assim, a partir desse momento, a OMEP- Brasil ampliou a sua atuação, firmando um convênio com o Ministério da Saúde por dois anos. Foram fundados os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro. Nesses centros, a OMEP fazia a supervisão, coordenação e, em alguns casos, administração, entrosada com a entidade atuante da área, mediante parcerias. Além desses convênios com o Ministério da Saúde, foram firmados acordos com o Ministério do Trabalho, para orientação e implantação de creches. Em 1978, foi firmado o convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Destaca-se, ainda, a aproximação, a partir de 1969, da OMEP-Brasil com o Serviço de

Educação Alimentar, do então estado da Guanabara, passando a fornecer alimentação às crianças nos seus CAPEs.

O Método Natural de Alfabetização e sua aplicação nos CAPEs

A aproximação da professora Laura Lacombe com Astrogildes Delgado de Carvalho aconteceu antes de Didinha atuar como coordenadora e orientadora do CAPEs (1968). Em 1959, a educadora começou a participar de cursos de formação em Educação Infantil^{iv}, ministrados pela professora Heloisa Marinho e pela própria Laura Lacombe, na OMEP/BRASIL. Esses cursos foram ampliando os seus conhecimentos e, em 1968, a convite de Laura Lacombe, então presidente da instituição, iniciou, como formadora, os cursos de capacitação para as educadoras que atuavam nos CAPEs (Centros de atendimento ao pré-escolar).

A professora Astrogildes tinha sob sua orientação pedagógica 12 centros^v, nos quais ministrava cursos de capacitação que proporcionavam uma reflexão através da prática e do papel de educadora na primeira infância.

A criação do Centro de Recreação Infantil da Companhia de Tecidos América Fabril, em Pau Grande, RJ, tornou-se referência na década de 1970, em função da proposta inovadora, que consistia em uma educação ativa, fruto das relações entre Heloisa Marinho, Laura Lacombe e os debates educacionais da época, em que, além de uma preocupação com a assistência à criança, pensava-se também numa educação que propiciasse o desenvolvimento biopsicossocial. A proposta inovadora de Didinha, embasada nos princípios metodológicos da professora Heloisa Marinho, possibilitou dar destaque à ação da OMEP naquele momento.

O trabalho desenvolvido nesse Centro de Atendimento ao Pré-Escolar de Pau-Grande foi enriquecedor para a professora Didinha. Em um de seus artigos publicado no Boletim Oficial da OMEP/BR, no ano de 1976, intitulado “Uma história verdadeira que se passou com Glória”, Didinha relata seu convívio com as educadoras da região. As dificuldades de acesso eram grandes, porém a determinação de algumas professoras, como Glória e Marli, motivava a educadora realizar os cursos de formação. Segundo relato de Didinha,

a equipe é formada de educadoras moradoras no local, filhas de gerações de operários da Fábrica, e que cursam algumas o Normal ou ginásio e uma delas faz Faculdade em Caxias, trabalhando nos dois turnos do Pré-Escolar, para estudar à noite, das 7 às 11 horas, chegando em casa de volta às 11:45 da noite...

Esse grupo de educadores que recebia semanalmente a formação estavam dispostos a colaborar com o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. Podemos observar nesta foto, a equipe do CAPE America Fabril, com as professoras Didinha e Laura Lacombe,

que experimentava além dos momentos de estudo, momentos de confraternização e descontração.



1976. Arquivo Pessoal. Jorgete Morgado. Nesta foto podemos observar a equipe de educadores do Centro de Educação Infantil com as professoras Didinha Delgado de Carvalho e d. Laura Lacombe. Todas elas participaram do curso de formação para educação pré-escolar

O curso teve duração de um ano e oito meses. Após a formação da equipe no CAPE, a escola passou a atender a 145 crianças de 2 a 6 anos, sendo 80 de jardim e pré-escola e 65 de maternal, em dois turnos. Aproveitando bem os espaços e recursos disponíveis da fábrica, formadora e educadoras encontraram, com muita criatividade, o lugar para implementar o método de Heloisa Marinho. De acordo com o trecho do mesmo artigo: “Das peças imprestáveis da Fábrica, engrenagens, chaminés etc. fizemos trepa-trepa, túneis e balanços e com pouco material, improvisamos um tanque de vadiar, (laguinho), escorrega, canteiros, casas de coelho e jabotis, além de parede de desenhar” (CARVALHO,1976).



Arquivo Pessoal (1978) Didinha e as crianças

Arquivo Pessoal, 1976.
Cápsula espacial elaborada por Didinha,
no jardim de infância de Pau-Grande-America Fabril

Tonel móvel



Transparência com proposta de brinquedo para playground

O livro de Heloisa Marinho; *Vida e educação no jardim de infância* com o subtítulo “Método Natural de Alfabetização” – possui três edições – de grande relevância, que mostram os resultados de pesquisas científicas realizadas pelo Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação que criaram o Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, que aproveita a potencialidade espiritual do sistema alfabético, relacionando-o à vida natural da criança. A proposta desse método, como diz Heloisa Marinho, “tem a sua alma no conhecimento da criança e nas condições psicológicas e sociais necessárias ao relacionamento da experiência e linguagem oral da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita” (1976, p.8).

A participação nos cursos de formação com a própria Heloisa Marinho proporcionou à Didinha conhecimento de metodologias, técnicas e práticas, que usava nos cursos de formação. Em seu acervo, localizei um caderno, em que constava todo o curso sobre Método

Natural de Alfabetização.

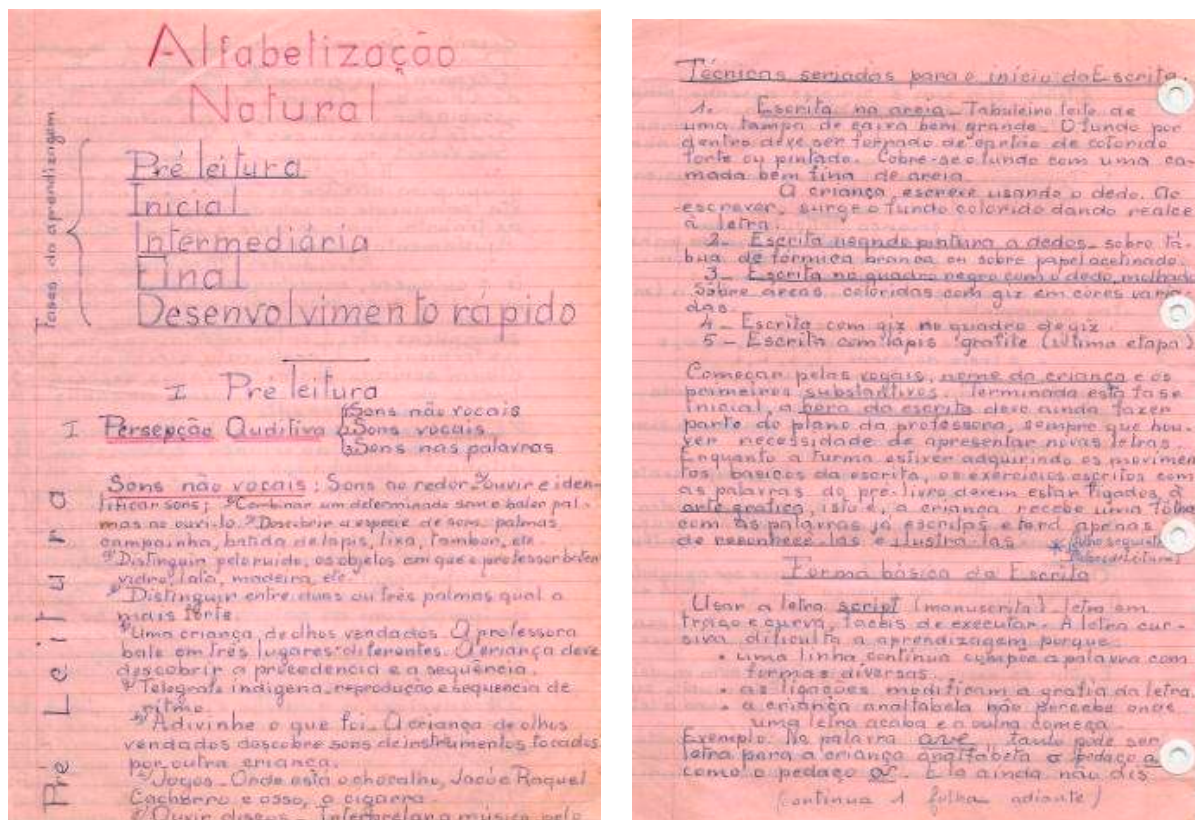
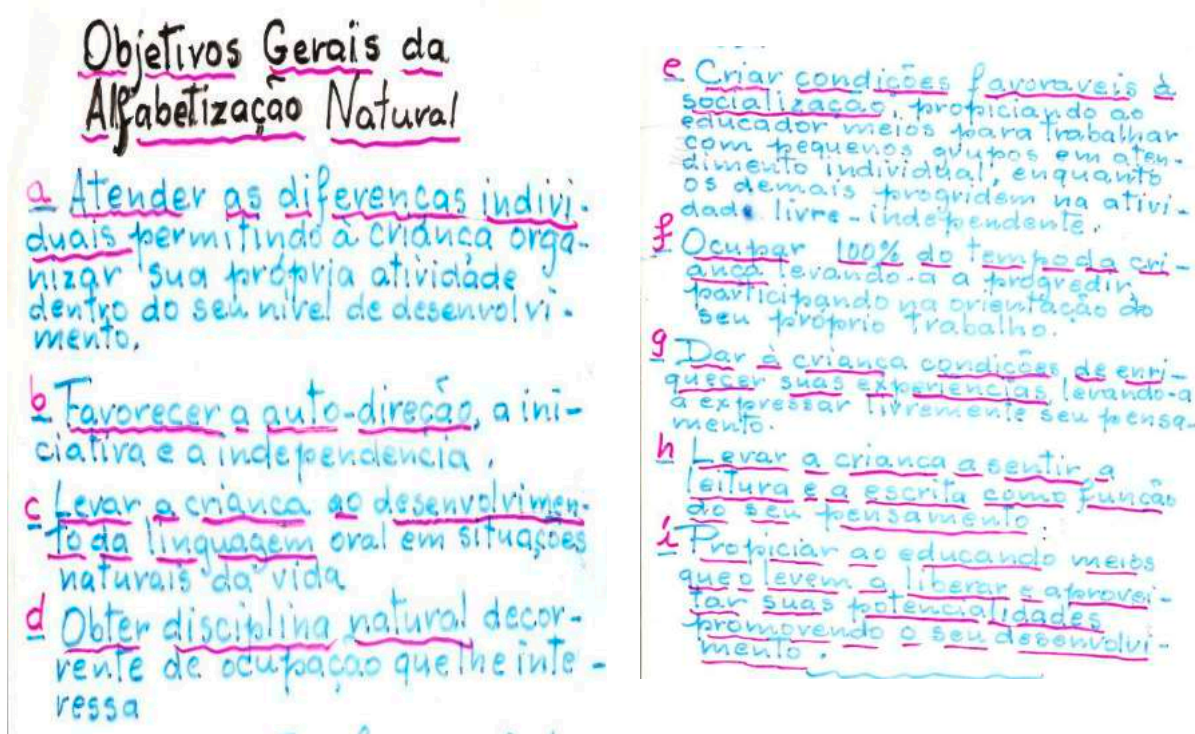


Figura 1. Acervo pessoal. Caderno M.N.A.

Encontramos também no acervo pessoal de Didinha materiais pedagógicos que ela utilizava. Um deles é um conjunto de transparências destinadas a facilitar a compreensão do método pelas educadoras. Nessas transparências, podemos perceber quais eram os objetivos gerais da alfabetização natural, usados ainda hoje na alfabetização das crianças.



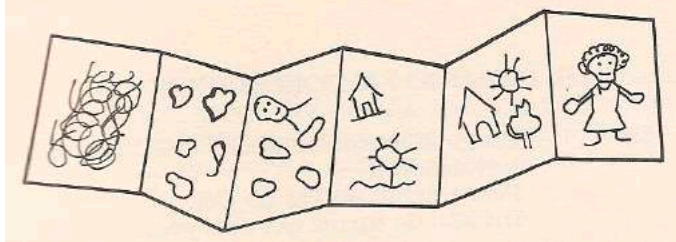
No livro *Treinamento para educadoras de Centros Infantis- planejamento pré-escolar*”, escrito por Astrogildes Delgado de Carvalho, em 1981, ela procura mostrar a importância da evolução do grafismo da criança nos seus primeiros anos, demonstrando de que maneira se realiza o desenvolvimento do pensamento infantil e a percepção das formas. Segundo Heloisa Marinho, as “diversas fases do grafismo livre indicam o grau de maturidade. Para aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve ter atingido a fase de cena completa” (MARINHO,1976, p.35). A sanfona do grafismo contribui para a avaliação da evolução ou não do mesmo.

A SANFONA DO GRAFISMO

Mensalmente, ou algumas vezes quinzenalmente, dependendo da evolução que se nota na criança, faz-se o que se chama a **sanfona do grafismo**, que consiste em se colar lateralmente um ao outro, um desenho que se colhe da criança nas datas certas, e com o nome e a data escritos na parte de trás da folha. Esses desenhos devem ser solicitados pela educadora à criança, pois seus trabalhos são sua propriedade e devem ser por ela guardados.

A educadora dirá então: — Vocês querem fazer hoje um desenho bem bonito para mim? Todas as crianças gostam de oferecer seus trabalhos quando eles são apreciados. Assim ficarão felizes em poder dar um presente à educadora, que agradece a todos.

Assim formada, a sanfona servirá para a avaliação da evolução ou não do grafismo da criança, dando oportunidade de incentivá-la quando ela precisa de atenção.



1981. Treinamento Para Educadoras de Centros Infantis: planejamento pré-escolar

No método de alfabetização natural, a educadora deve proporcionar experiências diversas para ampliar seus conhecimentos. Para Didinha, a orientação educativa não deve nunca tolher o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança. Em seu livro de formação, menciona uma série de sugestões, exemplificando e trazendo a fala de crianças nas atividades de passeios, vivências com alimentos, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz, entre outras. Todas essas vivências iriam possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Heloisa Marinho aponta em seu livro, *Método Natural de Alfabetização*, a importância do convívio da criança com a natureza, cabendo à professora enriquecer experiências e incentivar o pensamento e a linguagem, desenvolvendo os fundamentos indispensáveis à aprendizagem vital da leitura e da escrita (MARINHO, 1976).

O uso da linguagem escrita, objetivo primeiro da alfabetização, representa uma conquista do indivíduo falante, alcançada, ao longo da vida, numa fase que antecede à leitura. Essa não ocorre de um momento para outro e, sim, gradativamente, fruto de uma série de

estímulos e solicitações do meio ambiente. Portanto, cabe ao educador proporcionar um ambiente com experiências de pré-leitura, para que a alfabetização seja bem-sucedida (RIZZO, 2009).

Considerações finais

As práticas da educadora Astrogildes Delgado de Carvalho, além de fundamentadas em premissas religiosas católicas, foram pautadas nos princípios metodológicos da professora Heloisa Marinho, considerada, a partir dos estudos de Aristeu Leite, a “educadora de quase todas as educadoras dos Jardins de Infância na cidade do Rio de Janeiro, no período que vai de 1934 até 1978”. O seu método de alfabetização natural proporcionou a aprendizagem da leitura e escrita através de experiências lúdicas e da linguagem oral da própria vida.

A formação do educador era necessária para entender o bom desenvolvimento da criança. A partir da análise dos materiais utilizados por Didinha, é possível perceber o movimento de transformação das educadoras referente aos aspectos educacionais e a preocupação em acompanhar esse processo. As dificuldades financeiras encontradas nos espaços infantis, onde coordenava os cursos de formação, não limitaram a educadora. Seu comprometimento com a educação impulsionou momentos de construção de suas próprias estratégias metodológicas e educacionais. Percebe-se, por meio de seus materiais, que foram sendo construídas as ferramentas de suporte metodológico para os cursos de formação. A educação se constrói pelo fazer e desfazer de práticas, pela criação e recriação de formas de ensinar, pela relação do indivíduo com a sociedade e da sociedade com o indivíduo. Esses movimentos são claramente perceptíveis na história de vida dessa educadora, Didinha, pois possibilitou, a partir de suas práticas educacionais e sua experiência pessoal, o entendimento de uma época, de uma sociedade que se transformava para atender as necessidades de seus sujeitos.

ⁱ O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no país. <<http://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html>>. Acesso em 07/02/2013

ⁱⁱ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>>. Acesso em 07/02/2013

ⁱⁱⁱ Os livros escritos por Didinha foram: *A descoberta de Deus pela criança*. São Paulo: Editora Paulinas, 1978. *Treinamento para educadoras de Centros Infantis*, São Paulo: Editora Paulinas, 1981. *Como falar de Deus aos pequeninos*, São Paulo: Editora Paulinas, 1984. *A criança e o Papai do Céu*, São Paulo: Editora Paulinas, 1987. *Vó Didinha Conta Histórias*. São Paulo: Editora Paulinas, 1991.

^{iv} Curso de Recreação realizado em (novembro-1959/OMEP). Curso de Psicologia Educacional (novembro-1960/OMEP). Curso de Material para Jardim de Infância (julho-1960/OMEP).

^v (CAPE da Cruzada São Sebastião do Leblon; CAPE da Cruzada São Sebastião de Parada de Lucas; CAPE da Casa da Criança; CAPE da ACREI; CAPE da Fundação Romão de Mattos Duarte; Casa da Mãe Pobre; CAPE do CREI (Centro de Recuperação Educacional Infantil); CAPE do Instituto Penal Talavera Bruce; CAPE de Pau Grande - Vila Inhomirim; CAPE Paróquia de Santa Cruz de Copacabana; CAPE Noel Rosa; CAPE do Instituto Central do Povo; CAPE da Cruzada pela Infância do Leme. Segundo relatórios de atividades de 1979 - Ano Internacional da Criança eram atendidas mais de 2.000 crianças (FERREIRA; PERIM, 2003, p.30).

Referências Bibliográficas

AQUINO, L. M. M. L. (2008). *Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil*. In: VASCONCELLOS, V.; AQUINO, L. M. M. L.; DIAS, A. Psicologia & Educação Infantil. Araraquara. São Paulo: Junqueira e Marin.

CARVALHO, Luisa Maria Delgado; SILVA, Maciel Cristiano da. Formação de educadores da pequena infância para um desenvolvimento sustentável. In.: SALMAZE, Maria A.;

CHAVES, Alessandra M. Q.; SPINDOLA, Arilma M. A. (Orgs.). *Desenvolvimento e sustentabilidade: revelando olhares, valorizando vozes na Educação Infantil*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2011.

FERREIRA, Maria O. S.; PERIM, Maria da Luz F. *A história da OMEP no Brasil (1953-2003) educação infantil*. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2003.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KAPPEL, D. B.; AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. (2011). *Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI*. In: VASCONCELLOS, V. M. R (Org.) *Educação da Infância: história e política*. 2ª Ed. Niterói: Editora da UFF.

CARVALHO, L. D. (2005). “Perfil profissional das educadoras - atendentes dos Centros de Educação Infantil de Petrópolis”. (Dissertação de Mestrado), Petrópolis, UCP.

REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ. Tia Didinha: uma mulher com a potência de criar. São Paulo: Edições Paulinas, Ano 44, nº509, maio 1978, p.22-31.

FILOSOFIA DAS PASSAGENS

Manoel L. C. Teixeira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ - Brasil
lagoadoi@gmail.com

Eixo temático 1 – Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas, e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita.

Resumo

A História de Vida do cidadão se materializa como construção e participação nos mais diversos tipos de situações; porém, aquela que traz o cerne do movimento histórico da civilização, por cada ser humano, ultrapassa nossas mentes que, hierarquizadas pelas estruturas de pensamento voltadas para a produção do fetiche do ser humano, parecem mercadoria de consumo e outras tentativas de nos desprover de qualquer sensibilidade artística. A passagem da Filosofia Matemática para a Filosofia da Educação Matemática é uma questão que se constitui nos paradigmas da atualização da cultura educacional. Nesse sentido, constituem-se as inovadoras Filosofias da Etnomatemática e das Passagens. Como o método científico toma novo rumo para fins de uma cultura educacional transformadora, passamos a acreditar, a partir dos tempos de exercício do magistério, que as condições de implantação da Filosofia das Passagens podem ser o eixo principal para novas pesquisas em Educação Matemática para a escola básica.

Palavras-chave: Filosofia das Passagens; Filosofia Etnomatemática; Ateliê de Matemática.

Abstract

The citizen's History of Life materializes itself as construction and participation on the most varied types of situations; however, the one that brings out the core of civilization's historic movement, for each human being, exceeds our minds that, prioritized by the structures of thinking concerning the production of the human's fetish, resemble consumption's merchandise and other attempts to deplete ourselves of any artistic sensitivity. The passing from Mathematical Philosophy to Mathematical Education's Philosophy, is a matter that consists on the paradigms of educational culture's update. Thus, innovating Philosophies of Ethnomathematics and Passages are constituted. As the scientific method takes a new course towards a transformer educational culture, we start to believe, from times of mastership's exercising, that the conditions of implantation of the Philosophy of Passages can be the main axis for new researches in Mathematical Education for the basic school.

Key-words: Philosophy of Passages; Ethnomathematical Philosophy; Mathematic atelier

1. Autobiografia

Nasci numa vila do interior baiano e, até os sete anos, o meu mundo girava na Serra dos Maracás. Fazia um frio danado lá por aquelas bandas. Lembro-me da preparação das balas de barro, sob a luz de um candeeiro, para, no outro dia, eu e meus irmãos usarmos na caça aos passarinhos.

Sáimos cedo de casa, o dia começava a clarear. Embornal debaixo do braço, bodoque na mão. Aquela noite de preparação das balas tinha sido a primeira participação no mundo do matar e viver, da sobrevivência, mais dos passarinhos do que da nossa, já que para nós, a caça era encarada como um esporte.

Existia na minha cabeça a responsabilidade de entrar nas brincadeiras dos maiores, queria fazer bonito, matando bastantes passarinhos para justificar outras idas à caça. De nada podia reclamar, eles tinham o bodoque ajudando-me a fazer, e o embornal estava cheio de balas. O quintal da casa de Coscota e Biora nos foi cedido de bom grado, com a condição de não jogarmos pedras nas árvores frutíferas.

O sol já batia forte naquele dia de verão em Maracás e o meu embornal continuava cheio de pedras. Caminhava por entre as árvores ouvindo os passarinhos e me esquecia de armar o bodoque. Quando dava por mim, pegava uma bala rapidinho no embornal, engatilhava o tiro, mas, quando apontava, não via nada, o passarinho tinha ido embora. Às vezes, lembrava-me da caçada, fazia pontaria, porém nunca acertava. Meu irmão tentava dar ânimo, mas eu não ligava, passava as balas que eu tinha para ele. Não me lembro de ter ido caçar novamente com a turma da vila de Maracás.

Na vila, havia um Prédio Escolar, e foi um custo arranjar uma professora que quisesse dar aula naquele lugar tão distante. Melhor para mim. Estava chegando aos 5 anos e, de vez em quando, apareciam, na escola, os meus pais e a minha mãe de leite, que sempre estavam me cobrando: “Não vai à escola hoje, Manoel?”. E eu respondia: “Ta-ra-lá, minha vida é boa”. Eles riam e eu continuava sumindo nos matos da serra, passeando na ladeira do Lagadiço, chupando jabuticaba no pomar da casa de minha avó. Escola era só de se visitar.

Em 1954, mudamos para uma cidade onde havia escolas para ninguém botar defeito: católica, protestante, pública e até professor que dava aula em casa, formando garotos e garotas com diploma nos primeiros anos de escolaridade. Nesse ano, estava estudando no Luzia Silva, fazia a classe de alfabetização, até gostava das freiras, eram carinhosas, e o ambiente com os colegas tinha aconchego.

Estava num dia de outubro, no calor dos colegas e na companhia das duas professoras da minha turma, quando recebemos a notícia da morte de Getúlio Vargas, dada solenemente pela Madre Superiora. Quando a ouvi dizer que as aulas estavam suspensas por três dias, em luto pela morte do presidente, dei três pulos e bati palmas. O silêncio se fez presente por alguns instantes. Todos olharam para mim com cara de reprovação. Justifiquei-me dizendo que o campo de futebol estava quase pronto e, assim, íamos ter bastante tempo para concluí-lo e jogar o campeonato entre os três times mirins de Jaguaquara.

Fiquei mais um ano no Luzia Silva por motivos econômicos. Éramos dez filhos. Fui ser aluno na escola da minha irmã mais velha. Aí começavam as cobranças mais fortes em relação aos estudos. Fui um péssimo aluno, pois não conseguia dar conta do recado. Fui para outra escola, na casa da professora Ieda, mas continuei passando de raspão nas matérias. Todo mundo se queixava da minha letra.

D. Ieda me botava de castigo após as aulas. Eu chorava, ela ria. Eu sapateava, ela ria mais ainda. Não gostava dela. Sempre queria dar a lição a D. Ilda, mãe da professora. Acertava tudo da lição. Como se não bastasse o meu sofrimento, D. Ieda desconfiava da mãe, dizendo que não acreditava no que ela dizia de minha aplicação em relação à leitura.

Hoje, quando escrevo essas recordações, emocionno-me, tenho vontade de seguir remendando a história da minha escolarização. No entanto, para os fins de breve leitura, fico por aqui, imaginando as relações de continuidade, entre a minha aversão à escola nos primeiros anos de vida e o ensaio que eu e uma colega apresentamos no I ENEM, intitulado “Matemática e Alfabetização”, e as atividades elaboradas por mim, em que estabeleço relações entre a alfabetização e a construção do número.

2. Introdução

São exemplos de línguas difíceis de serem comunicadas: os conceitos matemáticos e toda a lógica que os estrutura. Com isso, a necessidade de uma nova interpretação de toda a Matemática, para fins de fundamentar os processos construtivos desses conhecimentos desde a idade da alegria – de 0 a 6 anos – até a finitude alfabética, em diversas áreas, se traduz na ação de teorias e práticas transformadoras.

A Educação Matemática tem cuidado da construção desse processo. A alfabetização matemática, por exemplo, tem levado a argumentar sobre a inserção da cultura na prática pedagógica, e é nesse sentido que surge o *Ateliê de Matemática: movimento Ciência e Arte*,

delineando os caminhos das diversidades linguísticas matemáticas, ou seja, os dos conhecimentos matemáticos diferentes do estabelecido, como as culturas indígenas, as práticas dos feirantes e as de pessoas que, de forma embrionária, se relacionam com a Matemática, seja por intermédio da leitura seja da escrita.

Algumas categorias exercem uma Matemática própria, além das acima citadas. Este é o caminho da procura dos laços estabelecidos entre essas diversas culturas ou ramificações de linguagem superior, porque estuda a língua por meio de vários saberes, como a História, as Filosofias, a Psicologia, entre outros, para além daqueles comunicados pelas Matemáticas. Nesse viés, o dote da herança herdada dos ancestrais, os quais, há milênios, transformam a realidade em conhecimento teórico, é exemplo dessa cultura secular.

Na obra de arte, construção coletiva derivada das diversas culturas, surge uma nova linguística, mas o estudo dos símbolos e dos significados que a norteia não é aquele pertencente à racionalidade, aos objetivos e, principalmente, ao devir de uma formação que não admite o contexto diferenciado. Essa nova linguística brota sim da capacidade de o indivíduo se expressar e fazer Matemática naturalmente, já que procura acelerar, nesse encontro de palavras, textos e intertextos, a realidade vivida por cada ser humano em sociedade. Além disso, contempla a orientação do futuro promissor dos novos agentes das transformações sociais e suas alternativas de compreender o mundo à sua volta, dando significado próprio à descoberta do nascer da criatividade.

Os conceitos presentes no fazer artístico se contrapõem ao fazer científico: este, regido pelas normas executadas pela máquina do pensamento formal; aquele, transformador da visão unilateral da linguagem matemática, ela por ela mesma, para a visão bilateral das linguagens, pois sempre é possível articular as interfaces. Matemática e Artes, desse modo, se encontram nas trocas de saberes e reorganizam o estado da arte dos processos criativos em cada sujeito.

A natureza do pensamento matemático tem na escrita os condicionantes de entendimento do intelecto humano. No entanto, como isso acontece se suas raízes epistemológicas apontam para a ordem da razão? Na verdade, o pensamento matemático engendra uma escrita secular, exposta nas transformações exigidas pelo tempo, na passagem da Filosofia Matemática para a Filosofia da Educação Matemática. Estas são questões que se constituem nos paradigmas da atualização da cultura educacional.

3. Filosofias Imbricadas

A Filosofia Matemática prepara o terreno em que o matemático atua de forma segura. Assim, como basilar das formas bem constituídas, emerge o saber pronto para ser objeto de aplicações em inúmeras áreas e na central dos produtos de urgentíssima necessidade. Um exemplo disso foi a máquina de escrever.

Nesse contexto, a escrita tem um instrumento de objetividade, está a serviço do que se chama de progresso da civilização. A digitalização, desse modo, se tornou tão fácil com o advento da era tecnológica que a substituição da máquina de escrever pelo computador deixa os sujeitos de bem com a vida. E é assim que acontece na maioria dos descobrimentos matemáticos.

Antes da máquina de escrever, a mão fazia a passagem para o papel do produto intelectual. Desse modo e de outros, compreende-se a razão do “pouco caso” com a escrita educacional. Afinal, a repetição do que fazemos é válida? Mesmo que a letra saia torta e errada? Um dia vai se saber dar valor à ciência.

Nessa perspectiva, a Filosofia Matemática contribui, de forma inequívoca, para as conquistas mais elevadas do poder científico. Ao que parece, essa idealização é irrefutável, pois não vale a pena usar as mãos para escrever. Tudo ocorre de maneira tão rápida e objetiva que o mundo do “devagarinho”, do “sem pressa”, remediado de leituras e papel, não remete mais ao pensar na filosofia da vida cotidiana. Nesse sentido, a radicalização filosófica do viés tecnológico é preocupante.

A Filosofia da Educação Matemática, pronta a emergir nessa variedade de pontos de vista, tem se fundamentado na educação como forma de progresso e desenvolvimento não só pessoal, tampouco individualista, como se traduz a energia que decorre do uso acentuado das novas tecnologias. Falta, nesse processo deteriorado das relações humanas, o mais confortável, o querer olhar para as práticas educacionais passadas.

Aparelhos como o retroprojektor foram substituídos pelas novas engenhocas do mercado, visto que se vive, sem dúvida, a era da expansão tecnológica acelerada. Mas é sabido, pelo próprio uso, que a manutenção desses arquétipos é cara. No tecnicismo, uma lâmpada do retroprojektor tinha custo elevado e, com isso, o tempo de vida do aparelho era o tempo de duração da lâmpada. Ademais, o governo não podia arcar com tais despesas e, desse modo, a tecnologia ficava no arquivo morto, situação que acontecia, principalmente, no

ensino básico. Como essa situação será sustentada com relação aos computadores que necessitarão de manutenção e de técnicos?

A incorporação das tecnologias como tendência da Educação Matemática já acontece. Como se sabe, existem várias tendências nesse campo de pesquisa: Educação Matemática e Novas Tecnologias, Educação a Distância, História da Matemática e Cultura são algumas delas. Disso prontamente decorre o olhar transdisciplinar da área, o qual incorpora a cultura em seus propósitos. Aqui, destaca-se o surgimento da Filosofia Etnomatemática na interface entre a Filosofia da Educação Matemática e a Filosofia Matemática.

4. Filosofia Etnomatemática

O conhecimento embrionário antecede o fazer da construção concreta na passagem para a linguagem usada pelo saber, o que levará à formalização ou à sistematização do saber estabelecido pelo movimento das diversas correntes do pensamento atual.

O fato de se supor a possibilidade de fazer matemática fora da visão estabelecida, da razão como pano de fundo para a aquisição de conhecimentos, evidencia a situação de especulação no interior da Ciência Matemática, sobre o seu processo de criação e sobre o seu arcabouço teórico.

O método matemático explica e dá validade, o que se torna a cultura do método científico, cultura praticada pelos cientistas e por aqueles que usufruem de suas descobertas. Com isso, desenvolve-se a filosofia da produtividade, em que a escala industrial de produção acelera o processo de novas técnicas.

No campo da pesquisa em outras áreas das ciências, como a Sociologia, a Economia, a Psicologia, a Língua Materna e outras, o modelo científico também se faz presente. Já a Ciência Matemática tem suas raízes estabelecidas em não mais do que quatro modalidades filosóficas – o logicismo, o formalismo, o intucionismo e o estruturalismo – e, além dessas filosofias, podem ser citadas aquelas que contemplam religiões ou crenças. A Filosofia da Cultura, em geral, explicita como essas filosofias normatizam a maneira de pensar, já que não se dá conta disso ao agir segundo ditames e pensamentos coordenados, cuja função é orientar os sujeitos a seguirem determinadas formas de comportamento.

Por trás do método está o suporte filosófico que orienta a capacidade de operar conceitos, fórmulas e um amontoado de esquemas simbólicos, dificuldade encontrada por

muitos para lidar com esse tipo de teoria. Os sujeitos estão moldados por essas formalidades de filosofar sobre a ciência atual.

A Filosofia Etnomatemática, considerando outras culturas que devem fazer parte de todo o universo de conhecimentos das práticas seculares, se apresenta como corte que se processa pela necessidade de ampliar a cultura científica e seu método. A Arte, por exemplo, se coloca como meio de fazer a articulação entre o que se destina aos poucos estudiosos e aos pesquisadores das ciências, com suas criações voltadas para a individualidade, o confinamento, a expansão de territórios, cada vez mais, demarcados por pequenos grupos e etnias. É a presença do artista que muda essa ambivalência, do ser uno que se justifica na plenitude da escassez do pouco desenvolvimento do seu outro lado desconhecido. Trata-se aqui da revolução entrelaçada nas mudanças de estruturas das capacidades de gerar combinações de uma nova cultura social.

A Filosofia aqui tratada, a Etnomatemática, se compõe de valores éticos com a participação de todos e se estende à visão da cultura de cada povo, nação ou grupos minoritários. Na educação, encontra-se o passo a ser dado adiante, uma vez que se fala em bem estar, desenvolvimento e civilização na construção dos caminhos de uma vida de qualidade.

Com o avanço das técnicas, problemas sérios de adaptação à nova era de prosperidade ganham relevo. Não que não sejam de interesse geral e de inserção ativa da população no seu domínio. A crítica tem outra raiz. No caso, o sistema micro de participação efetiva dessa tendência na educação disfarça outras micro realidades desprezadas em decorrência da observação do mundo que funciona sob o domínio da máquina.

Nesse contexto, o processo de cristalização filosófica da Etnomatemática está na ordem do dia, já que se trata da filosofia que leva a arte e encaminha o processo criativo para a superação da crise evidente. Essa resposta já é dada por muitos dos que emergem das raízes da ciência positivista, como é o caso do passo a ser dado por mais 25 anos de Educação Matemática brasileira.

O surgimento da Educação Matemática mundial tem mais de 100 anos. Nesse tempo, alguns sabiam de sua existência, embora a maioria dos professores brasileiros não a conhecesse. Em 1987, surgia o movimento que fundou a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, passados 25 anos, o trabalho tem sido incansável para levar propostas que transformem o ensino de Matemática em Educação Matemática. Será que é necessário

esperar mais 25 anos para que as condições de trabalho e a efetiva atualização das ações governamentais sejam consideradas satisfatórias pelos educadores matemáticos?

Uma lógica de pensar não torna um raciocínio uma verdade tão expressa que se fundamente na absolutização, assim como a verdade do pensamento não deve ser explícita somente nas diretrizes da lógica matemática. A razão lidera a parte essencial do corpo, o cérebro, cujas modalidades são duas: a direita e a esquerda. A esquerda comanda, e a raiz da situação dos pensamentos de ordem superior está no privilégio dado ao raciocínio abstrato, pensamentos que originam e provocam a redução de toda a atividade cerebral ao império da razão. O guia são esses tipos de saber intelectual e, nesse âmbito, o método científico traduz, em termos de objetividade, a cultura de fazer ciência.

O lado direito do cérebro, submetido aos ditames do lado esquerdo, comanda, de forma inequívoca, toda a ação relativa a situações de tomada de decisão e tensão causadas pela força que não se propunha a tal submissão. E é nas Artes que a distensão dessa situação acontece. Ao executar as tarefas, por exemplo, do desenho, o lado direito do cérebro força a passagem da situação dominante do lado esquerdo. Assim, aos poucos, mesmo sem dar tréguas, o pensamento lógico cede lugar aos efeitos da criação da obra de arte, como Edwards (2000, p. 12) esclarece:

Professores de escolas públicas também estão usando o meu livro. Depois de 25 anos de cortes orçamentários nos programas de artes na escola, tenho a satisfação de informar que secretarias estaduais de educação e conselhos de escolas públicas começaram a se voltar para as artes como uma das formas de recuperar os nossos sistemas educacionais carentes.

5. *Ateliê de Matemática: mostra da diversidade*

Nos seus 25 anos, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) apresenta sua história e sua cultura e se entrelaça ao espaço de representação dos indivíduos que podem e devem ser criativos. Nesse contexto, de início, foi exposta a coleção de 15 bolsas dos vários congressos, simpósios e outras modalidades de organizações entre pessoas que se envolveram e levaram adiante o marco do movimento hoje conhecido como Educação Matemática Brasileira.

Houve a exposição de quadros, livros, jogos, vídeos, portfólios, pôsteres, literatura e retratos que marcaram a presença de alunos e professores no caminho de descortinar novos horizontes no ensino-aprendizagem da Matemática. Esses objetos são as referências da

atuação de artistas incorporadas ao fazer científico, momento em que o lúdico se contrapõe à rigidez e à eficácia do método científico.

Desse modo, as práticas se juntam às teorias que fundamentam a Educação Matemática no *Ateliê de Matemática*, articulação que se expressa no movimento entre ciência e arte.

O *Ateliê de Matemática*, com a exposição itinerante, a música, a dança, as artes plásticas, entre outras atividades, realiza sessões coordenadas com apresentações e posterior debate, entrelaçando as linhas divisórias e os encontros entre História, Cultura e Educação Matemática.



Figura 1: Outros Ângulos

Fonte: Facebook (2012).

A imagem acima é exemplo de arte que nos permitem dialogar com outros campos do conhecimento. A Educação Matemática incorpora, assim, a vivência que todos têm ao longo da vida, a inexorável presença de tudo em nós mesmos, o que se tem para dizer, para aprender. Trata-se da própria construção do movimento que afirma a transdisciplinaridade acontecendo no agora. Esta é a proposta mais urgente: trazer para o debate a realização dos anseios de uma nova era de filosofia que muda o ambiente, a palestra, a aula, o tempo presente, e transformar o que existe sedimentado, homogeneizado e formalizado nos universos vivenciais de cada um.

O espaço positivo é a matéria, a que se vê representada pela parte do corpo humano e o assoalho. O que se chama de espaço negativo é o que não é matéria no desenho: o branco do papel, as arestas, os contornos, as linhas, as curvas em branco. Trata-se da topologia e da geometria na visualização artística de OUTROS > * < ANGULOS.

6. O Ser Humano

A figura humana representa pelo corpo e pelos pensamentos a escrita e a leitura do mundo, o que é apenas uma parte dos infinitos modos de ser gente. A interpretação do ato de leitura, em si, já deixa as marcas de exemplos dessa fantasia.

Assim, quando eu digo: ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendendo não apenas a repetição de uma certa ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências do ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, não a um “ler” geral e abstrato, mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema. A posição de seu corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o que, em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados. É verdade que mal concebemos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética! A diferença, porém, aqui é apenas de grau. (ZUMTHOR, 2000, p. 37-38 apud KEFALÁS, 2012, p. 74).

É nessa condição fantasiosa da leitura, da dança e da audição, que surge a ideia de interpretação de mundo, do corpo e dos pensamentos exibidos pela consciência. Os sujeitos fazem parte de um todo, de uma identidade como criadores de Artes, situação interpretada por Kefalás (2012, p. 76).

[...] a noção de leitura parece estar misturada com a ideia de “audição poética” (“É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar, no entanto, a dança, é o resultado normal da audição poética!”). Como a leitura só com os olhos de um texto escrito pode também ser audição? O limiar entre o que é da ordem da oralidade e o que é da ordem da escrita fica interessantemente embaçado aqui, ao sugerir que a leitura de um texto escrito seja também audição.

O passo inicial de aquisição da comunicação, a identificação das realidades vividas por cada indivíduo, acontece desde antes do nascimento. A aventura de estar no mundo leva o tempo necessário para dar surgimento ao corpo que sai na forma inteira de gente, pois não se encontra dividida entre os pensamentos e a sua forma particular que ocupa o espaço já no útero da mãe.

As mãos e os olhos são alguns dos aspectos que esclarecem a condição da diferença entre os iguais. Cada um, com seu cada qual, apresenta-se ao mundo para viver um tempo definido de homem que sabe de sua existência finita. Assim, mede-se 1m65cm, com peso, agudez e informação que seduzem o ato da sobrevivência. Mas, para quê tudo isto se os valores declarados são de imposição de condições mínimas de sobrevivência? Embora a sujeição

aos ditames da sociedade realize a obra da convivência entre as partes, entende-se que se movimentam muito, provocando transformações que, hoje, apresentam-se em ritmo acelerado.

Os seres não são ainda um todo que se complementa entre o interior e o exterior. A fronteira do espaço ocupado pelo corpo divide o espaço tridimensional em negativo, o que está exterior aos sujeitos e o positivo. São seres ambivalentes que constroem sua história de vida fazendo misturas, valendo-se da intuição e das ambições de ser mais potencialmente sujeito, com participação ativa nos destinos.

7. Filosofia das Passagens

A Filosofia de Vida é o modo como cada um se relaciona com a maneira de estar no mundo? Está-se diante de uma nova Filosofia de Vida que ultrapassa o pensamento moderno. Como isto acontece ou se explica no impacto da nova era desenvolvimentista?

Não é difícil compreender que por trás do aumento de produtividade esteja, necessariamente, a melhoria das técnicas e, tanto quanto, por detrás desta, a *ciência*. Em termos bem diretos: Capitalismo é o modo de produtividade próprio à Modernidade, que tem como seu núcleo exclusivo e irredutível a *ciência* e sua lógica calculadora do mundo. (SAMPAIO, 2002, p. 145).

A Sociologia tem suas explicações a esse respeito. Marxismo e idealismo em lados opostos debatem a situação emergente de transformações que atingem consideravelmente as relações entre os indivíduos. Aqui, restringe-se a interpretação histórica a essas duas filosofias, mas a complexidade dessa argumentação é relevada.

Patrão e empregado se defrontam nos interesses das causas hoje conhecidas internacionalmente. Na Semana Inglesa de trabalho, no sábado, as fábricas não param; as exigências pelas 44 e, depois, 40 horas de trabalho semanais: “A apropriação do trabalho pelo capital, o capital absorvendo em si o trabalho vivo, se apresenta ante o trabalhador de maneira cruamente perceptível — ‘como se tivesse amor ao corpo’.” (MARX, apud DUARTE, 2013, p. 267).

A condição operária no mundo todo é uma situação emblemática, no acúmulo do capital se valendo das condições de espoliação da figura humana, o que se alastra a todos os indivíduos da sociedade, seja pela prestação de serviços bancários, seja pelas telecomunicações, dentre outros. A lista de reclamações dos consumidores é alarmante.

Benjamin (2006, p. 39-40) relata como as passagens pelas galerias (entradas por uma rua e saídas por outras) marcaram os tempos do início da primeira revolução industrial:

A maioria das passagens em Paris surge nos quinze anos após 1822. A primeira condição para seu aparecimento é a conjuntura favorável do comércio têxtil. Os *magasins de nouveautés*, os primeiros estabelecimentos a manter estoque de mercadorias, começam a aparecer. São os precursores das lojas de departamentos. As passagens são o centro das mercadorias de luxo.

Galeria Menescal no Rio, Prestes Maia em São Paulo. Em Juiz de Fora, dá-se gosto de se ver tantas galerias, umas perto das outras. Estava ali a marca do nascimento do que se

conhece hoje como *Shopping Center*, alegria de consumo da burguesia ascendente, da época, o que hoje começa a se popularizar.

São muitas as relações entre indivíduos que mudam os rumos da História. Este é o motivo da complexidade desses emaranhados de possibilidades de pesquisa da condição humana. Nesse sentido, as Filosofias da Matemática se apresentam como modelo da virada da contingência, como é a razão a prova de fogo que alavanca essa tempestade de acontecimentos que deveria revolucionar as estruturas e causar a hegemonia do ocidental no mundo. Essas passagens pelas galerias levam a dizer o que é a Filosofia das Passagens.

As histórias de vida são influenciadas por diversos aspectos: o matemático, o filosófico, o religioso, as credences, a complexidade de que é feito o ser humano. Este é o processo histórico compartilhado e construído pelo movimento dialético de se estar no mundo. Aí sim, pode-se dizer que se faz a Filosofia que identifica os seres como humanos.

A Filosofia Etnomatemática é articulada com este fim: inserir os indivíduos a se sentirem fazendo parte do mundo filosófico. Nesse relato, a *introdução* traz o pensar filosófico da Matemática e da Educação Matemática. A partir delas, faz-se a nascente ser vista brotando, a Arte e a Matemática se transformam em elementos de uma nova cultura: a Filosofia das Passagens.

A Filosofia Etnomatemática transporta os sujeitos para a causa da identidade soberana, seres com todas as funções vitais em pleno desenvolvimento. A curva crescente que mostra a longevidade se apresenta como um contínuo que deixa a marca a cada ano da passagem de uma idade a outra, representando um ponto de elevação nessa curva. Assim, o tempo se articula entre sua origem como indivíduo e o desenvolvimento educacional e cultural, o que foi mostrado na história de vida pontuada pela autobiografia da alfabetização e pelo caminho profissional como educador matemático, recheado das marcas indeléveis que cada um possui.

A Filosofia das Passagens eleva a condição para encontrar os caminhos que fazem o motor das mudanças na cultura educacional por intermédio da Filosofia Etnomatemática. É preciso estar atento à capacidade de filosofar e de tornar o mundo cheio de leitores e escribas e, nesse trajeto, fazer as artes de educar.

Considerar a diversidade de culturas e engajá-las no processo de construção do ser possível é a condição de materialidade dos objetos e do corpo humano, singularidade que se apresenta como transformação de realidades adversas. Duarte (2013, p. 275, tradução nossa) destaca que, em 1950, Pollack declarava que “The modern artist, it seems to me, is working

and expressing an inner world – in other words – expressing the energy, the motion, and other inner forces” (O artista moderno, parece-me, trabalha e expressa um mundo interior - em outras palavras – expressa a energia, o movimento e outras forças internas).

Continuando no viés materialista, Kurz (2004, p. 120 apud DUARTE, 2013, p. 275, grifos do autor) acentua que:

A ilusão do artista, nessa chave materialista, seria imaginar que *são as suas próprias forças imediatas* que são expressas, como criadoras de um mundo radicalmente outro. Sem prejuízo de sua *autonomia*, ao contrário, o que se apresenta objetivamente em sua cisão e exteriorização radical é antes o próprio modo *desmedido de funcionamento das forças produtivas sociais enquanto força do capital*, que põem virtualmente toda objetivação social como exteriorização e alienação (trabalho intelectual e manual taylorizado etc.). Em sua desrealização da vida e do conteúdo sensível, a arte ”deve macaquear o fim em si do capital, que gostaria de se emancipar de conteúdo material [...]. *A arte pela arte* é simplesmente clímax da arte como caricatura involuntária do capital”.

8. Considerações Finais

Esta é a História de Vida de um educador matemático que apresenta escolaridade desde a alfabetização passando a acreditar, a partir dos tempos de exercício do magistério, que as condições de implantação da Filosofia das Passagens podem ser o eixo principal para novas pesquisas em Educação Matemática para a Escola Básica.

A Filosofia Radical, encarnada na Filosofia das Passagens, remete ao fazer pedagógico enunciado pela Filosofia Etnomatemática. Responde aos anseios de valorização da pessoa humana. Desse modo, fica de fora a exploração que os regimes autoritários capitalistas de Estado da modernidade inculcam como o melhor meio de subsistência.

Referências

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, W.; SCHÖTTKER, D.; BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DUARTE, C. R. Extratos de Pollock: ou, pintura moderna e trabalho abstrato. **Sinal de Menos**, Ano 5, nº9, jan. 2013. <<http://sinaldemenos.org/>>. 17/03/2013.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A, 2000.

KEFÁLAS, E. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAMPAIO, L. S. C. **Filosofia da cultura: Brasil: luxo ou originalidade**. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2002. Disponível em: <<http://translate.google.com>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS PRESENTES NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Maria Carolina da Silva
FaE/UFMG e Centro Universitário UNA , MG/Brasil
mariacarolinasilva@hotmail.com

Marlucy Alves Paraíso: FaE/UFMG; MG/Brasil
CNPq
marlucyparaíso@gmail.com

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este trabalho analisa as condições de emergência do discurso da antecipação da alfabetização para seis anos. O argumento desenvolvido é de que, apesar de ter se consolidado como Lei em 2006, há na história da alfabetização uma série de elementos que possibilitaram a antecipação da alfabetização para seis anos. Assim, o trabalho mostra como a discussão sobre a maturidade, os estudos sobre a psicogênese da escrita e sobre letramento deram bases para que esse discurso se estabelecesse como verdade.

Palavras-chave: antecipação da alfabetização; discursos sobre alfabetização; letramento.

Abstract

This paper analyzes the emergency conditions of the discourse of the basic literacy anticipation for six years. The argument developed is that, in spite of the Law have consolidated in 2006, there is in the basic literacy history a series of elements that enabled that the age for initiate this process went anticipated gradually. Of that way, the work shows how the argument about the maturity, the Psycho-Genesis of Written Language Studies and about literacy gave bases for that discourse was established like truth.

APRESENTAÇÃO

A idade em que se deve iniciar o processo de alfabetização constitui-se em uma das principais polêmicas no que concerne à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Isso pode ser percebido em reportagens¹, blogs², discussões acadêmicas³ e na legislação⁴ que determina o ensino fundamental de nove anos. O debate sobre a idade de corte para a permanência na educação infantil e o ingresso no ensino fundamental levanta acirradas disputas. Afinal, antecipar em um ano o início do ensino fundamental rompe com uma ideia antiga que remete à “tradição hipocrática de se dividir a infância em três períodos: infância, do nascimento aos 7 anos; puerícia, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e adolescência, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26). Tal tradição também se apresenta no cristianismo, no qual a idade de sete anos “é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, influenciando o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). É possível notar a articulação de diferentes formações discursivas para justificar o ingresso nas atividades escolares aos sete anos. Com as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, no entanto, essa situação se altera no Brasil.

Este trabalho pretende mostrar como elementos presentes na história da alfabetização brasileira possibilitaram que, gradativamente, a idade de entrada no ensino fundamental fosse diminuída e a conseqüente antecipação da alfabetização acontecesse. O objetivo aqui não é recontar toda a história da alfabetização, mas buscar, em diferentes momentos dessa história, elementos que permitam compreender as “condições de emergência” do discurso sobre a necessidade da alfabetização aos seis anos de idade. Segundo Foucault (2000a, p. 23), é importante compreender a emergência de um determinado discurso não pelo seu “termo final”, mas pelas forças que lutaram em diversos momentos históricos para construir uma

¹ Uma análise de reportagens sobre a alfabetização aos seis anos pode ser vista em Oliveira (2012).

² Exemplos de blogs que defendem a antecipação da alfabetização podem ser vistos em: <http://ensfundamental1.wordpress.com/projeto-alfabetizar-em-tempo-6-anos/> e <http://luecompania.blogspot.com.br/2013/02/alfabetizar-as-criancas-aos-seis-anos-e.html> [Acesso em 25/03/2013].

³ Os onze artigos Dossiê sobre Ensino Fundamental de nove anos, organizado pela Educação e Pesquisa, v. 37, n. 1 evidenciam essa discussão. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=pt&nrm=is [Acesso em 25/03/2013]

⁴ O Parecer CNE/CEB 12/2010, por exemplo, discute os parâmetros para definir quando a criança deve ser matriculada no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 2010a).

verdade. Para isso, é preciso “mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas” (FOUCAULT, 2000a, p. 23).

No que se refere à antecipação da alfabetização, é preciso buscar sua emergência antes do momento em que ela se corporifica em forma de lei, pois anteriormente existiram disputas para garantir que a antecipação da alfabetização fosse produzida como uma necessidade e, portanto, como um discurso verdadeiro. Para mostrar esse caminho, procurarei mapear que discursos foram se estabelecendo como verdade sobre alfabetização e que conduziram a uma crescente antecipação desse processo. Parto aqui de uma tese foucaultiana de que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000b, p. 12). Assim, a verdade que hoje é divulgada segundo a qual as *crianças devem ser alfabetizadas o quanto antes* tem uma história que pode ser reconstruída e analisada, visando ao entendimento das condições que possibilitaram sua emergência. Nessa perspectiva, é importante compreender “como os discursos se tornaram verdadeiros, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Para tanto, o argumento aqui desenvolvido é do que em três momentos da história da alfabetização brasileira é possível perceber elementos que posteriormente foram utilizados para garantir a antecipação da alfabetização. O primeiro desses momentos foi denominado como “Entre métodos e testes: a idade da maturidade”. Nele, mostro como em parte significativa da história da alfabetização, o importante não era uma idade pré-estabelecida para iniciar a alfabetização, mas sim a prontidão e a maturidade da criança, que não correspondia necessariamente a uma idade cronológica. Em seguida, no momento nomeado “As hipóteses que não têm idade”, analisamos como a psicogênese da língua escrita inseriu as crianças em processo de alfabetização em outras relações de poder e reorganizou o processo de aquisição da língua escrita, construindo novas bases para a antecipação da alfabetização. Por fim, no momento chamado “No mundo da escrita desde o nascimento”, mostramos como o discurso do letramento também é usado como um ponto de apoio para a antecipação da alfabetização. Para “mostrar o que já foi dito, pesquisado e significado” (PARAÍSO, 2012, p. 35) sobre alfabetização, foram utilizados livros, materiais didáticos, artigos, trabalhos e documentos produzidos em diferentes momentos históricos e que permitem traçar um mapa sobre o discurso da necessidade da antecipação da alfabetização.

Entre métodos e testes: a idade da maturidade

Cartilhas, exercícios de prontidão, cópia, treinos ortográficos, famílias silábicas, “Ivo viu a uva”, “o boi baba”, “a baba é boa”⁵, pré-livros, palavras significativas, frases contextualizadas, contos, “Eu me chamo Lili! Eu comi muito doce! Eu gosto tanto de doce”⁶! Para aqueles/as que vivenciaram seu processo de alfabetização no momento que aqui nomeio como “Idade da Maturidade”, algumas dessas referências podem estar presentes. Elas traduzem elementos característicos do debate existente ao longo do século XX na alfabetização brasileira: a chamada “querela dos métodos” (MACIEL, 2003, p. 14), que foi gradativamente substituída pela importância dos testes de prontidão.

A primeira disputa colocava, de um lado, os/as defensores/as dos chamados “métodos sintéticos”, que vão “das partes para o todo” (FRADE, 2005, p. 22), ou seja, que partem da letra, do fonema ou da sílaba para proporcionar a aprendizagem da leitura. Foram assim criados os métodos *alfabético*, *fônico* e *silábico*, nos quais se privilegiava a aprendizagem de partes consideradas mais simples, para, posteriormente, chegar às unidades de sentido da língua (palavras, frases e textos). Do outro lado da contenda, estavam os/as defensores/as do “método analítico”, que argumentavam que o “ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). O que constituía esse todo era motivo de debate entre os/as defensores/as dos métodos analíticos: poderia ser a palavra, a sentença ou o texto.

No Brasil, a partir da década de 1880, a introdução da “Cartilha Maternal”, do poeta português João de Deus, inspirada no método da palavração, ganha defensores, entre os quais Mortatti (2000) destaca Silva Jardim. Para ele, a “Cartilha Maternal” e a adoção dos métodos analíticos seriam capazes de “reverter o ‘atraso horroroso’ e o ‘sofisma do império’, baseando-se em um projeto de fundação de uma civilização nos trópicos, [para a qual se] enfatiza a importância da aprendizagem da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 45). De inspiração positivista, a argumentação que Silva Jardim desenvolve, segundo Mortatti (2000), considera que “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o ‘método João de Deus’ (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social” (p. 73).

⁵ Frases de diferentes cartilhas que trabalham com o método silábico.

⁶ Primeira lição do pré-livro “O livro de Lili”.

A ideia da cientificidade na alfabetização ganha mais força a partir do século XX, quando testes realizados nos Estados Unidos evidenciam a potencialidade dos métodos analíticos para garantir a alfabetização. Esses testes chegam às escolas normais e escolas experimentais, conquistando adeptos/as entre as normalistas e suas professoras (MACIEL, 2001). Em função dessa adesão, esses métodos foram até mesmo institucionalizados por governos estaduais brasileiros. É o que ocorre em São Paulo, em 1909 e 1910 (MORTATTI, 2000, p. 83) e em Minas Gerais, por meio da Reforma Francisco Campos de 1927, a partir da qual “é adotado o método global para a alfabetização de crianças” (MACIEL, 2003, p. 13). Tais definições legais vão perdendo força ao longo do tempo. Apesar da oficialização dos métodos globais, a querela dos métodos é marcada justamente pela oposição que se estabelece entre aqueles/as que os defendem (e que nas primeiras décadas do século XX conseguem estabelecer seus princípios como mais verdadeiros) e aqueles que defendem os métodos sintéticos, particularmente a silabação.

Mas, o que a querela dos métodos tem a ver com a antecipação da alfabetização? Aparentemente, muito pouco, já que a idade “oficial” para se alfabetizar no início do século XX era sete anos. Como decreta Lourenço Filho (2008, p. 23) “idade de sete anos é a da *maioridade escolar*, como a de vinte e um, a da *maioridade civil*.” Contudo, alguns princípios que serão utilizados posteriormente para dar base à discussão sobre a alfabetização já estão ali. É o caso dos testes padronizados que, embora sejam responsáveis pelo declínio da querela dos métodos, são criados nesse momento histórico. Esses testes tinham como objetivo medir “a maturidade escolar e as funções psicológicas básicas correlacionadas às primeiras aprendizagens, principalmente à alfabetização” (MOLL, 1996, p. 58). Entre eles, temos: “Testes ABC, Prova das Funções Básicas; Metropolitan Readign Readiness Test-MRT; Escola de Osretzki; Teste de Marthe Vyl; Provas de Stambal e outros” (MOLL, 1996, p. 58). Na explicação do teste ABC⁷, Lourenço Filho (2008, p. 15) registrava que o nível de maturidade “não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação”, pois essa maturidade é individual. Daí a necessidade de testes para saber se a criança está madura.

A idade de maturação é definida como o momento “em que o aluno está preparado para receber a aprendizagem” (MONTEIRO; OLIVEIRA, 1983, p. 41). Ela se caracteriza por

⁷ O Teste ABC consta de oito provas, sendo que cada prova vale de 0 a 3 pontos, que visam verificar as condições de maturidade de cada criança. Foram desenvolvidos por Lourenço Filho nos anos 1920 e amplamente divulgados no Brasil e no mundo.

um equilíbrio entre aspectos motores, mentais, verbais e sociais. Por meio dos testes, considera-se que é possível analisar “os comportamentos de ler e escrever e tentar arrolar quais são os comportamentos pré-requisitos que os facilitam ou mesmo tornam possível sua aprendizagem” (LEITE, 1984, p. 24). No caso dos Testes ABC, por exemplo, eram considerados pré-requisitos para a alfabetização: a “coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fadigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral” (MORTATTI, 2000, p. 151).

Com base nos resultados das crianças nos testes, determinava-se em quanto tempo ela poderia se alfabetizar⁸. Diante disso, Lourenço Filho (2008, p. 16) afirmava que aquilo que importa saber é “qual o momento em que esta criança, João, Benedito ou Maria, está apta para receber o ensino da leitura, com melhor aproveitamento, ou a que regime deverá ser sujeita, para que isso possa ser obtido”, ou seja, não adianta determinar uma idade específica para alfabetizar. É preciso saber em que momento cada criança pode receber essa aprendizagem. O fato de que nem todas as crianças de uma mesma idade têm a mesma maturidade gera um problema para as escolas. Na tentativa de “minimizar o problema tem sido adotada há alguns anos nas escolas da rede oficial: o chamado período preparatório” (LEITE, 1984, p. 12). Ele é “a fase em que o aluno é preparado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa fase é bastante flexível, sua duração dependerá exclusivamente do aluno” (MONTEIRO; OLIVEIRA, 1983, p. 22)

Percebem-se aí possibilidades para que o discurso sobre a antecipação de alfabetização emerja. Não se trata, ainda, de uma definição geral da antecipação, mas de uma determinação individual: se a criança for madura, ela pode ir para uma “turma forte”, o que garantirá que ela se alfabetize mais rapidamente. Se ela não for madura, precisará de um longo período de preparação. Nas práticas de algumas escolas, como aponta Smolka (1988, p. 40), estar em uma “turma fraca” significava “aparentemente que as crianças estavam sendo ‘preparadas para aprender a ler e a escrever’, mas, de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía”. A despeito dessas críticas, pode-se notar que os testes padronizados, decorrentes dos métodos de alfabetização, deram base para uma antecipação ou um adiamento individual da alfabetização. A necessidade, porém, de adiantar

⁸ Os resultados eram os seguintes: se o/a aluno/a conseguir de 18 a 24 pontos, aprenderá a ler em seis meses. Se fizer de 11 a 17 pontos, aprende em um ano; de 8 a 10 pontos, necessita de cuidados especiais que, se forem realizados, garantem aprendizado em um ano. Com menos de sete pontos, o aluno é imaturo e precisa de uma longa fase preparatória.

a alfabetização se tornará mais forte em dois outros momentos históricos: aqueles influenciados pela psicogênese da língua escrita e pelos estudos sobre letramento.

As hipóteses que não têm idade

Escrita espontânea, desenvolvimento cognitivo, escrita como representação, processo de acomodação e assimilação, silábico, silábico-alfabético, alfabético: essas são algumas das palavras comumente associadas àquilo que no Brasil foi divulgado como “psicogênese da língua escrita” e que tem como principal expoente, a argentina Emilia Ferreiro. O livro que “inaugura” essa perspectiva no Brasil apresenta como seu objetivo “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 17). Por meio de pesquisas realizadas por dois anos com crianças de quatro a seis anos, as autoras demonstram que processos cognitivos estão na base da aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo de princípios da psicologia genética piagetiana, as autoras realizam uma série de testes com crianças, nos quais tentam compreender como elas conceptualizam a escrita. Os resultados servem para que sejam feitas fortes críticas aos métodos de alfabetização e aos testes de maturação.

No que concerne aos métodos, tanto aqueles que se enquadram na “marcha sintética” como os que se apresentam na “marcha analítica” são considerados problemáticos por partirem de um pressuposto errado. Nos primeiros, “o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 22). Nos métodos analíticos, a aprendizagem é entendida como “uma tarefa fundamentalmente visual” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 22). O erro das duas perspectivas, é que elas ignoram o sujeito da aprendizagem, sua competência lingüística e suas capacidades cognoscitivas. Além disso, eles concebem a língua escrita como transcrição da língua falada (FERREIRO, 1985), enquanto na perspectiva da psicogênese, ela é um sistema de representação. Sendo assim, a aprendizagem da escrita é “*conceitual* e não a aquisição de uma técnica, ou seja, [é] um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento” (MORTATTI, 2000, p. 266). Aí está o motivo de erro dos testes de prontidão, que estão preocupados em medir as capacidades infantis “relacionadas à percepção e à motricidade, [...] à presença maior ou

menor de capacidades importantes para a realização gráfica de traços sobre o papel” (AZENHA, 2006, p. 51) e não as capacidades conceituais necessárias à alfabetização.

Em função dos problemas percebidos nas perspectivas anteriores, a psicogênese marca seu distanciamento em relação aos métodos e aos testes, quando as autoras afirmam: “não pretendemos propor uma nova metodologia de aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 17). O que se pretende é mostrar como as crianças entendem a escrita. Por meio de diferentes testes, realizados com crianças pertencentes a grupos sociais diversos, defende-se que “a escrita infantil segue uma evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas, de diversas línguas” (FERREIRO, 1985, p. 10).

Essa evolução se iniciaria com um primeiro grande período, no qual as crianças aprendem a distinguir entre o modo de representação icônico (desenhos) e o não-icônico (FERREIRO, 1985). Em seguida, são criados mecanismos progressivos de controle sobre as variações que fazem com que escritas sejam diferentes. Depois, ocorre o processo de fonetização da escrita, quando as crianças compreendem que a língua escrita é uma representação (arbitrária) dos sons (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). De modo geral, as hipóteses infantis sobre a língua são nomeadas como pré-silábica (período anterior à fonetização), silábica (na qual a criança usa uma sílaba para cada letra), silábica-alfabética (quando há alternância entre usar uma letra para cada sílaba e sílabas inteiras) e alfabética (momento em que a escrita torna-se convencional) (FERREIRO, 1985). Cabe registrar que, a despeito do que propõem as autoras, em alguns momentos, como resultado da “combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro” (MORTATTI, 2000, p. 286), as crianças passaram a ser agrupadas em pré-silábicas, silábicas, alfabéticas, em um tipo de adaptação da classificação feita pelos testes de prontidão. Com base nessa classificação, “o professor deve desenvolver um ‘trabalho’ que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento” (MORTATTI, 2000, p. 286).

Se os estudos sobre a maturação defendiam a individualidade do aprendiz, a perspectiva psicogenética argumenta em prol da homogeneidade: as crianças passam pelo mesmo processo de aprendizagem da língua. Ainda que se pretenda trazer para as práticas de alfabetização, “uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (FERREIRO,

TEBEROSKY, 1985, p. 24), o que se tem é uma visão genérica de criança, que passa pelas mesmas etapas, independente de sua cultura, sua língua, seus modos de vida.

Para defender essa homogeneidade do aprendizado infantil, as autoras baseiam-se em testes, explicitam o método utilizado, discutem aspectos teóricos e trazem muita evidência empírica dos resultados encontrados. A fim de garantir a legitimidade de seu discurso, elas se apóiam “em um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa Época, a Ciência” (MEYER, 2012, p. 54). Se pensarmos conforme sugere Foucault (2000b, p. 4), é importante refletirmos não sobre “o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”. Isso significa que devemos analisar o que um discurso que se apóia nas Ciências como a psicogênese produz na educação.

Uma primeira produção refere-se ao efeito de verdade que esse discurso tem e que faz com que ele seja considerado “um marco divisor na história da alfabetização” (WEISZ, 1999, p. vii). Ao trazer a cientificidade para a alfabetização, esse discurso se consolida como verdade. Mas isso não se faz de forma tranqüila. Como vimos, é preciso desqualificar outros conhecimentos, tais como o dos métodos e o dos testes de maturação, considerando-os como menos científicos ou como “um exemplo de pseudotecnismo” (FERREIRO, 1992, p. 39). Outro efeito desse discurso pode ser sentido na produção acadêmica brasileira. Se até os anos 1980 a maior parte das pesquisas aqui desenvolvidas focava em questões de método e prontidão, há uma queda gradativa no interesse por essas temáticas (SOARES, 1991, p. 21).

Um terceiro efeito refere-se à antecipação da alfabetização. Esse efeito é, em alguns momentos, bastante sutil. Pode-se percebê-lo quando se afirma que “aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 40), ou seja, desde antes dos seis anos a criança já está envolvida no processo de aquisição da língua escrita. É possível notá-lo também quando se indica que “a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular” (WEISZ, 1999, p. viii). Daí infere-se que ela iniciou seu processo de alfabetização bem antes de chegar à escola, porque desde antes estava refletindo sobre a escrita. Esse processo pode, então, ser iniciado anteriormente pela instituição escolar. Em outros momentos, porém, não há sutilezas ao se demandar que as crianças estejam antes na escola para alfabetizarem-se. Isso ocorre quando é feita uma comparação explícita entre Brasil e outros países: “Na maioria dos países latino-americanos,

as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém sete anos como idade de ingresso” (FERREIRO, 1992, p. 36).

Tal comparação é feita ainda por classe social. Nos anos 1980, a discussão sobre alfabetizar ou não aos seis anos se dava no último ano da educação infantil e não no primeiro ano do ensino fundamental, como ocorre na atualidade. Kramer e Abramovay (1985) mostram como essa era uma questão polêmica nas escolas de educação infantil públicas. Porém, para as escolas da rede particular “esta não é sequer uma questão. Na rede privada sempre se alfabetizou na educação infantil” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). A partir dessa constatação, as autoras questionam se “a pré-escola dirigida às classes populares que nega a possibilidade de alfabetização não se constitui em mais um mecanismo de reforço à desigualdade”. Diante disso, elas defendem a necessidade de garantir a alfabetização o quanto antes, como uma forma de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Por meio do discurso da psicogênese, aliado à questão da igualdade social, produz-se a ideia de que a *alfabetização não tem uma idade pré-definida e pode ser iniciada antes dos sete anos*.

No mundo da escrita desde o nascimento

Práticas significativas de leitura e escrita, inserção da criança na cultura escrita, sociedade letrada, diferentes gêneros textuais, literatura infantil: esses são alguns dos elementos que caracterizam as práticas inspiradas na perspectiva do letramento, terceiro aspecto que vai ser usado para dar base à alfabetização antecipada. Há uma história contada e recontada em vários textos sobre o letramento acerca do surgimento desse termo. Essa história se inicia com a percepção, nos países de língua inglesa (sobretudo na Inglaterra) de que o termo alfabetização não dava conta de explicar o fenômeno vivido por aquelas pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não se envolviam nas práticas sociais de uso da escrita. Tendo como princípio a ideia de que “novas palavras são criadas (ou as velhas palavras se dá um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1996, pp. 83-84), o termo *literacy* foi cunhado para explicar esse outro modo de se relacionar com a escrita nas sociedades grafocêntricas. A história prossegue com a explicação de que a palavra aparece pela primeira vez no Brasil em obra da Mary Kato (1986). Tfouni (1988) traz uma primeira definição do termo, distinguindo-o de alfabetização. Em 1995, letramento aparece como título de livro (KLEIMAN, 1995), evidência de sua rápida proliferação no campo acadêmico educacional.

Se realizarmos uma inversão no modo de compreender a linguagem, deixando de entendê-la como “elo natural ou correspondência divina entre as palavras e as coisas” (CORAZZA, 2000, p. 90), para compreendê-la em seu caráter construcionista, poderemos analisar a história do termo letramento de outra forma. Assim, quando se toma como base a primeira visão, pode-se dizer que novas palavras são criadas para explicar fenômenos que antes não existiam. Tendo como princípio o que se propõe na segunda vertente, pode-se, argumentar que os novos fenômenos surgem a partir da criação de discursos, já que “o discurso produz sistematicamente os objetos de que ele fala” (FOUCAULT, 1972, p. 174). O uso dessa palavra tem, portanto, o efeito de construir uma nova demanda para a educação brasileira: a ideia de que não basta “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14). É preciso também garantir “o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

A presença do termo no Brasil, também trouxe uma multiplicação de sentidos para o que significa letramento. Dessa forma, letramento aparece em um momento como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (SOARES, 2004, p. 91). Em outro, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Pode-se definir letramento, também, como o um conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Letramento pode ser usado para se referir a outras áreas que não à área de linguagem. Nesse sentido, surgem expressões como letramento digital, letramento matemática (ou numeramento), letramento geográfico, letramento artístico, letramento científico, letramento musical, entre outros (CERUTTI-RIZZATTI, 2002, p. 293). Há ainda a definição de letramento como um “contraponto com o conceito de alfabetização” (SOARES, 2010, p. 60). A alfabetização designa “uma aprendizagem inicial – aquisição da leitura” (SOARES, 2010, p. 61). Já o letramento indicaria a possibilidade de fazer uso dessa tecnologia nas variadas práticas sociais que o exigem (SOARES, 1996).

Independente de qual seja a noção de letramento utilizada, há um aspecto comum às diversas acepções que é importante para o entendimento da antecipação do processo de alfabetização no Brasil. Trata-se do valor que a escrita tem na vida cotidiana. Nesses estudos,

afirma-se que vivemos em sociedades “grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas” (MORTATTI, 2004, p. 94). A cultura escrita adquire, na contemporaneidade, um lugar central na vida das pessoas, organizando os diferentes aspectos da mesma. Por isso, afirma-se que viver em uma sociedade grafocêntrica “significa estar submetido à ordem da escrita” (BAPTISTA, 2009, p. 20).

Esse aspecto é importante para a antecipação da alfabetização no Brasil, pois, a partir do entendimento de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, constrói-se uma argumentação segundo a qual as crianças estão, desde o seu nascimento, imersas no mundo da escrita. Isso implica que “ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também, e, sobretudo, que ela confere um significado distinto às suas práticas sociais” (BAPTISTA, 2009, p. 20). Em função de sua inserção na cultura escrita, argumenta-se que as crianças “desde muito cedo manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo” (BRASIL, 2004, p. 21). Ou seja, defende-se aí que, tendo em vista que “a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 7). Assim, a noção de letramento e os discursos que o “inventaram” servem para justificar que as crianças sejam inseridas o quanto antes em práticas formalizadas de aprendizagem e de uso da leitura e da escrita, já que elas fazem isso cotidianamente. *Antecipar o processo de alfabetização seria, portanto, nesse discurso, apenas uma forma de sistematizar esse processo e garanti-lo para as crianças que têm menos oportunidades de fazer isso em seu meio social.*

Considerações finais

Embora se possa afirmar que a antecipação da alfabetização se consolidou como verdade em função da sua transformação em lei, não se pode esquecer que a definição do que

é verdade não se dá sem lutas e conflitos. Assim, no processo de análise de como um discurso se consolida como verdadeiro, não podemos deixar de analisar “quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28). No caso da alfabetização, podemos perceber discursos dissonantes em relação à inserção das crianças de seis anos nas práticas alfabetizadoras.

Alguns exemplos de vozes dissonantes aparecem esporadicamente na mídia, na qual especialistas são convocados/as para mostrar que a criança de seis anos ainda não está madura para essas aprendizagens, ou que outras linguagens devem ser estimuladas antes do processo de alfabetização⁹. A questão das múltiplas linguagens e, particularmente, da linguagem da brincadeira, aparece como um forte contraponto à defesa da antecipação da alfabetização. Nesse caso, afirma-se que a criança possui “cem linguagens”, mas que a alfabetização lhe rouba as outras noventa e nove (MALAGUZZI, 1999, p. 11). A defesa que se faz do direito à brincadeira na educação infantil também é apresentada para se garantir que a alfabetização não se antecipe.

Contudo, de modo geral, o que se percebe é que tanto o discurso das múltiplas linguagens, como o discurso das brincadeiras acaba se inserindo na discussão acerca da alfabetização. Assim, defende-se que a alfabetização pode ser promovida por meio de “atividades e jogos que estimulam a consciência fonológica” (BRANDÃO; LEAL, 2001, p. 26). Enfatiza-se ainda a necessidade de um letramento multimodal, no qual as crianças tenham acesso às múltiplas linguagens a fim de se alfabetizar (KISHIMOTO, 2010, p. 147).

É por meio dessas e de outras estratégias que o discurso que inclui a antecipação da alfabetização se prolifera por diferentes espaços até se consolidar na forma de lei. Buscando em diferentes elementos as bases para se sustentar, esse discurso utiliza variados saberes para se constituir como verdade na atualidade. O caráter construído dessa verdade mostra como ela foi montada peça por peça ao longo do tempo até se conformar com as características com as quais é divulgada e institucionalizada hoje.

Referências

⁹ Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/cursar-a-1a-serie-antes-dos-6-anos-nao-e-bom-dizem-especialistas>. Acesso: 15/10/2012.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAPTISTA, M. et al. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRANDÃO; A. LEAL, E. Apresentação. In: BRANDÃO; A. LEAL, E. *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO; A. ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO; A. LEAL, E. *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília: SEB. 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 12/2010*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2010a.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.

CERUTTI-RIZZATTI, M. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação e Sociedade*. V.33, n. 18. Jan/mar, 2012.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FERRARO, Alceu. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. N.52. fev/1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, M. Nietzsche e a genealogia do poder. In: MACHADO, R. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: MACHADO, R. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

FRADE, I. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formado*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, I. (et al.). (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KRAMER; S. ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*. N.52. fev/1985.

LEITE, S. *Preparando a alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1984.

LOURENÇO FILHO, M. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACIEL, F. Ler, escrever e contar. . . a história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, E. TAMBARA, E. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

MACIEL, F. Lucia Casasanta e o método global de contos; uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

MACIEL. F. LÚCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, M. L.; MACIEL, F; MARTINS, R.(Orgs..). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALAGUZZI, L. *Apresentação*. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MEYER, D. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOLL, Jacqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, M. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB*, 2006.

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

OLIVEIRA, M.; MONTEIRO, C. *Metodologia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

OLIVEIRA, S. M. P. . O ingresso no ensino fundamental com cinco anos: Direito à escolarização ou negação do direito à infância? 2012 (Ensaio). Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id694.htm> Acesso em 30 de março de 2013.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RIBEIRO, V. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004

SMOLKA, A. L. B. *A Criança Na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo*. 1. ed. São Paulo: CORTEZ, 1988.

SOARES, M. B. “Letrar é mais do que alfabetizar”. *Entrevista jornal do Brasil*, 26/11/2000.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*. Fevereiro de 2004.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. CARVALHO, G. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOARES, M.B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC, 1991.

SOARES, M.B. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n.10, p. 83-89, 1996.

TFOUNI, L. V. *Adultos Não-Alfabetizados: O Avesso do Avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEISZ, T. *Apresentação*. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO (1912-1950): SUA (RE)CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA POR MEIO DAS FONTES

Sheila Cristina Ferreira Gabriel – UFMT – Mato Grosso – Brasil
Sheilalind@hotmail.com

Cancionila Janzkovski Cardoso – UFMT – Mato Grosso – Brasil
kjc@hotmail.com
Pesquisa financiada pelo REUNI

Eixo1: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Apresenta resultado da coleta de fontes para elaboração de pesquisa de mestrado que objetivou investigar a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso e aspectos de práticas de leitura realizadas em seu interior. Trata-se de Pesquisa Histórica que utilizou o método Hermenêutico Compreensivo de Dilthey. As fontes localizadas somaram 34 documentos e 23 jornais que traziam alguma informação sobre a biblioteca. Tais fontes após análise possibilitaram a escritura do trabalho final.

Palavras-chave: História da educação. História da biblioteca. Fontes históricas.

Abstract

Presents a result of collecting sources for the elaboration of a master thesis. The objective was to investigate the establishment of the Public Library of the State of Mato Grosso and practical aspects of reading held inside. The historical search is based on Dilthey's Hermeneutic Comprehensive Method. The localized sources at number of 34 documents and 23 newspapers brought some information about the library. Such sources, after the analysis, gave the possibility of writing the final work.

Keywords: History of Education. History of Library. Historical Sources.

1 INTRODUÇÃO

Este texto pretende apresentar os resultados da localização e coleta de fontes realizada como uma das etapas do processo de elaboração de pesquisa histórica que foi desenvolvida em um programa de mestrado no estado de Mato Grosso e finalizada em 2013. O objetivo da pesquisa foi investigar a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso (BPEMT), bem como aspectos de práticas de leitura realizadas em seu interior.

Trata-se de uma Pesquisa História na perspectiva da História Cultural desenvolvida sob os moldes da Escola dos Annales e teve como método para análise dos dados a Hermenêutica Compreensiva de Dilthey (2010). Os instrumentos utilizados para a coleta das fontes foram a pesquisa empírica no acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) e registro por meio de fotos digitais.

Para a construção do arcabouço teórico-metodológico, recorreremos a estudiosos como: Dilthey (2010), Certeau (2002), Chartier (1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2001), Darnton (2010), Burke (1997; 2008), Deaecto (2011), Peres (2002), dentre outros.

Um dos requisitos para a concretude de uma pesquisa histórica é a existência de fontes que permitam o diálogo necessário à construção do discurso que tentará responder às questões levantadas, de forma a alcançar os objetivos propostos no início do percurso investigativo.

A localização e coleta das fontes pertinentes ao nosso interesse de estudo foram localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso -APMT. A pesquisa no arquivo se estendeu por, aproximadamente, quatro meses, com consulta em 307 caixas de documentos avulsos, 75 jornais, 51 Relatórios do governo à Assembleia Legislativa de Mato Grosso de 1912 a 1964, 18 Relatórios da BPEMT e 01 Regulamento da mesma instituição, resultando em 34 documentos, entre mensagens e relatórios, e 23 jornais que traziam alguma informações sobre a biblioteca.

Percebemos com esta experiência a relevância em se empreender um trabalho sério, metódico e sistemático no processo de localização e organização das fontes. De posse das fontes foi possível a realização das análises que culminaram na escritura do trabalho final, sendo que a inexistência ou insuficiência das mesmas, impossibilitariam a concretização da pesquisa.

Espera-se com este texto socializar os resultados alcançados democratizando o acesso à informação sobre a nossa pesquisa, o que consideramos um dever de todo pesquisador. E, também, possibilitar que tais informações possam estimular a realização de novas pesquisas que irão gerar novos conhecimentos, mantendo o ciclo infinito da construção do conhecimento científico.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA HISTÓRICA: RELAÇÃO DO PESQUISADOR COM AS FONTES

A apropriação dos saberes necessários à concretização de uma pesquisa científica ocorreu com minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT - Rondonópolis - PPGEDU, em que apresentamos uma proposta de investigação sobre a leitura na perspectiva contemporânea. Porém, após valiosas conversas com a orientadora, percebemos a possibilidade de enveredar pelo caminho da pesquisa histórica, fato que muito nos agradou.

Após a decisão do tipo de pesquisa, partimos para a definição do tema que nos foi apresentado por meio de uma busca exaustiva em um CD¹ organizado pela professora Dra. Elizabeth Madureira Siqueira da UFMT, Campus de Cuiabá, onde localizamos informações sobre a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso, inaugurada em 1912.

Neste momento surgiu a curiosidade e motivação em realizar uma investigação que nos levasse a responder as seguintes questões: Com que propósito a biblioteca foi criada? Quais sujeitos estiveram envolvidos na criação desta biblioteca? De que forma a estrutura física influenciou na utilização do espaço? Como o acervo foi constituído e como foi sua circulação? Quais obras eram mais consultadas, por conseguinte, o que,

¹ Trata-se do “Catálogo de fontes educacionais MT - República”, organizado pelo Grupo de Estudo Educação e Memória (GEM-IE-UFMT), coordenado por Nicanor Palhares Sá e assessorado por Elizabeth M. Siqueira, dez. 2002.

potencialmente, liam os frequentadores da biblioteca? Quem eram os frequentadores, portanto, possíveis leitores, desta instituição?

Assim, a partir da inquietação gerada por meio destes questionamentos no processo de construção do conhecimento, nos propusemos a investigar como ocorreu a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso e identificar aspectos de práticas de leitura em seu interior.

Havíamos definido o tema, questões e objetivo, mas, faltava-nos transitar pelas outras etapas da pesquisa histórica, principalmente, a identificação de fontes que garantiriam o desenvolvimento da pesquisa.

Isto porque na pesquisa histórica, os sujeitos são as fontes (BURKE, 2008), os vestígios, os rastros, os indícios. São com eles que realizamos o diálogo necessário à captação das informações pertinentes ao estudo. Para tanto, o pesquisador precisa se despir de pré-conceitos e posicionar-se no contexto da época em que as fontes foram produzidas, questionando-as e mantendo-se atento às respostas, que muitas vezes estão implícitas nas entrelinhas. De acordo com Burke (2008, p. 33)

os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.

As fontes históricas são suportes que contêm alguma informação verbal, textual, audiovisual, iconográfica e outras. Estas fontes por si só nada significam, mas após a *leitura* do pesquisador --- que deverá se dispor das *lentes* corretas para “enxergar” o não visível ou o não dito – adquirem significados. O pesquisador tentará identificar respostas possíveis aos seus questionamentos para a elaboração de seu trabalho. Por meio das fontes é que se concretiza uma pesquisa histórica, sendo que sua ausência poderá impossibilitar este tipo de pesquisa.

A Pesquisa Histórica, como os outros tipos de pesquisa científica, requer para sua concretização procedimentos metodológicos que direcionem os passos do pesquisador durante o processo, sendo necessária a apropriação de um marco teórico-metodológico que lhe indique os caminhos possíveis e como trafegar por entre os imprevistos que poderão surgir durante a trajetória.

Como já afirmamos, anteriormente, a delimitação do tema, questão de pesquisa e objetivos, já havia terminado. Restava-nos percorrer as outras etapas concernentes a uma pesquisa histórica, a saber: definir o marco temporal; realizar uma pesquisa do tipo

Estado do Conhecimento ou Estado da Arte para identificar o que já existe sobre o tema; fazer um levantamento do referencial teórico sobre pesquisa histórica, história cultural, história da leitura, história das bibliotecas e história de Mato Grosso; identificar os locais que poderíamos encontrar fontes sobre o tema; planejar e executar visita a estes locais (todos na capital do estado); localizar, avaliar, selecionar, fotografar e organizar todas as fontes encontradas; determinar um método para a análise das fontes selecionadas; analisar e interpretar as fontes; elaborar o trabalho de dissertação propriamente dito.

Necessário enfatizar que as etapas descritas anteriormente não são estanques e/ou seriadas, podendo acontecer em diversos momentos. Destas, duas se destacam: a definição do marco temporal que, segundo Dilthey (2010), não pode faltar em uma pesquisa histórica; e o trabalho com fontes documentais, que pode se tornar uma verdadeira maratona investigativa.

A determinação de um marco temporal permite uma melhor organização dos acontecimentos em nossa mente, nos dá a noção do antes e do depois, permite-nos relacionar fatos que ocorreram em determinada época e as influências de um sobre os outros em função do período em que ocorreram.

Nesse aspecto da delimitação do marco temporal, determinamos o período de 1912, data da inauguração da BPEMT, a 1950, período que encerra uma etapa de funcionamento da mesma, uma vez que ela, praticamente, não atendeu ao público durante todo o período da década de 50 por dificuldades em relação às suas instalações físicas. Portanto, a pesquisa se deteve no que consideramos ter sido o primeiro período de existência da biblioteca.

A outra condição para execução de uma pesquisa histórica refere-se a existência de fontes para procedimento das análises. No entanto, onde conseguir estas fontes? Por onde começar? A quem recorrer?

2.1 O trabalho de “caça” às fontes

Localizar fontes nem sempre é uma tarefa fácil, tornando-se necessário que o pesquisador tenha muita disposição, inclusive física, perseverança, “faro” de investigador que não se deixa abater com um não inicial ou uma aparente ausência de

documentos. Citando Certeau (2002) a localização de fontes torna-se um verdadeiro trabalho de “caça”.

Durante o processo de elaboração da questão de pesquisa localizamos e empreendemos a análise de um CD-ROM, em busca de alguma informação que sinalizasse o caminho a seguir. Nesse percurso, deparamo-nos com dados que indicaram a existência de: a) um Gabinete de leitura, no século XIX, b) a primeira biblioteca pública de Mato Grosso, século XX, e c) outros espaços de leitura. Percebemos a oportunidade de investigar uma dessas importantes instituições/lugares de leitura que existiram em Mato Grosso. E foram as fontes que apontaram o caminho.

O CD-ROM indicou dados que direcionavam aos documentos originais existentes no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) e Casa Barão de Melgaço², situados na capital do estado.

Em um segundo momento, realizamos pesquisa no site da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT ([www//ufmt.br](http://www.ufmt.br)) para verificar a existência de documentos que tratassem de temas semelhantes, utilizando os descritores: História cultural; História da biblioteca; Biblioteca Pública; Leitura; História da leitura e encontramos o trabalho de Rosa e Rosa (1975) que aborda brevemente sobre um Gabinete de Leitura e também a tese de Elisabeth Madureira Siqueira defendida em 1999.

O próximo passo foi a realização do estado do conhecimento³ com investigação nas bases de dados IBICT, CAPES E SCIELO, visando identificar os trabalhos existentes que tratassem especificamente da circulação da leitura em Cuiabá nos séculos XIX e XX.

O estado do conhecimento, conforme Nóbrega-Therrien (2008, p. 8), objetiva “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Este estudo resultou em valioso recurso para recuperação de dados substanciais ao corpus teórico-metodológico do trabalho.

² O Arquivo da Casa Barão de Melgaço engloba documentos do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e da Associação Mato-grossense de Letras (AML)

³ Esta pesquisa foi publicada no EDUCERE – PUC do Paraná. Para acessá-la na íntegra ver: GABRIEL, Sheila Cristina Ferreira; ROCHA, Simone Albuquerque da; CARDOSO, Cancionila Jankovski. A história da biblioteca em pesquisas: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. EDUCERE. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. Comunicações. 1 CD ROM.

De posse dos trabalhos localizados, foi possível, após análise dos mesmos, contemplar o objetivo principal da pesquisa, que era saber se já havia produções em Mato Grosso sobre a temática, ou outras realizadas por pesquisadores de outras regiões, mas sobre o tema em Mato Grosso.

2.1 Os espaços possíveis para coleta de fontes

Após a investigação do tipo Estado do Conhecimento, fomos a Cuiabá para uma pesquisa mais apurada no acervo do APMT, o que propiciou acessar várias fontes, como: jornais, livros, relatórios e documentos avulsos que indicaram a possibilidade de concretização da proposta de estudo.

A pesquisa em arquivo requer dedicação, perseverança e paciência, exigindo do pesquisador atenção e minúcia no processo de pesquisa, para que nenhum documento localizado, relacionado ao objeto de estudo e ao marco temporal, deixe de ser analisado como possível fonte. Para tanto, foi necessária uma leitura atenta destes documentos selecionando aqueles que poderiam contribuir para a construção do conhecimento histórico sobre o objeto de estudo.

A pesquisa no APMT se estendeu em torno de 4 meses, tendo sido consultados jornais; documentos avulsos: todas as caixas e latas de 1912 a 1963, totalizando 307 caixas; regulamento e relatórios⁴ da biblioteca pública e as mensagens do governo à Assembleia Legislativa de 1912 a 1964.⁵ Apresento a seguir, modelos das capas dos referidos documentos.

Figura 1- Regulamento da BPEMT - 1912

Figura 2 – Relatório da BPEMT - 1914

Figura 3 – Mensagem do governo à Assembleia- 1950

⁴ Apresentamos apenas a capa do primeiro relatório a título de ilustração.

⁵ Apresentamos somente uma capa, a mais legível dentre minhas fotos, apenas para ilustração. Por ser a extensão cronológica das Mensagens muito extensas, seria inviável a inclusão de todas as capas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora extraído do acervo do APMT (2012).

Como resultado da busca no arquivo, foram localizados os documentos descritos no Quadro 1 e 2, pertinentes à intenção de pesquisa, tornando-se, portanto, fontes para o processo de análise.

Quadro 1 – Quadro de documentos (Relatórios e Mensagens) localizados no processo de coleta de dados

ANO ⁶	TÍTULO	ASSUNTO OBSERVAÇÕES
1912	Regulamento para a Bibliotheca Publica do Estado de Matto-Grosso approved pelo Decreto n. 302, de 26 de Março de 1912	Contém: * Ordem n. 56 de 7 de fevereiro de 1912 que designa o Sr. Professor Estevão de Mendonça para organizar o projeto para uma Bibliotheca Pública *Decreto n. 307 de 26 de Março de 1912, que cria a Bibliotheca Pública do Estado de Matto-Grosso *Decreto n. 308, de Março de 1912, que baixa o Regulamento para a Bibliotheca Pública Obs: Documento datilografado
1912	Relatório apresentado ao Exm. Semr. Desembargador Joaquim P. Ferreira Mendes D.D. Secretario do Interior, Justiça e Fazenda pelo Director da Bibliotheca Publica	Relata o movimento referente ao ano de 1914, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Bibliotheca Obs: documento manuscrito
1914	Relatório apresentado ao Exm. Semr. Desembargador Joaquim P. Ferreira Mendes D.D. Secretario do Interior, Justiça e Fazenda por Leonel Hugueneq, Director da Bibliotheca Publica	Relata o movimento referente ao ano de 1913, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Bibliotheca Obs: documento datilografado
1919	Relatorio que ao Dr. Benito Esteves, D.D. Secretario de Interior apresenta o Diretor Fernando Leite de Campos	Relata o movimento referente ao ano de 1918, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Bibliotheca Obs: documento manuscrito

⁶ Ano da entrega do relatório

1920	Relatorio que ao Dr. Benito Esteves, D.D. Secretario de Interior apresenta o Diretor Fernando Leite de Campos	Relata o movimento referente ao ano de 1919, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Biblioteca Obs: documento manuscrito
1923	Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario do Interior, Justiça e Fazenda	Relata o movimento referente ao ano de 1919, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Biblioteca Obs: documento datilografado
1924	Somente um fragmento encontrado na caixa de 1924	Relata o movimento referente ao ano de 1923, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Biblioteca. Parte localizada fala sobre as consultas Obs: documento datilografado
1930	Relatorio apresentado ao Exmo. Senr. Major João Cunha, digníssimo Secretario do Interior, Justiça e Finanças	Relata o movimento referente ao ano de 1929, conforme exigência do artigo 4, parágrafo 4 do Regulamento da Biblioteca Obs: documento datilografado
1912; 1914 a 1927	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca Pública
1913	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Nenhuma menção à Biblioteca Pública
1928 e 1929	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NÃO LOCALIZADO
1930 a 1935	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NENHUMA MENÇÃO À BIBLIOTECA
1936	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca Pública
1937 a 1938	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NÃO LOCALIZADO
1939	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca Pública
1940	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NÃO LOCALIZADO
1941- 1942	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca Pública
1942 A 1946	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NÃO LOCALIZADO
1947	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NENHUMA MENÇÃO À BIBLIOTECA
1948	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca e Arquivo Público
1951	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NENHUMA MENÇÃO À BIBLIOTECA
1954 a 1957	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	NENHUMA MENÇÃO À BIBLIOTECA
1958	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca e Arquivo Público
1959	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Somente uma nota sobre a Biblioteca e Arquivo Público
1960	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Refere-se somente ao Arquivo, nenhuma informação sobre a Biblioteca
1961	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Uma menção ao projeto que cria o cargo de Bibliotecônomo Arquivista
1962, 1962	Mensagem do Governo do Estado apresentado à Assembleia Legislativa	Traz informações sobre a Biblioteca e Arquivo Público

Fonte: APMT (2011-2012)

Quadro 2 – Jornais Pesquisados no APMT

II SIHELE – Seminário Internacional Sobre História do Ensino de Leitura e Escrita
 “Métodos e material didático na história da alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil”
 11 e 12 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG
 Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

TÍTULO	DADOS	ASSUNTOS
A Cruz	05 maio 1912 - p. 2 - ano III - n. 74	NOTÍCIA SOBRE A BIBLIOTECA
A Cruz	28 de julho de 1912 - p. 3 - ano III n. 85	NOTÍCIA SOBRE A BIBLIOTECA
A Cruz - até 1919	06 de abril 1913 - p. 2, ano iii, n. 121	NOTÍCIA SOBRE A BIBLIOTECA
A Defesa	1933-1934	Nenhuma menção à Biblioteca
A Imprensa	Janeiro a Junho de 1913	Nenhuma menção à Biblioteca
A Juventude	15 de Novembro de 1915 a 01 de Dezembro de 1917 – faltando vários exemplares dentro deste período	NOTÍCIA SOBRE A BIBLIOTECA
A Liça	1914-1915	Nenhuma menção à Biblioteca
A Luz	1924 N. 16 FOI CENSURADO	Nenhuma menção à Biblioteca
A Notícia	1913	Nenhuma menção à Biblioteca
A Nova Era	1932 – um número só	Nenhuma menção à Biblioteca
A opinião	Set, out, Nov 1914	Nenhuma menção à Biblioteca
A Plebe	1928-1929-1939-1931-1933	NOTÍCIA SOBRE A BIBLIOTECA
A reacção	1928-1929; 1912- 1913(danificado)- 1914 - microfilme 1928-1929	Nenhuma menção à biblioteca
Alliancista	1937	Nenhuma menção à biblioteca
Boletim de Defesa	1934 – um número só	Nenhuma menção à biblioteca
Constitucional	1933- 1934	Nenhuma menção à biblioteca
Correio da Semana	1939; 1938 fev. mar. Abr. maio. Jun. jul. out.	Nenhuma menção à biblioteca
Correio do Estado	1922/1923/1925	Nenhuma menção à biblioteca
Correio do Estado	1924 - Cd madureira	Nenhuma menção à biblioteca
Correio Esportivo	1937 – um número só	Nenhuma menção à biblioteca
Correio Mato Grossoense	1946-1947	Nenhuma menção à biblioteca
Diário da tarde	1915	Nenhuma menção à biblioteca
Folha Juvenil	1937	Nenhuma menção à biblioteca
O Debate	ACBM – Acervo de Jornais Jornal “O Debate”, nº 184, nº - p. 2 ; Artigo: Biblioteca Pública; Cuiabá, 3 de maio de 1913	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Debate	ACBM – Acervo de Jornais; Jornal “O Debate”, nº 197, nº - p. 3 ; Artigo: Biblioteca Pública; Cuiabá, 19 de maio de 1912	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Debate	ACBM – Acervo de Jornais - Jornal “O Debate” nº 210 – Ano I - p. 2 - Artigo: Instrução Pública Secundária - Cuiabá, 6 de junho de 1912	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Debate	ACBM –Acervo de Jornais Jornal “O Debate” nº186 – Ano I - p. 2 Artigo: Biblioteca Pública. Cuiabá, 5 de maio de 1912	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Debate	8 de julho de 1914 n. 810	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Delio	1931	Nenhuma menção à biblioteca - Mas fazia parte do acervo da mesma
O Echo	1914-1915	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Estado	1915-1916	Nenhuma menção à biblioteca
O Estado de Mato Grosso	1934; 940 - 22 de nov de 1940 - n. 352	Nenhuma menção à biblioteca
O Estado de Mato Grosso	1939	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Estado de Mato Grosso	1957	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA

O Estudante	1934 ago. a dez.	Nenhuma menção à biblioteca
O Ferrão	1928-1931	Nenhuma menção à biblioteca
O Fifó	1925	Nenhuma menção à biblioteca
O Gladiador	1914 out.; 1915, fev.	Nenhuma menção à biblioteca
O Jornal	1921/1922/1929/1930	Nenhuma menção à biblioteca
O Luctador	1933- 1934	Nenhuma menção à biblioteca
O Matto Grosso	1913; 1918, 1919	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	9 de junho de 1912 - anno XXIII - n. 1140 - p. 1 Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto grosso	cuyaba, 27 de abril de 1912 n. 1185 - anno XXIV - p.2	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	cuyaba, 24 de maio de 1917 n. 1410 - anno XXVIII - p. 3 - Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	1913;1918,1919	Representações sobre os cuiabanos
O Matto Grosso	1912 aa 1917; 1928 a 1920; 1921 a 1922. 1928 a 1934; 1935 a 1937	Nenhuma menção à biblioteca
O Matto Grosso	1913, 1918, 1919; 1920	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	1933 - Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189	Nenhuma menção à biblioteca
O Matto Grosso	1893- anno XV - cuyaba, 5 de março de 1893 - n. 674 -. P. 1- bn hemeroteca	CONCEPÇÕES SOBRE BIBLIOTECA
O Matto Grosso	Anno XXIX, Cuyaba 7 de outubro de 1917 - numer 1441 - p. 2	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	anno XXXII, Cuyaba, 7 de outubro de 1920 - n. 1706 - p. 1 - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189&PagFis=2481&Pesq=BIBLIOTHECA	Nenhuma menção à biblioteca
O Matto Grosso	anno XXXIX - Cuyaba, 25 de março 1928 - numero 2096 - p. 1 - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189&PagFis=2481&Pesq=BIBLIOTHECA	Nenhuma menção à biblioteca
O Matto Grosso	anno LII- Cuyaba, 13 de abril de 1930 numero 2153 - p. 1 - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189&PagFis=2481&Pesq=BIBLIOTHECA	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	anno LIIi, Cuyaba, 18 OUTUBRO 1931 - N. 2225 P. 3	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
O Matto Grosso	anno LV - Cuyaba, 2 de abril de 1933 - numero 2300	Nenhuma menção à biblioteca
O Pharol	1902 a 1926- Disponível em site biblioteca nacional http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=%5Bcache%5D826005211908.DocLstX&pesq=	Nenhuma menção à biblioteca
O Republicano	1916	Nenhuma menção à biblioteca
O Revérbero	1914	Nenhuma menção à biblioteca, mas fazia parte do acervo da mesma
O Semeador	1933 (um só número) e 1934	Nenhuma menção à biblioteca, mas fazia parte do acervo da mesma
O Trabalhista	1951 - Cuyaba, junho; 1952-1953	Nenhuma menção à biblioteca
Revista A Violeta	1917 a 1934 - 1941 a 1950	Nenhuma menção à biblioteca
Revista do Centro Matto grossense de letras	ano I, n. I, Cuyaba, janeiro 1922	Nenhuma menção à biblioteca
Revista do Centro Matto grossense de letras	1924 - ano III n. 5	Nenhuma menção à biblioteca

Revista do Centro Mato grossense de letras	1928 - ano VII n. 13	Nenhuma menção à biblioteca
Revista Mato Grosso	1907 a 1915 - Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=%5Bcache%5D826005211908.DocLstX&pesq=	NOTICIA SOBRE A BIBLIOTECA
Tribuna Acadêmica	1958	Nenhuma menção à biblioteca
Voz do Bom Jesus	1956	Nenhuma menção à biblioteca

Fonte: APMT (2011-2012).

Além do APMT, fomos pessoalmente à Casa Barão de Melgaço; Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça; à Secretaria de Justiça (ao qual a Biblioteca inicialmente era subordinada, quando este órgão denominava-se Secretaria de Interior, Justiça e Fazenda) por intermédio de uma Bibliotecária da Secretaria de Planejamento do Estado de Mato Grosso – SEPLAN, todos localizados em Cuiabá-MT. Recorremos ainda ao Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, localizado em Campo Grande-MS, por meio de uma colega de Mestrado, sendo que em nenhum destes órgãos foi localizado qualquer documento sobre a biblioteca, no período de interesse.

Outra instituição pesquisada foi a Secretaria Estadual de Cultura em Cuiabá-MT, onde localizamos documentos interessantes, porém, do período de 1984 em diante, data em que essa instituição foi criada.

Visitamos, também, o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDHIR, localizado no campus da UFMT em Cuiabá, porém não localizando nenhum documento pertinente à Biblioteca Pública.

De todas as instituições visitadas, apenas o APMT prevaleceu como base empírica para a pesquisa. Desta forma, todas as fontes mapeadas, selecionadas e analisadas foram localizadas no acervo desta instituição. Sendo assim, consideramos este espaço como fundamental no processo de pesquisa.

2.4 Fontes localizadas, agora o que fazer?

Dentro do processo da pesquisa histórica documental, há um momento especial e decisivo para o pesquisador: Haverá fontes? Em que estado se encontram? Poderei acessá-las? Como? Ou ainda, o que fazer com tanto documento?

A primeira etapa para a pesquisa é a *localização* das fontes ou documentos. Este momento envolve a visualização e o acesso às mesmas, é o momento de “tocar” no possível “tesouro” que impulsionará e possibilitará a concretude da proposta de estudos,

uma vez que sem as fontes, determinadas questões de pesquisa não poderão ser respondidas, portanto, há a inviabilidade de continuação da proposta e necessidade de mudança do tema, objeto, sujeito, etc.

Por outro lado, há a possibilidade de encontrar inúmeros documentos que tratam do tema ou do objeto, porém, nem todos pertinentes a sua intenção de estudos, exigindo-se nesse momento a competência do pesquisador para *avaliar e selecionar*, dentre todos os documentos localizados, aqueles que são pertinentes aos seus interesses, que poderão, efetivamente, colaborar no momento de análise e interpretação.

Em seguida à decisão de quais fontes serão utilizadas, vem a questão da *reprodução* das mesmas, uma vez que, dependendo do período de sua produção, não poderiam ser fotocopiadas mas, somente fotografadas, transcritas manualmente, digitadas ou digitalizadas. Este momento é importantíssimo, pois a qualidade das fotos e/ou a veracidade da transcrição realizada manualmente poderão facilitar ou prejudicar o momento de diálogo e apreensão do conteúdo das fontes. Neste aspecto Certeau (2002) reflete que a pesquisa histórica além de localizar, selecionar e reunir fontes, acaba por produzi-las, uma vez que o fato de fotocopiar, fotografar ou transcrever, por si só, cria novos documentos elaborados em outro espaço e tempo.

Após a localização, análise, seleção e reprodução, o pesquisador poderá ter em mãos um montante de documentos, às vezes muito numerosos, que deverão ser *organizados*, para estarem prontos ao diálogo. Para tanto, é imprescindível que eles estejam devidamente organizados e acondicionados para que o trabalho possa ser realizado de forma sistemática, evitando maiores percalços no processo de desenvolvimento do projeto.

Este é um fator às vezes desconsiderado no processo da pesquisa e que pode acarretar perda de tempo e desgaste psicológico para o pesquisador, portanto, é fundamental determinar um método de organização dos documentos localizados. Tal organização depende das preferências do pesquisador, mas uma opção possível é que os documentos - impressos ou digitais, sejam organizados em pastas por ordem alfabética e cronológica e por assunto, de forma a facilitar sua rápida localização. Importante, também, realizar um fichamento dos assuntos contidos nos mesmos, o qual agilizará o processo de análise. (LOMBARDI, 2004).

Após todo este processo que envolve desde a localização à organização das fontes, as mesmas estarão prontas, aguardando o tão esperado momento do diálogo,

interpretação e compreensão, que resultará no registro das reflexões e considerações, esperando que o conhecimento produzido por este trabalho possa contribuir para a construção de novos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa histórica possibilita a (re)constituição dos acontecimentos do passado, seja no âmbito de uma organização, instituição ou indivíduo.

A concretização deste tipo de pesquisa depende, essencialmente, da existência de fontes que ofereçam dados e/ou informações suficientes à construção do conhecimento por meio da análise.

Sendo assim, as fontes, na pesquisa histórica, tornam-se os sujeitos com os quais o pesquisador irá realizar seu diálogo e extrair as respostas possíveis aos seus questionamentos. Portanto, a inexistência ou insuficiência de fontes poderão inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

No âmbito do trabalho com fontes há algumas etapas essenciais a serem consideradas após a sua localização, para que o pesquisador minimize os imprevistos que poderão surgir, são elas: Avaliação, Seleção, Reprodução e Organização.

Consideramos que é essencial ao pesquisador munir-se de conhecimento prévio sobre o processo de trabalho com fontes para que sua experiência e produtividade possa ser maximizada e otimizada.

No caso desta pesquisa as fontes propiciaram às pesquisadoras elaborar algumas considerações, que em função do espaço disponível neste texto, serão apresentadas parcialmente: a) a BPEMT foi constituída em um cenário de preocupação com a instrução da população -- e com todo um discurso importado de outros estados da relevância de se possuir uma Biblioteca Pública e que essa ratificaria a cidade o status de civilizada e desenvolvida, atuando como um espaço potencial para a realização de práticas de leitura em Cuiabá no início do século XX, criada com o principal objetivo de atender aos estudantes, complementando as atividades de instrução oferecidas nas escolas ; b) o uso da biblioteca para a efetivação de práticas de leitura foi prejudicado pela insuficiência do seu espaço físico, principalmente na década de 50; c) havia uma maior incidência de consultas aos jornais e revistas, inclusive em língua francesa,

inglesa e espanhola; d) das consultas aos livros que foram registradas e divulgadas, destaca-se maior ocorrência às obras literárias e históricas.

A concretização da investigação foi possível em função da existência das fontes apresentadas neste texto e acreditamos que a pesquisa realizada contribuirá com o processo de reconstrução da história cultural de Mato Grosso, porém ela é apenas uma parte de uma história que poderá ser complementada futuramente, ou até mesmo, modificada ou atualizada por outros pesquisadores com o auxílio de fontes históricas que não foram contempladas nesta investigação, ou ainda, que sejam interpretadas e compreendidas sob outra perspectiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira=Brazilian Educational Rsearch is Young. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CERTEAU, Michel de. A Operação historiográfica. In: _____. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999a.
- _____. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1998.
- _____. **A Ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UNB, 1999b.
- _____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999c.
- _____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.
- DEAECTO, Marisa Midori. **O Império dos livros**. São Paulo: EdUSP, 2011.
- DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Unesp, 2010.
- GABRIEL, Sheila Cristina Ferreira; ROCHA, Simone Albuquerque da; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A história da biblioteca em pesquisas: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. EDUCERE. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Comunicações. 1 CD ROM.
- LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, orgs. **Fontes, história e historiografia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação).
- NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez., 2004.

PERES, Eliane. **“Templo de luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Pelotas, RS: Seiva, 2002. (Série História da Educação em Pelotas; v. 2).

ROSA, Carlos; ROSA, Neuza. **Do indivíduo ao grupo**: (para uma história do livro em Cuiabá). Cuiabá: [s.n.], 1975.

O GABINETE DE LEITURA DA CIDADE DO RIO GRANDE/RS: ESPAÇO DE INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL NO SÉCULO XIX

Vanessa Barrozo Teixeira
PPGE/FAE/UFPeI – Bolsista CAPES
Rio Grande do Sul/Brasil
vteixeira2010@gmail.com

Elomar Tambara
PPGE/FAE/UFPeI
Rio Grande do Sul/Brasil
tambara@ufpel.edu.br

Maria Angela Peter da Fonseca
PPGE/FAE/UFPeI
Rio Grande do Sul/Brasil
mariangela@via-rs.net

Eixo 1-Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutoramento no âmbito da História da Educação, que tem como tema a gênese do primeiro Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande/RS, criado em 1846 e que se transformou em biblioteca pública ainda no século XIX. A partir dos referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, este estudo procura construir uma narrativa a partir dos preceitos da história da leitura e da história das instituições escolares.

Palavras-chave: Gabinete de Leitura; História da Educação; Bibliotheca Pública Rio Grandense.

Abstract

This work is part of PhD research in the History of Education, whose theme is the genesis of the first Reading Cabinet of Rio Grande/RS, created in 1846 who turned into a public library in the nineteenth century. From the theoretical and methodological framework of cultural history, this study seeks to construct a narrative from the precepts of the history of reading and the history of educational institutions.

Key-words: Reading Cabinet; History of Education; Bibliotheca Pública Rio Grandense.

Introdução

Este estudo faz parte de um recorte da pesquisa inicial de doutoramento¹ em História da Educação, o qual busca realizar uma análise histórico-educativa de uma instituição de leitura que surge na primeira metade do século XIX na cidade do Rio Grande, localizada na então, Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Esse espaço particular para leitores acabou por transformar-se na primeira biblioteca pública do atual estado do Rio Grande do Sul, a Bibliotheca² Pública Rio Grandense.

No momento em que se inicia uma pesquisa, o pesquisador deve atentar-se a algumas questões básicas de organização, questões de cunho teórico e metodológico que serão as responsáveis por nortear todo o trabalho que será desenvolvido. Vale ressaltar que algo que é preliminar a estas questões é a escolha, a seleção pelo assunto, pelo tema, algo que instigue o pesquisador. O objeto de análise em questão surgiu ao longo da pesquisa de dissertação³, que analisou a gênese da primeira instituição escolar de ensino superior da cidade do Rio Grande, a Escola de Engenharia Industrial (EEI), criada na segunda metade do século XX. A partir dessa pesquisa percebeu-se a grande influência que a Bibliotheca Pública Rio Grandense possuía na trajetória das instituições de ensino superior da cidade. Afinal, no caso específico da EEI, foi nos espaços da BPR que esta iniciou suas aulas e manteve-se até adquirir um edifício próprio (1954-1960), por meio de contrato de comodato. Além de ser o espaço provisório para a escola, esta também disponibilizava a consulta ao seu acervo de livros, fato que auxiliou no próprio reconhecimento da EEI como instituição apta para fornecer um curso de ensino superior⁴.

É significativo já estabelecer que esta pesquisa respalda-se sob a perspectiva da História Cultural, cujo referencial teórico-metodológico será essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Trata-se de uma perspectiva histórica que busca reconstruir narrativas e não uma única verdade, mas uma dentre tantas possíveis (BURKE, 1992). Pesavento (2008:51) acredita que “o mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas”. Dentro dessa

¹ Pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara.

² Será utilizada a grafia da época de criação da instituição (século XIX).

³ Pesquisa de dissertação sob orientação do Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara.

⁴ Dados retirados a partir da análise do Relatório de Reconhecimento da Escola de Engenharia Industrial, de 1957. Localizado no Acervo do Arquivo Geral da FURG.

perspectiva é que será abordada a questão da História da Educação atrelada à história dos Gabinetes de Leitura e da Biblioteca pública no Brasil, categorias que se inscrevem dentro dos estudos referentes à história do livro e da leitura (DARNTON, 1992). Além de versar sobre a história das instituições escolares, afinal as bibliotecas públicas, principalmente no caso específico da BPR, também exerceram um importante papel na instrução pública brasileira.

Desse modo, pretende-se abordar a questão do referencial teórico-metodológico no qual a pesquisa se insere, bem como ressaltar a relevância de se realizar uma pesquisa abordando aspectos da História da Leitura e da História das instituições escolares, com o objetivo de auxiliar na compreensão da origem dos Gabinetes de Leitura no Brasil e, principalmente, compreender como se constituiu o primeiro Gabinete de Leitura do Rio Grande do Sul.

1. A construção de uma narrativa historiográfica em História da Educação: abordagens baseadas na História Cultural

A História da Educação vem consolidando-se como um domínio científico responsável por estudar as especificidades da educação sob uma perspectiva histórica, além de constituir um campo interdisciplinar que se encontra aberto às inovações dos processos histórico-educacionais. Para que se possa compreender como a perspectiva da História Cultural serve como aporte teórico-metodológico para a História da Educação, basta refletir sobre os novos caminhos abertos por ela, como, por exemplo, novos campos e novos objetos de análise que anteriormente acabariam sendo menosprezados por serem considerados sem relevância para a compreensão dos processos educacionais, como a própria história da leitura ou das instituições escolares.

Segundo os preceitos dessa vertente teórico-metodológica, a qual se interessa por toda a produção e atividade humana (BURKE, 1992), torna-se possível trabalhar, neste caso em específico, com a cultura material presente nas fontes documentais selecionadas e principalmente com o objeto de análise em questão, uma biblioteca pública e particular, criada no século XIX no sul do Brasil.

Dentre as fontes documentais encontram-se manuscritos, fotografias, artefatos musealizados e periódicos, que serão entrecruzados para uma melhor compreensão da história desta instituição cultural. Foi realizado um levantamento sobre os documentos

que permanecem preservados na própria BPR: Livros de Atas (1846-2012), Relatórios, acervo fotográfico, Livros de Sócios e Acionistas, Fichas de alunos, Cadernos de presença e Fichas de inscrição das aulas noturnas que funcionaram na BPR das últimas décadas do século XIX até a primeira metade do século XX, Catálogo de livros, Movimento de livros, Registros de visitantes, Registro de presença em assembleias e Catálogos organizados pela instituição. A ideia num primeiro momento é analisar os documentos produzidos pela própria instituição e em um segundo momento, buscar em outras tipologias documentais a problematização do objeto em questão, por meio dos entrecruzamentos que serão realizados.

Sobre os artefatos musealizados, sabe-se que a BPR possuía um museu (ALVES, 2005), que teve início a partir de uma coleção numismática e que foi doado para o Museu da Cidade do Rio Grande, espaço museal pertencente à Fundação Cidade do Rio Grande. Pretende-se, em um segundo momento, analisar estes objetos que pertenciam ao museu da BPR, sob o viés da cultura material e principalmente baseada nos preceitos da Museologia atrelados à História da Educação. Todas as fontes citadas estão sendo analisadas sob a perspectiva do método da análise documental. Esse método, segundo Lüdke e André (1986:38) pode ser definido como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além disso, os autores reforçam que o uso de documentos oferece uma maior estabilidade aos resultados que são obtidos, assim como:

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (idem, 1986:39).

Por meio do uso dessa metodologia é possível analisar e problematizar uma série de documentos de diferentes tipologias, buscando através desse processo de entrecruzamento de fontes documentais, descobrir as circunstâncias, as relações existentes entre os documentos bem como o contexto da época em que foram produzidos. Tal aplicação metodológica torna-se fundamental para uma pesquisa que busca compreender os processos históricos e educativos de uma instituição de leitura que acaba se transformando em espaço escolar.

Sobre a relevância da seleção, dos usos e da análise das fontes documentais é preciso compreender algumas questões pontuais. Para realizar uma pesquisa de cunho historiográfico é necessário delimitar as operações que auxiliarão o pesquisador a organizar e interpretar seu objeto de análise. Segundo Chartier (2009:16) essa organização operacional diz respeito às “práticas próprias da tarefa do historiador”, e elas irão designar as principais etapas da pesquisa, que são: “recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação”.

É válido frisar que as fontes documentais não podem ser consideradas neutras, afinal, elas tratam apenas de uma verdade, a verdade selecionada por quem a preservou. Assim sendo, não se pode defendê-las como verdades absolutas, mas sim, problematizá-las, cruzá-las com outros documentos, a fim de, interpretá-las, de reconstruí-las a partir de um olhar específico, ou como afirma Burke (1992:337), de um “ponto de vista particular”.

É importante reconhecer que a História Cultural como um novo paradigma na historiografia fez com que muitos pesquisadores pudessem ampliar seu campo de pesquisa e desse modo, descobrir novos objetos de análise, novas possibilidades de enfoque. Baseada nesses pressupostos é que se encontra também a História da Leitura, que será nitidamente tratada no desenvolvimento da pesquisa, afinal trata-se da análise da história de um espaço privilegiado para a leitura, uma biblioteca pública criada na primeira metade do século XIX. Gonçalves (2010) ilustra em sua tese o caráter positivo da abordagem interdisciplinar nas pesquisas em História da Educação que trazem a História da Leitura como grande aliado.

Trabalhos sobre História da Leitura podem ser desenvolvidos a partir do uso de teorias de diferentes áreas, como Filosofia, Sociologia, Linguística, Antropologia e Literatura. Essa forma de pesquisar parte de uma percepção da leitura como uma prática plural e permite que, de certa forma, articulem-se aspectos de diferentes abordagens teóricas sobre a leitura, fazendo com que surja uma forma diferente de pensar o conceito de leitura que é então disseminada pela História Cultural (GONÇALVES, 2010: 16).

Por ser uma corrente histórica que se interessa por toda atividade humana e por isso, como já fora afirmado, possibilita uma série de novos objetos, fontes e métodos de investigação, acaba fazendo com que a História da Educação através de sua

interdisciplinaridade alcance uma “maior centralidade nos discursos, nas práticas educativas e nas representações simbólicas” (MAGALHÃES, 2004:91).

Desse modo, surge dentro da História da Educação um tema que passa a ser considerado como fundamental para a historiografia da educação e que proporciona uma melhor compreensão dos processos histórico-educativos, a história das instituições escolares. Tal categoria auxilia na compreensão das realidades educacionais e dos reflexos que, por exemplo, a legislação ou as mudanças pedagógicas podem causar nesses espaços, o que se torna evidente é que cada instituição é um universo específico e cada uma possui uma realidade, o que faz com que as mudanças de caráter amplo e generalizador, acabem sendo assimiladas de diferentes formas. Essa categoria será utilizada para poder analisar e compreender como esse gabinete, pouco tempo depois de sua transformação em biblioteca pública, passou a oferecer aulas noturnas de instrução pública. Além das aulas de ensino primário também manteve cursos de desenho, tipografia e escrituração mercantil (ALVES, 2005).

2. Aspectos da História dos Gabinetes de Leitura no Brasil

A origem dos Gabinetes de Leitura no Brasil data do período imperial, época que marca o surgimento desses espaços em diversas províncias do Império. Segundo Martins (1999:396) eles nada mais foram do que “as primeiras bibliotecas populares e públicas do país”. Espaços inovadores com ênfase na prática da leitura, o que entra em contradição direta com a realidade brasileira da época, que vivenciava uma sociedade de maioria analfabeta, onde a instrução pública sofria com a carência de recursos, de professores e de instituições escolares (VECHIA, 2005).

Um dos gabinetes mais antigos do Brasil é o Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro, criado em 1837. Vale destacar que este gabinete criado na sede do governo, distancia-se apenas nove anos do Gabinete de Leitura criado na cidade do Rio Grande, pequena cidade ao sul da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Evidenciando assim, um importante foco de intelectualidade que começava a se constituir, mesmo que distante do centro cultural do país, ou seja, da sede do governo imperial.

O gabinete português surge a partir da reunião de 43 portugueses que residiam e trabalhavam na cidade do Rio de Janeiro, os quais iniciaram a organização de uma

associação que tinha como principal objetivo “promover a instrução e melhorar o nível de conhecimento dos compatriotas que chegavam para realizar seus projetos de vida no país de acolhimento” (ANACLETO, 2004:6). Os gabinetes de caráter português criados no Brasil foram três: um no Rio de Janeiro, um em Recife em 1850 e outro em Salvador em 1863 (ANACLETO, 2004). Conforme Anacleto (2004) estes modelos de gabinetes de leitura teriam sido inspirados pelo modelo francês que se intitulam “boutiques à lire” que surgem na França no final do século XVIII. Estes tinham como finalidade emprestar livros, mediante pagamento de empréstimo. Estes gabinetes portugueses possuem algumas particularidades que acabam convergindo com os gabinetes de leitura brasileiros que vão surgindo ao longo do século XIX.

[...] os gabinetes têm duas particularidades a distingui-los: a primeira, porque não tinham fins lucrativos e a segunda, porque seus dirigentes, desde o início, passaram a adquirir coleções e obras raras, “manuscritos de mérito da língua portuguesa”, como se intuissem que, no futuro, eles ganhariam uma outra dimensão que não apenas a de atender ao interesse imediato de leitura de seus associados” (ANACLETO, 2004:6).

Gonçalves respaldada por Shapochnik (2010) demonstra que no Brasil o ápice do surgimento dessas instituições de leitura devotadas à leitura e ao empréstimo de livros, tanto gabinetes como bibliotecas públicas, deu-se nas décadas de 1860 e 1870. Neste período já existia o que pode-se definir como uma “rede de bibliotecas” (GONÇALVES, 2010) instaladas e em pleno funcionamento no território brasileiro. Em 1880 o Gabinete Português de Leitura era considerado a biblioteca mais importante do Brasil, depois da Biblioteca Pública do Rio de Janeiro. Neste período, o gabinete contava com 91 títulos de publicações periódicas de todo o mundo (ANACLETO, 2004).

3. De Gabinete de Leitura à Bibliotheca Pública Rio Grandense (BPR): um espaço de leitura e instrução na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul

Em 15 de agosto de 1846 é criado um Gabinete de Leitura na cidade do Rio Grande, município mais antigo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Este veio a transformar-se em Bibliotheca Pública Rio Grandense, já no segundo semestre do século XIX, consolidando-se como um importante espaço de leitura, ensino e saber. Tendo entre seus fundadores portugueses e brasileiros, o Gabinete de Leitura surge

como uma instituição interessada fundamentalmente em organizar-se como um espaço de interação e troca de conhecimento, visando desde sua fundação à aquisição de livros e jornais do Brasil e do exterior.

É interessante ilustrar que ao longo dos séculos XVIII e XIX consolidou-se, o que se pode definir como a elite mercantil da Província de São Pedro, a qual se pretende defender como a principal responsável pela criação desta biblioteca. Pode-se justificar tal afirmativa principalmente respaldando-se nos estudos que evidenciam a forte presença e influência dos “homens de negócio” do Rio de Janeiro, capital do Império, na cidade do Rio Grande (OSÓRIO, 2000). O que de certa forma, pode ter influenciado ou instigado esta elite rio-grandense a pensar e por fim, criar o primeiro espaço público de leitura da província, já que a sede da Corte já contava com seu gabinete de leitura desde 1837. Um dos fatores determinantes para a formação dessa elite mercantil no sul do Brasil é a existência de um estratégico porto marítimo na cidade do Rio Grande, que garantia aos comerciantes do Rio de Janeiro novas oportunidades de negócios, permitindo o abastecimento interno dos territórios luso-brasileiros desde o final do século XVIII (OSÓRIO, 2000).

Como esta elite mercantil rio-grandense era responsável pelos circuitos locais de distribuição e abastecimento de mercadorias, suas negociações com o Rio de Janeiro eram constantes. Segundo Osório (2000:122) os negociantes “[...] eram abastecidos de todo tipo de mercadorias pelo porto do Rio de Janeiro para onde era escoada a maior parte da produção de charque, trigo e demais derivados do gado. Com Bahia e Pernambuco entretinham o comércio de charque e recebiam sal, produto básico para o processamento das carnes”. Este contato constante com a sede da Corte e com a “elite mercantil carioca” pode ter influenciado e proporcionado a criação do primeiro gabinete de leitura da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

É significativo notar que a partir do Decreto nº 575, de 10 de janeiro de 1849, é necessário que exista uma legalização, uma adequação dos Gabinetes de Leitura já existentes no Brasil. O decreto por fim “estabelece as regras para a incorporação de quaisquer sociedades anônimas” (FONTOURA, 1933:28). Por essa razão, mesmo que tardiamente, o Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande passa a intitular-se Bibliotheca Rio Grandense, alterando regimentos e estatutos para adequar-se ao decreto e poder continuar funcionando como instituição.

Sacrifica o título que portara através de 32 anos de existência atribulada mas vitoriosa, reforma todos os estatutos, muda de regime orgânico, mas sobrevive. Sobrevive na Biblioteca Riograndense, que aparece, em 4 de junho de 1878, como méra sociedade de recreio espiritual e de difusão da instrução (FONTOURA, 1933:28).

O gabinete transforma-se em Bibliotheca Pública Rio Grandense em 1878 (FONTOURA, 1933) e na década seguinte, mais precisamente em 1887, já contava com um número expressivo de 10.424 volumes distribuídos em jornais, revistas, mapas e etc. (RELATÓRIO, 1888). Tendo adquirido neste mesmo ano, por meio de compra, um total de 43 livros e por meio de doação 895 exemplares, além de contar com a doação de 75 números de jornais e 3 mapas (RELATÓRIO, 1888:30). Em 1891 o acervo da Bibliotheca já constituía-se de 12.222 volumes, um aumento relativamente significativo em quatro anos (RELATÓRIO, 1892:9). Isso demonstra que a BPR buscava manter-se atualizada e em sincronia com o resto dos gabinetes e bibliotecas do país, bem como com o que vinha sendo publicado na imprensa brasileira e do exterior. Através do trecho que segue, percebe-se a necessidade de legitimação deste espaço de leitura, o único da cidade:

N'uma cidade de escassa população, como é o Rio Grande, e que atravessa uma crise social e economica de assustadoras proporções, torna-se digno de reparo a grande e constante frequencia do salão de leitura e o movimento de livros pedidos pelos Srs. Socios. Isso prova, Srs., que o grande, opulento e valioso cabedal que existe colleccionado nas nossas estantes é o poderoso attractivo para aquelles que desejam cultivar o espirito ou aperfeiçoar os conhecimentos que possuem (RELATÓRIO, 1888: 14).

É significativo notar que este gabinete traz novamente uma particularidade ao surgir na década de 1840, em uma província distante da sede do Império e que durante os dez anos que antecederam sua criação (1835-1845) permaneceu em guerra buscando sua independência frente ao regime imperial. Após o término da Revolução Farroupilha, o conde de Caxias, então presidente da Província, analisa a situação caótica em que se encontrava a instrução pública. Conforme Flores (1998) foi possível realizar o seguinte balanço sobre o ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1846:

Das 36 aulas para meninos apenas 12 funcionavam; das 15 aulas para meninas, apenas quatro tinham professoras. [...] Da instrução secundária, dada sem método e com muita despesa, pouco proveito se tirava. Em Porto Alegre havia uma aula de Gramática Latina de Isidoro J. Lopes, com sete alunos; uma de Filosofia do padre mestre João Santa Bárbara com trinta alunos; uma de Geografia de Belchior Corrêa Câmara com vinte e nove alunos. Em Rio Grande havia uma aula de Latim de Antônio J. Domingues, com cinco alunos e uma de Francês de Timolenon Zalloni com vinte e seis

alunos. Em Rio Pardo funcionava uma aula de Latim de José M. de Andrade com oito alunos (FLORES, 1998:40).

É imprescindível frisar que a instrução primária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período de criação da BPR, ainda Gabinete de Leitura, era problemática. Nos relatórios provinciais que dizem respeito aos anos de 1834 a 1856, percebe-se a má distribuição das aulas e a desproporção de aulas para as cidades. A cidade do Rio Grande possuía apenas duas cadeiras de latim para o gênero masculino, fundada em 1820. E uma escola primária feminina criada em 1825, sem maiores detalhes quanto às disciplinas e número de aulas (ALMEIDA, 1989). Schneider (1993) afirma que em 1878, ano em que o Gabinete passa a ser Biblioteca, a cidade do Rio Grande possuía apenas quatro aulas, sendo que haviam se matriculado cerca de 500 alunos nas respectivas aulas.

Almeida justifica o caráter da falta de investimentos na instrução pública, em específico da instrução primária.

Esta província, uma das mais assoladas pelas guerras estrangeiras e lutas civis, não podia, em razão destas circunstâncias, dar à instrução pública todo o desenvolvimento que ela reclama. As tentativas feitas, em diversas épocas, pelos chefes da administração, com o fim de melhorar essa situação, não obtiveram os resultados que mereciam os seus esforços; só a paz podia fazê-los frutificar (ALMEIDA, 1989:78).

Através desse primeiro levantamento, é possível caracterizar os Gabinetes de Leitura como instituições particulares que surgem no Brasil, mais especificamente, na segunda metade do século XIX (MARTINS, 1999), tendo como principal objetivo proporcionar um espaço de sociabilidade voltado para a leitura e para a difusão do conhecimento, a partir do contato com livros e periódicos do país e do exterior, além de, em alguns casos, disponibilizar aulas voltadas para a instrução pública. No caso específico do Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande, além de fornecer aulas de primeiras letras, também fornecia aulas de desenho e de escrituração mercantil e contabilidade (RELATÓRIO, 1888). Um detalhe significativo é que estas aulas aconteciam no período noturno, horário em que o Gabinete e, mais tarde, a Bibliotheca, não estavam abertos ao público visitante.

As aulas de instrução primária foram as primeiras aulas fornecidas pela BPR, criadas em março de 1879, contando com um total de 35 alunos inscritos. O curso de desenho inaugurado em 1881 era um curso particular fornecido pela BPR, mas que

ficou fechado durante certo período em função da falta de professor (RELATÓRIO, 1888: 50). Este funcionava duas vezes por semana nas dependências da Bibliotheca, chegando a um total de 18 alunos em dezembro de 1887, ano em que o curso foi reaberto, sob a responsabilidade do Professor Frederico Blaw (RELATÓRIO, 1888). Por meio do Relatório apresentado pela Diretoria da BPR à Assembleia Geral em janeiro de 1888, pode-se notar a preocupação da diretoria para com a baixa procura pelo curso, justificando essa razão principalmente por seu caráter particular.

Seria uma medida de grande utilidade se este curso fosse gratuito, em proveito ainda dos alumnos extremamente pobres que, por não poderem pagar uma contribuição, deixam muitas vezes de receber a instrução que lhes poderia ser dada gratuitamente (RELATÓRIO, 1888:51).

O curso de escrituração mercantil também passou por semelhante situação, pois manteve-se como particular até março de 1887, quando por sugestão da Diretoria e aprovação da Assembleia, passou a ser gratuita (RELATÓRIO, 1888). Todavia, essa mudança não surtiu o efeito esperado pela direção da BPR, que acreditava que por oferecer cursos gratuitos, a comunidade acabaria se interessando e aproveitando essa oportunidade que a Bibliotheca lhes proporcionava. Sobre este curso em específico, a diretoria manifesta seu posicionamento:

Sendo esta aula uma das que mais aproveita à mocidade e, muito principalmente, áquelles que se dedicarem à carreira do Commercio, é de lastimar que com as vantagens offerecidas pela Bibliotheca, não só de ser o curso livre de qualquer contribuição, como tambem de estar confinado aos cuidados de um distincto Professor, o numero de alumnos não corresponda aos sacrificios feitos. Apesar dos esforços empregados por esta Commissão, já convidando pessoalmente, já por meio da imprensa, já offerecendo no fim de cada anno attestados de habilitações perante o commercio, o mez em que conseguimos maior frequencia de alumnos não foi o seu número além de 19 (RELATÓRIO, 1888:51).

Indo além de sua função de espaço de leitura e de sociabilidade, os gabinetes de leitura, futuras bibliotecas públicas, se constituíram como importantes espaços de instrução pública, marcados por incentivos públicos e privados de uma elite intelectual que buscava atender não somente a elite, mas também atender outras camadas sociais. Tal assertiva reitera a proposta de tese que norteia esta pesquisa, a qual busca defender que este Gabinete de Leitura que se transforma em Bibliotheca Pública Rio Grandense, constitui-se no principal elemento na constituição de uma intelectualidade rio-grandense.

No caso dos Gabinetes de Leitura da Província de São Paulo, criados na segunda metade do século XIX, percebe-se que a iniciativa na capital da província parte de bacharéis em Direito, recém-formados do curso jurídico, ligados, na sua maioria, à Maçonaria e que buscavam estabelecer

[...] uma rede de estabelecimentos voltados para a leitura e que, dotados de estatutos homogêneos, previam a formação de uma biblioteca de gêneros e títulos diversificados, onde se podiam alugar livros; previam, igualmente, uma escola de primeiras letras, que formasse leitores para consumo daquele acervo enquanto encetavam a alfabetização dos segmentos menos favorecidos da sociedade (MARTINS, 1999:401).

Seguindo essa vertente Martins (1999) justifica o fato do investimento dos Gabinetes na instrução pública como algo inovador, porém justificável no contexto da época. A autora traça a relevância desses espaços, principalmente na questão da criação do que ela chama de “Escolas de Primeiras Letras”, aquelas que tinham como base ensinar a ler, escrever e contar (TAMBARA, 2003). Sobre a criação dessas aulas, Martins as fundamenta da seguinte forma:

[...] os Gabinetes de Leitura cumpriram um papel inusitado no quadro do Império. Não só cuidaram da alfabetização e incentivaram a leitura, mas também desenvolveram significativa propaganda abolicionista e republicana, constituindo-se em células de subliminar contestação da ordem (MARTINS, 1999: 407).

Podemos elencar esta como uma hipótese para a criação do Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande, já que mais tarde, este veio a criar aulas de instrução pública em suas dependências, sob o nome de “aulas nocturnas”. Vale frisar que durante as últimas décadas do século XIX, muitas mudanças vinham ocorrendo no país e que direta ou indiretamente influenciavam o cotidiano das províncias. Segundo Peres (2002) alguns projetos de instrução pública foram desencadeados por uma série de transformações significativas durante esse período.

Circulavam ideias de formação do espírito nacional, do progresso, da soberania, da modernidade, pois, além da abolição, outras significativas mudanças ocorriam no país: a disseminação dos ideais positivistas, a chegada de grandes contingentes de imigrantes, o advento da República, fomentando ainda mais estas discussões e preocupações. Tais ideias e acontecimentos influenciaram sobremaneira as principais medidas no campo educacional nas últimas décadas do século XIX. Foram estas ideias, por conseguinte, que sustentaram a criação e expansão de cursos noturnos de instrução primária em quase todas as principais cidades das Províncias do Império (PERES, 2002: 24).

Um exemplo semelhante ao da Bibliotheca Rio Grandense é o da Biblioteca Pública Pelotense, criada em 1875, e que em 1877 passava a oferecer cursos noturnos de instrução primária. Além desses cursos, ainda oferecia aulas de inglês e francês, aulas de caráter independente ao de instrução primária (PERES, 2002). Segundo Peres respaldada por Moacyr (2002), a década de 70 do século XIX pode ser descrita como o momento de criação das aulas noturnas no Brasil. Em 17 de março de 1879 é inaugurada a primeira aula noturna na Bibliotheca Rio Grandense, iniciando com um número representativo de 35 alunos, todos do gênero masculino, e tendo como professor responsável Francisco Rodrigo de Souza, e como ajudante Francisco Otaviano Pereira (FONTOURA, 1933).

Considerações finais

Pode-se afirmar que a partir do momento em que a Bibliotheca começa a desenvolver características de um espaço escolar propriamente dito, ela acentua sua concepção de espaço público e amplia sua função social, criando e mantendo aulas noturnas e gratuitas, conferências literárias, um museu, dentre outras atividades que demonstram sua intenção de consolidar-se como um espaço capaz de articular com todas as camadas sociais da cidade do Rio Grande (ALVES, 2005). Essas singularidades da instituição devem ser ressaltadas afinal existia uma ausência de um público leitor para a época, já que quase 80% da população brasileira era analfabeta neste período (ALMEIDA JÚNIOR, 1997).

Portanto, pode-se notar que existe um investimento por parte da chamada “elite mercantil rio-grandense” que vai se formando e que busca através da BPR instruir e tornar público o contato com a cultura letrada na cidade do Rio Grande. Um espaço que se caracteriza como um farol, no sentido de instruir, mostrar e iluminar os caminhos para a sabedoria, envolvendo as diversas camadas sociais da cidade. Nesse sentido é que se pretendeu abordar alguns aspectos sobre o surgimento da BPR, salientando que este estudo ambiciona traçar o perfil dos grupos sociais que frequentavam e que fizeram parte dos primeiros movimentos de criação da Bibliotheca, quais eram suas leituras, quais eram seus interesses em diversos períodos, a circulação de livros, a compra de livros que dava-se principalmente no Rio de Janeiro, o perfil dos alunos que

frequentavam as aulas noturnas da BPR, dentre tantas outras questões que poderão ser abordadas ao longo da pesquisa.

Sobre a questão da narrativa que esta sendo produzida é importante esclarecer que se trata justamente de um “ponto de vista particular” como já citado por Peter Burke (1992), ou seja, uma visão dentre tantas possíveis sobre o fato analisado, o que não impossibilita que outras interpretações e outros olhares possam surgir sobre a gênese desse gabinete de leitura. Trata-se justamente de uma história institucional que se mescla com a história da própria cidade, com a história de indivíduos, com a história da educação, com a história das instituições escolares e com a história da biblioteca e consequentemente, da leitura. A partir da reconstrução histórico-educativa desta instituição de leitura, que se molda conforme as demandas de seu município, e mais ainda, dos grupos sociais envolvidos, é que se pretende evidenciar de que maneira a sua criação foi decisiva para a consolidação de uma elite mercantil rio-grandense e de sua forma de pensar, de ver e ler o mundo naquele momento específico.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis: APB, 1997.

ALVES, Francisco das Neves. **Biblioteca Rio-Grandense: textos para o estudo de uma instituição a serviço da cultura**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

ANACLETO, Regina. **O Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro**. São Paulo: Dezembro Editorial, 2004.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p: 327-348.

CATÁLOGO da Bibliotheca Rio Grandense de 1906. Rio Grande: Livraria Comercial – Pelotas e Rio Grande, 1907.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DARNTON, Robert. A história da leitura. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p: 199-236.

FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. **Palácios e destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro, 1870-1920**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

FLORES, Moacyr. Educação e ensino no período farroupilha. In: **RS: Educação e sua história**. Porto Alegre: EDIPLAT, 1998.

FONTOURA, Edgar. **A Bibliotheca Riograndense**. Conferencia realizada na Bibliotheca Riograndense, em sessão comemorativa do 87º aniversário de sua fundação. 1933. Oficinas do Rio Grande, Rio Grande.

GONÇALVES, Renata Braz. **Livros e leitura na cidade de Pelotas-RS no final do século XIX: um estudo através dos jornais pelotenses (1875-1900)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas: UFPel, 2010, 235f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, p. 67-72, 1999.

MARTINS, Ana Luíza. Os gabinetes de leitura no Império: casas esquecidas da censura? In: **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 395-410.

MARTINS, Solismar Fraga. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

OSÓRIO, Helen. Comerciantes do Rio Grande de São Pedro: formação, recrutamento e negócios de um grupo mercantil da América Portuguesa. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 115-134. 2000.

PERES, Eliane Teresinha. **Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

_____. **História Cultural**: experiências de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

REGULAMENTO Interno da Bibliotheca Rio-Grandense da cidade do Rio Grande de São Pedro do Sul. Rio Grande: Typographia do artista - Antonio da Cunha Silveira, 1881.

RELATÓRIO da Bibliotheca Rio-Grandense apresentado pela Directoria à Assembleia Geral em 22 de janeiro de 1888. Rio Grande: Typographia do Artista – de Franklin da Fonseca Torres, 1888.

RELATÓRIO apresentado à Assembleia Geral pela Directoria de 1892. Rio Grande: Officinas da Livraria Americada, 1893.

RELATÓRIO apresentado à Assembleia Geral pela Directoria de 1895. Rio Grande: Typographia do Diário do Rio Grande – de Manoel José de Andrade, 1896.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SUPPLEMENTO ao Catálogo da Bibliotheca Rio –Grandense, 1912. Rio Grande: Livraria Americana, 1913.

TAMBARA, Elomar. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003, p. 95-116.

_____. **Introdução à história da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. Universitária/Seiva Publicações, 2000.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. **Escola de Engenharia Industrial**: a gênese do ensino superior na cidade do Rio Grande (1953-1961). 2013. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. UFPel, 2013.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 78-90.

OS (DES)CAMINHOS DO ORÇAMENTO: O FINANCIAMENTO DAS PRIMEIRAS LETRAS EM MINAS GERAIS NO PERÍODO DE 1822 A 1834

Vania Rosaura de Lima Castro¹
Mestrado em Educação/UFSJ/MG/Brasil
vanialimacastro@gmail.com

Eixo 1- Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este estudo sistematiza a construção da Instrução Elementar na Província mineira na perspectiva de suporte às instituições escolares. A metodologia adotada foi à análise documental. Apoiar-se em Luciano Mendes de Faria Filho e Roger Chartier no entendimento da importância do texto escrito no Estado Moderno. Como principal resultado, tem-se constante percentual de alocação de recursos com a Instrução Pública em Minas Gerais nos orçamentos de 1831-32 e 1833-34.

Palavras-chave: Instrução pública mineira, financiamento da instrução no império, instrução.

Abstract

This study provides further construction of elementary education in the Province mining from the perspective of supporting schools. The methodology adopted was to document analysis. Supports up to Luciano Mendes de Faria Filho and Roger Chartier in understanding the importance of the written text in the Modern State. As a main result, it has been constant percentage of resource allocation with the Public Instruction in Minas Gerais in the budgets for 1831-32 and 1833-34.

Keywords: Public education mining, education funding in the empire, instruction.

¹ Mestranda em Educação/UFSJ sob orientação da Professora Dr^a Christianni Cardoso de Moraes.

Introdução

Este tem como objeto de investigação² a sistematização e interrogação na construção da instrução pública mineira com a implantação de processos de universalização que serviram como orientador daquelas sociedades empenhadas com o paradigma da modernidade. O qual deu suporte à instituição escolar na Província de Minas Gerais com os métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto.

Dentre as problematizações levantadas destaca-se a importância do quanto custou e o quanto arrecadou o cofre público imperial e provincial mineiro, com o fim à organização da instrução pública mineira. Portanto, é neste âmbito que se situa o estudo nomeado os (des)caminhos do orçamento: o financiamento das primeiras letras em Minas Gerais no período de 1822 a 1834 em que procurou investigar como o Estado Imperial brasileiro se organiza depois da independência do Brasil em relação às receitas e às despesas vinculadas à instrução pública em Minas Gerais nos seus doze primeiros anos.

O recorte temporal deste estudo justifica-se pelo conjunto de documentos produzidos após a independência do Brasil ao caracterizar um novo modo de atuação do Estado Nacional brasileiro na estruturação da instrução elementar, homogeneização cultural e diferenciação social e das leis como reguladora do social, conforme Faria Filho (2009). Assim, com a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil, em 1824, até a criação do Ato Adicional de 1834 tem-se um período de grande produção documental referente à instrução elementar, a fiscalização fazendária e ao orçamento público.

Analisar a Instrução como parte da política imperial e provincial nos documentos oficiais exigiu-nos a compreensão de um investimento social, modificador e criador da relação entre escolarização de conhecimentos e espaços escolares, elemento importante no processo civilizatório brasileiro³.

Ao dar continuidade ao certame iluminista a instrução seria o pilar da nova sociedade, com a tarefa de preparar o indivíduo para a vida coletiva, a proteger a “Nação”. Assim, compreender e analisar a organização do Estado Imperial brasileiro sobre o vetor das receitas e das despesas provinciais com a instrução pública possibilitam a visualização da organização da instrução pública no período de 1822 a 1834, a qual obtém forma nos orçamentos imperiais de 1831-1832 e 1833-1834. Sejam através dos métodos de ensino adotados geradores da

² O trabalho foi orientado pelo professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho e insere-se no projeto *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil séc. XIX e XX* (financiado pelo CNPq e FAPEMIG) como parte dos trabalhos do grupo Historiar – Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação/GEPHE (FaE/UFMG).

³ Ver Faria Filho (2000).

materialidade e, mesmo, no aumento do número de professores de primeiras letras na província mineira, com seus ordenados fixados anualmente pela legislação e identificar e analisar a composição da Instrução Pública nas contas imperial e provincial.

A realização desta pesquisa se fundamenta em fontes primárias, leis e decisões do Império do Brasil sobre a instrução e o orçamento público e documentos que fazem parte do inventário do fundo da fazenda provincial mineira e estudos que examinam o objeto em pauta no período imperial.

A metodologia adotada no intuito da construção deste estudo foi análise documental, considerando o contexto de sua elaboração concomitante as informações e análises nas produções textuais. Ao entender o documento como uma produção social, percebemos que o mesmo antes de tudo é o resultado a princípio de sua época e reforçado pelas que virão (Le Goff, 1994).

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram apontamentos sobre as receitas e as despesas da instrução pública nos balancetes, balanços e orçamentos do contido nas documentações localizadas no Arquivo Público Mineiro (APM) em Minas Gerais, Fundo de Fazenda Provincial, Notação FP 3/1 – Caixas 01 e 02; leitura e anotações sobre a instrução elementar e a composição orçamentária retiradas das Leis do Império do Brasil e, por fim, a análise dos dados coletados.

Para tanto, este se aproxima da Constituição de 1823, 11 de dezembro de 1823, outorgada em 25 de março de 1824; do conteúdo da lei das escolas de primeiras letras, lei de 15 de outubro de 1827, decretada em cumprimento à Constituição de 1824; da lei de 14 de novembro de 1827, orça a receita e fixa a despesa do Tesouro Público na Corte e Província do Rio de Janeiro; da lei 15 de dezembro de 1830, orça a receita e fixa a despesa para o ano financeiro de 1831/32; da lei de 24 de outubro de 1832, orça a receita e fixa a despesa para o ano financeiro de 1833/34 e a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 – Ato Adicional.

O texto está organizado em quatro partes, incluindo esta introdução. A segunda parte é direcionada a instrução na constituição do Estado Nacional do Brasil de 1822 a 1834 a focar marcos regulatório da instrução pública brasileira; a terceira seção consiste na origem e destino do subsídio literário; na quarta os percursos do orçamento em direção a Instrução Pública mineira nos orçamentos imperiais de 1831/32 e 1833/34; na última parte são as considerações e por fim as referências bibliográficas.

A instrução na constituição do Estado Nacional brasileiro de 1822 a 1834

Identificar, compreender e analisar a legislação nos doze anos iniciais do Estado brasileiro nos possibilitou o entendimento, além da organização da instrução, dos momentos de produção e de realização da lei, os quais envolvem sujeitos e instituições conforme explica Faria Filho (1998).

O Brasil a partir de 1822 foi marcado pela construção da legalidade regulatória dos investimentos, da captação de recursos para a educação escolar, a introdução de novos métodos de ensino e de professores formados pelas Escolas Normais. Define-se, a partir de então, os espaços e os tempos da ação educativa e, concomitantemente, elaborando novo saberes escolar. O espaço escolar tornou-se o local legitimado da socialização da geração mais jovem⁴.

Destaco a contribuição de Faria Filho (2002) para este estudo em relação aos sentidos interligados do termo escolarização, assim feito:

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. (FARIA FILHO, 2002, p.16).

Num segundo sentido:

O processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de consequências sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2002, p.16).

A entrada do texto escrito no mundo social aconteceu no século XV, com a tipografia de Gutenberg, o qual assumiu o lugar da oralidade, tanto na nova fé protestante, como pelo

Estado de justiça e de finanças, nascido no final da Idade Média e consolidado nos dois primeiros séculos da modernidade, pressupõe que mais gente sabia ler. Em formas gerais diversas (judiciárias, administrativas, polêmicas), o escrito abala fortemente os valores antigos ligados à palavra oral, durante muito tempo usado para declarar o direito e a justiça, o comando e o poder (CHARTIER, 2009, p.33).

3 Sobre o Oitocentos ver:
MORAIS; OLIVEIRA (2012, p. 81-104);
SALES (2005);
SANTOS (2007);
SILVA (2007);
SILVA (2004);
VIANA (2006).

A organização do material didático necessário quando dos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto empregados ao investigar a materialidade da escola mineira

Apresentavam-se na primeira metade do século XIX como propostas de organização da classe, abarcando as várias dimensões do fazer pedagógico. O arranjo material era um dos fatores determinantes da propalada eficiência de tais métodos. A sua aplicação postulava a diversificação e a racionalização do mobiliário e dos materiais escolares. Sua prática apoiava-se em uma grande quantidade de utensílios aos quais o professor deveria recorrer durante as aulas. Instrumentos como areeiros, ardósias de diferentes tamanhos, esponjas, lápis para escrever em pedras, traslados, tabelas para aprendizagem da leitura e do cálculo tornariam a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas mais fáceis e rápidas (INÁCIO, 2003, p. 102-103).

A valorização da escrita no mundo ocidental pelo Estado estava posta, embora os caminhos para levá-la aos que desconheciam o texto escrito estavam em construção. Verificamos na Fala do Presidente da Província mineira, Antonio Paulino Limpo de Abreu, quando do discurso da instalação da primeira Assembleia Legislativa da Província de Minas Gerais, dedicação ao demonstrar importância da escolarização da população. Abreu (1835) destacou, sobretudo, a escola, instituição, como responsável pelo ensino do ler, escrever, contar e regras de civilidade (moral e religiosa):

A instrução primária que na forma da Constituição deve proporcionar a todos gratuitamente é um dos objetos que nesta Província tem merecido o maior desvelo e solicitude. Os Governos despóticos são os que amam e promovem a ignorância, como um dos elementos da sua existência e duração e por isso no delírio de embrutecer os Povos assemelham-se ao louco que pretendesse arrancar a luz⁵ do Astro do dia para cobrir o mundo de trevas; mas os Governos livres que se sustentam sobre a teoria dos direitos e obrigações do Homem Social, não receiam, antes protegem os progressos de todos os conhecimentos humanos (ABREU, 1835, s/n).

No século XIX o texto escrito já se encontrava consolidado, sobretudo com a legislação. O Brasil Imperial gerou documentos oficiais referentes à instrução elementar como parte da política imperial e provincial que se exige a compreensão de um investimento social, modificador e criador da relação entre escolarização de conhecimentos e espaços escolares, elemento importante no processo civilizatório brasileiro⁶.

Através do Decreto de Lei de 15 de outubro de 1827, em cumprimento à Constituição Imperial do Brasil, ordena, principalmente, que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias; localização de escolas;

⁵ Grifo nosso.

⁶ Ver Faria Filho (2000).

salário dos professores entre 200\$000 a 500\$000 anuais; as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se; os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Esse decreto organiza o sistema das Escolas de Primeiras Letras. Ressaltamos os artigos 3º com a despesa dos ordenados dos professores e 5º com os arranjos de espaço e de materialidade sob a responsabilidade da Fazenda Pública. Tal organização administrativa nos leva a organização orçamentária para a instrução no início do século XIX. Mas, qual era a origem dos recursos aplicados na instrução?

Do subsídio literário: origem e destino

Para entender a origem e o destino dos recursos aplicados na Instrução das Primeiras Letras retomo o limiar dos anos cinquenta do Setecentos com a origem do recurso ao pagamento dos professores. Para tanto, o recurso era extraído de imposto gerado na localidade em que o mestre estava inserido – sobras de sisa, ou através de outras práticas como os gêneros alimentícios destinados ao mestre, pelas famílias ou legados expressos esta finalidade (Adão, 1997).

Ressaltamos as medidas tomadas no reinado de D José I, após consulta aos documentos regulatórios⁷, o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que determinou a extinção das atividades na educação e na religião pelos inicianos e inaugurou as Aulas Régias em Portugal e seus Domínios.

As Aulas Régias eram constituídas em Estudos Menores e Estudos Maiores. No agrupamento dos Estudos Menores estavam as Cadeiras de Primeiras Letras e de Humanidades (Latim, Grego, Retórica e Filosofia). O ensino de Humanidades ficou a cargo do Diretor Geral dos Estudos, com as funções de supervisão aos professores e alunos estabelecidos no Alvará Régio de 28 de junho de 1759.

Para manter esse sistema de ensino D. José I aboliu a partir da Carta de Lei redigida em 10 de novembro de 1772, registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino em 25

⁷ Consulta efetuada na obra de: MENDONCA, Marcos Carneiro de. *Aula de Comércio*. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982.

de novembro de 1772 e publicada em 26 de novembro de 1772, as antigas consignações, coletas para os estudos, e estabeleceu um imposto único nomeado de Subsídio Literário, com a destinação ao pagamento dos professores das Escolas Menores e da Universidade de Coimbra.

O gerenciamento desse imposto ficou a cargo da Junta para Administração e Arrecadação do Subsídio Literário criado através do Alvará de 10 de novembro de 1772, registrado na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino em 25 de novembro, publicado na Chancelaria Mor da Corte e do Reino e registrado na mesma Chancelaria em 26 de novembro do referido ano. Neste Alvará ficou estabelecido a criação de uma Junta composta pelo Presidente da Real Mesa Censória; de três Deputados nomeados pelo Rei; de um Tesoureiro Geral com qualidades de homem de negócio da Praça de Lisboa; de um Escrivão da Fazenda que fará a escrituração da Receita e Despesa do Tesoureiro Geral e a Contadoria; um Escriturário; um Praticante que tenha sido aluno da Aula de Comércio; um Porteiro e um Contínuo.

Com relação à educação, as reformas no reinado de D. José I cumpriram o objetivo de modernizar a administração educacional portuguesa e a de seus domínios sob a base do controle estatal e da secularização. O marco inicial deste processo aconteceu com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e das suas Colônias. Enfim, a educação foi utilizada como instrumento a favor do Estado português ao formar súditos; homens aptos a trabalharem nos serviços públicos e homogeneização do idioma português no Brasil (Almeida, 2000; Falcon, 1982).

Embora possamos afirmar o início da vigência do imposto nomeado subsídio literário retro mencionado pela carta de Lei redigida em 10 de novembro de 1772, registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino em 25 de novembro de 1772 e publicada em 26 de novembro de 1772, o mesmo não faremos quanto ao seu término. Ao efetuarmos as leituras sobre a temática encontramos diferentes datas para o término da vigência do Subsídio Literário.

Nas análises de Moraes e Oliveira (2012) e de Oliveira; Oliveira e Santos (2011) este imposto vigorou de 1772 até 1834, sendo o seu fim com a Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 – Ato Adicional. Pois, através desta lei delegaram-se às Assembleias Legislativas Províncias a elaboração de leis sobre a administração pública, sobretudo, a Instrução Elementar e Secundária.

Para Almeida⁸ (2000, p. 38) a cobrança do Subsídio Literário terminou com o Decreto de 15 de março de 1816. Contudo, localizamos lançamento contábil com a rubrica Subsídio Literário após a data limite estabelecido pelo estudioso nas documentações localizadas no Arquivo Público Mineiro (APM) em Minas Gerais, Fundo de Fazenda Provincial, Notação FP 3/1 – Caixas 01 e 02.

Com as contribuições de Bessa (1981) a implantação do Subsídio Literário em Minas Gerais data de 17 de outubro de 1733, pelo mando do Real Erário, no Governo de Antônio Furtado de Mendonça; em que “consiste nas aguardentes de cana, de que se pagam nos engenhos 80 réis por barril, e nos gados que vêm aos açougues, a 225 por cabeça. É aplicado à subsistência dos professores régios da Capitania”. (VASCONCELOS *Apud* BESSA, 1981, p.42). Discordamos de tal colocação, pois através da documentação pesquisada localizamos a Carta de Lei redigida em 10 de novembro de 1772, registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino em 25 de novembro de 1772 e publicada em 26 de novembro de 1772, que excluiu as antigas consignações, coletas, para os estudos e estabeleceu um imposto único nomeado de Subsídio Literário, com a destinação ao pagamento dos professores das Escolas Menores e da Universidade de Coimbra⁹.

O inventário do Fundo de Fazenda Provincial encontra-se no Arquivo Público Mineiro. A organização deste conjunto de documentos dá-se com a divisão em séries e subséries. As séries são: correspondência recebida; correspondência expedida e documentação interna. Contida na série 3, documentação interna, temos a subsérie 1: receitas, despesas da província (orçamentos, balanços, arrecadação de tributos, mapas de recebedorias, dívida provincial, etc.). Sobre a qual adotaremos a sigla FFPM, fundo de fazenda provincial mineira, doravante.

Para o período eleito, no FFPM encontram-se 246 páginas escritas de um total de 351 páginas e estão distribuídas em 36 pastas. Foram escritas e/ou desenhadas à mão, ora a caneta e a lápis, ora a caneta ou a lápis.

O levantamento da fonte e a organização dos dados coletados permitem o uso de duas categorias entrada e saída. No sentido de recebidas; arrecadadas; rendas diversas recebidas; rendimentos; dinheiro; efetuou pagamento; recebimento de dízimos; recebimento subsídio

⁸ Obra original publicada em francês:

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Histoire de L'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Legislation*. Rio de Janeiro: Leuzinger, 1889.

⁹ Consulta efetuada na obra de:

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *Aula de Comércio*. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982.

literário e dinheiro arrematado foram incluídas na primeira categoria. Na segunda estão despesas; despesas diversas; devedores; relação de empregos e folhas (civil, militar e eclesiástica).

A análise dos dados nos permite a identificação da entrada do subsídio literário no mês de dezembro de 1823 no valor de 214\$200 Réis, em documento assinado por Antônio Augusto Monteiro de Barros; Fernando Luis Monteiro de Magalhães Barros e Manoel José Monteiro de Barros, contendo despacho para apreciação do presidente e deputados do governo. Em 03 de julho de 1825 recebimento no valor de 13:577\$460 Réis e cálculo do rendimento correspondente ao termo médio 4:525\$820 Réis para 1826, documento elaborado em cumprimento do despacho de 9 de julho de 1825 do Conselho do Governo; o qual exige a descrição resumida das rendas da Fazenda Pública mineira. Assinado no final pelo contador João Inocêncio de Azevedo C., em 30 de julho de 1825, em cima da primeira folha tem despacho de encaminhamento para o Presidente Imperial da cidade de Ouro Preto, em 30 de julho de 1825, assinado por Antônio Augusto Monteiro de Barros; Fernando Luis Monteiro de Magalhães Barros e Manoel José Monteiro de Barros, em 3 de julho de 1825.

Em documento datado de 23 de agosto de 1825 e assinado pelo contador José Inocêncio de Azevedo C. constitui na categoria saída à despesa com os professores de latim nas localidades de Pitangui, Caeté, Ouro Preto, Mariana, Guarapiranga, Paracatu, São João Del Rei, Minas Novas, Campanha, Tejuco, Brejo do Salgado, A. Da Conceição, Sabará, A. Do Rio Preto, Baependi, São José, Vila do Príncipe. Cada lugar com um professor ganhando 400\$000 Réis, perfazendo um total de 6:800\$000 Réis. Em Ouro Preto, Antônio Dias, Guarapiranga, Congonhas do Campo, Santa Bárbara, São Miguel, Curral Del Rey, Paracatu, Sabará, Sumidouro, Que Luz, Joaquim, Caeté, Barbacena, São José, Vila do Príncipe, Campanha, Rio Vermelho, Pitangui, Catas Altas, São João Del Rey, Baependi, Tamanduá, Brejo do Salgado, Jacuí, Conceição, Santa Luzia, Inficionado, Itabira do Mato Dentro e Minas Novas tem-se um professor de primeiras letras em cada localidade a ganhar 150\$000 Réis anualmente, sendo subtotal de 4:500\$000 Réis. Ao professor de Ouro preto o ordenado de dezembro 200\$000 Réis; ao lente de ensino mútuo da Vila de São João Del Rei o ordenado de 240\$000 Réis, enquanto durar no exercício, dando subtotal de 440\$000 Réis. Aos professores aposentados de Ouro Preto: Padre Manuel Joaquim Ribeiro, filosofia racional, e Padre José Pereira Romão, primeiras letras, as quantias de 460\$000 Réis e 150\$000 Réis, respectivamente. Perfazendo, portanto, um total de 12:350\$000 Réis.

A despesa com o subsídio literário, saída, encontra-se na tabela de despesa da

Província de Minas Gerais do ano financeiro de 1º de julho de 1829 até 30 de junho de 1830. Documento datado de 14 de agosto de 1830 e assinado pelo escrivão deputado da junta da fazenda João Joaquim da Silva Guimarães, pelo contador interino Lucas Antonio de Souza Oliveira e Castro e o conforme de Lucas Antonio de Souza Oliveira e Castro. Tabela organizada em 3 colunas, que são objeto de despesa; leis ou ordens que a autorizam e quantias despendidas: administração do subsídio literário dos administradores e cobrança de diversos anos; provisão, despachos e portarias da Junta da Fazenda autorizadas pela Provisão do Tesouro de 19 de outubro de 1772 e valor de 1:043\$294 Réis.

Percursos do orçamento: a Instrução Pública mineira nos orçamentos imperiais de 1831/32 e 1833/34

Em cumprimento a Carta Magna de 1824 foi efetuada tentativa com propósito da elaboração e aprovação de um projeto orçamentário para o Império do Brasil. A organização orçamentária e seus caminhos até a distribuição da verba às Províncias do Brasil foram determinados pelo legislativo. O orçamento inicia-se com proposta do Poder Executivo nas divisões de receita e despesa fundamentada em tabelas com as verbas e a legislação a qual a determina. A tabela da receita era calculada pelo termo médio da renda dos três últimos anos, substituído pela arrecadação do exercício corrente. Os diferentes ministérios nas suas devidas repartições calculam a receita e a despesa com encaminhamento aos ministros que após análise as enviam ao Tesouro. O setor de contabilidade confere e organiza toda a receita e despesa dos ministérios e submetendo-as ao Ministro da Fazenda. Em reunião ministerial ficam determinados os valores solicitados fundamentados no princípio do equilíbrio orçamentário. A Lei da aprovação orçamentária é votada e segue à sanção imperial através de comissão formada pelos deputados (Carreira¹⁰, 1980).

Nos estudos de Carreira (1883) o primeiro projeto orçamentário apresentado em 08 de agosto de 1826 à Câmara dos Deputados fora rejeitado; o segundo em 05 de agosto de 1827, nem chegou a ser discutido pelos deputados; e, por fim, no percurso da terceira tentativa no ano de 1828 foi aprovado um projeto de orçamento para o ano seguinte e sancionado por decreto em 08 de outubro de 1828. Após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, o Parlamento votou a primeira Lei do Orçamento que correspondeu ao período de 1º julho a 30 de junho dos anos de 1831-1832.

¹⁰ A primeira edição deste livro é de 1889.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 delegou poderes às Províncias, criou as Assembleias Legislativas Provinciais e delegou a elas o poder de legislar sobre a “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina e os cursos de direito” conforme o parágrafo 2º do artigo 10. No parágrafo 5º desse artigo estabeleceu competência “sobre a fixação das despesas municipais e províncias e os impostos a elas necessários, com tanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do Estado. As Câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios”.

A Instrução Pública mineira nos orçamentos imperiais de 1831/32 e 1833/34 foi distribuída conforme a tabela 1¹¹. Em Minas Gerais na coluna nomeada % instrução pública provincial pelo valor a despender com a província – aproximado permanece com 20%, porém ao analisar os recursos da instrução pública em relação ao valor total de cada província verificam-se oscilações nos anos financeiros.

Tabela 1

Valores a despender com as províncias e a instrução pública: ano financeiro de 1831-1832 e de 1833-1834 – Brasil (em 1\$000 réis)

Províncias	Valor a despender com a província		Valor a despender com a instrução pública provincial		% instrução pública provincial pelo valor a despender com a Província (aproximado)	
	Ano Financeiro					
	1831/32	1833/34	1831/32	1833/34	1831/32	1833/34
RJ	321:176	319:515	28:880 ¹²	31:000	9	10
ES	24:421	39:088	6:140	6:140	25	16
BA	144:051	304:870	38:327 ¹³	33:000 ¹⁴	27	11
SE	22:519	33:649	7:172	9:200	32	27
AL	35:460 ¹⁵	46:927	6:710	6:800	19	14
PE	155:180	270:617	21:972 ¹⁶	22:000 ¹⁷	14	8

¹¹ Dados coletados na Legislação Imperial brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/>. Último acesso em: 17 fev. 2012 possibilitaram a construção desta tabela por mim.

¹² Incluído 150\$000 do mestre de primeiras letras de Friburgo.

¹³ Incluído Academia médico cirúrgico.

¹⁴ Incluída a ordinária de 1:000\$ ao Seminário.

¹⁵ Consultando os dois exemplares da Lei de 15 de dezembro de 1830 existente no sítio

<http://www.camara.gov.br/> (TEXTO PUBLICAÇÃO ORIGINAL e Coleção de Leis do Império do Brasil – 1830, Página 100 Vol. 1 pt I – Publicação Original), constatei que os lançamentos dos valores a despender com a província de Alagoas não são os mesmos. Utilizo o valor lançado no último exemplar após analisar um erro de cálculo de 2:000 rs. no primeiro exemplar com a referida província.

¹⁶ Incluído o Liceu.

¹⁷ Inclusive o Seminário e o Liceu.

PB	39:077	59:306	6:000	10:000	15	17
RN	17:566	29:876	5:550	5:550	32	18
CE	57:743	54:852	11:021	13:800	19	25
PI	18:450	36:058	4:680	7:100	25	20
MA	78:048	146:482	12:040	13:390	15	9
PA	32:977	78:768	6:310	16:300 ¹⁸	19	21
SP	92:929	119:506	20:220	22:220 ¹⁹	22	19
SC	15:356	29:779	2:790	3:200 ²⁰	18	11
RS	28:537	99:844	5:600	12:000	20	12
MG	127:169	196:937	25:281	40:000	20	20
GO	26:272	43:809	8:968	9:494	34	22
MT	17:507	33:352	2:800	4:360	16	13
TOTAL	1:254:438	1:943:235	220:461	265:554	18	14

Fonte: Legislação Imperial brasileira. Disponível em: <www.camara.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2013.

Considerações

Durante a coleta de dados no Fundo de Fazenda Provincial (APM), Notação FP 3/1 – Cx.1 e 2, concordamos com as formulações de Cavalcanti (1889) em que durante o primeiro reinado, 1822 a 1831, a escrituração feita no Tesouro Nacional e nas Juntas de Fazenda eram regidas por leis dos tempos coloniais, algumas por cartas régias e sem escrituração regular. Essa convivência entre o feito e o a fazer e a construção da organização dos orçamentos com o Ministério do Império, foi, então, observado um aprendizado na construção dos controles para a elaboração dos dois primeiros orçamentos imperiais no período de 1822 a 1834, permanecendo em evidência o crescimento com os gastos e a alocação de recursos para o ensino elementar.

Através da análise documental consultada, sobretudo o Ato Adicional à Constituição decretado em 1834 em que delega a cargo das Assembleias Legislativas Provinciais a legislação e a promoção da instrução pública elementar e secundária, menos as faculdades de medicina e cursos jurídicos concluímos que não há consenso sobre o marco temporal da origem e do término do imposto denominado Subsídio Literário. Contudo, tendemos, portanto, em concordar com as análises de Morais e Oliveira (2012) e de Oliveira; Oliveira, M. S. e Santos (2011) quanto ao período de vigência desse imposto - 1772 até 1834.

Referências

¹⁸ Inclusive 400\$000 para o Seminário e Colégio de educandas.

¹⁹ Compreendidos os Seminários.

²⁰ Inclusive o Lente de Cirurgia Prática.

ABREU, Antonio Paulino Limpo de. Fala do Presidente da Província de Minas Gerais. Ouro Preto: 1835. 12 p.

ADÃO, Áurea. Estado absoluto e ensino das primeiras letras (1772-1794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. 527 p.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889)- História e legislação. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: Editora da PUCSP, 2000. 365 p.

BESSA, Antônio Luiz. Tributos ao tempo da província. In: História financeira de Minas Gerais em 70 anos de República. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Fazenda, 1981. 395 p.

BRASIL. Leis Históricas. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>
Acesso em: 20 jan. 2013.

CARREIRA, Liberato de Castro. História Financeira e Orçamentária do Império no Brasil. Brasília: Senado Federal; Fundação Casa de Rui Barbosa; MEC, 1980. 181 p.

CARREIRA, Liberato de Castro. O orçamento do Império: desde sua fundação. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. 48 p.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). História da vida privada: da renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v.3, p.113-161.

FALCON, Francisco José Calazans. A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982. 532 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os projetos de Brasil e a questão da instrução no nascimento do império. In: VAGO: Tarcísio Mauro et al (organizadores). Intelectuais e Escola Pública no Brasil: século XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 181 p.

—————, Luciano Mendes de. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Disciplina e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-35.

—————, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

—————, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: ————— (Org.) Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação do Oitocentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

INÁCIO, Marcilaine Soares. Processo de escolarização e ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). Dissertação em História da Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. 232 p.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 547-548.

MINAS GERAIS. Fundo de Fazenda Provincial (APM), Notação FP 3/1 – Cx.1. In: Arquivo Público Mineiro.

MINAS GERAIS. Leis Mineiras: Livro da Lei Mineira. In: Arquivo Público Mineiro.

MORAIS, Christianni Cardoso; OLIVEIRA, Cleide Cristina. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 81-104, jan./jun. 2012.

PORTUGAL. Legislação no reinado de D. José I. In: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. Aula de Comércio. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982. 643 p.

SALES, Zeli E. S. de. A política de Instrução da Província de Minas Gerais - 1822/1835. Dissertação em História da Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. 131 p.

SANTOS, Marileide Lopes dos. Assistência às crianças abandonadas em Sabará/MG: entrelaçamento de relações no atendimento à infância desvalida (1832 – 1854). Dissertação em História da Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 200 p.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. Recife: EDUFPE, 2007. 398 p.

SILVA, Diana de Cássia. O Processo de escolarização no Termo de Mariana (1772-1835). Dissertação em História da Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. 181 p.

VIANA, Fabiana da Silva. Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1830-1840). Dissertação em História da Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 145 p.

II SIHELE

Eixo 2

Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPAÇO DOMÉSTICO: DIÁLOGOS ENTRE O ESPAÇO DOMÉSTICO E A CULTURA ESCOLAR NOS MODOS DE TRANSMISSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ana Paula Pedersoli Pereira
FaE/UFMG-Brasil
paulinhapedersoli@gmail.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
FaE/UFMG-Brasil
icrisfrade@gmail.com

Eixo 2 - Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Objetivamos compreender, pelas memórias dos sujeitos, as práticas de transmissão e aprendizagem da escrita vivenciadas no espaço doméstico, em Minas Gerais, por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970, e a influência da escolarização e de outras instâncias sociais. Apreendem-se modos singulares de fazer dos mediadores mas, sobretudo, uma forte circulação da cultura escolar - no que diz respeito à materialidade, instrumentos, rotina e legitimidade dessa instância – no espaço doméstico.

Palavras – Chave: História da alfabetização, Alfabetização doméstica, Cultura escrita, Cultura escolar e familiar.

Abstract

The purpose at understanding the processes that involved the transmission and learning of reading and writing skills that took place within the home environment by children who lived in the rural zone during the period from 1950 to 1970. There has been an effort to relate the learning of the reading culture to the influence –or to the lack thereof –of scholarly familiar practices, trying to understand how the influence of school penetrates in the home environment, as well as how other social instances may also be influential in such a process. Apprehend singularity and influence scholarly relevant in processes the transmission and learning in the familiar practices.

Key Words: History of Literacy; written culture; scholarly culture e familiar culture.

I. Introdução

Esta pesquisa situa-se no cruzamento dos estudos da Sociologia da Educação e da história oral com os estudos no campo da Leitura e da Escrita e, especialmente, da história da alfabetização. Delimita-se, mais especificamente, nas pesquisas a respeito dos diferentes modos de participação de indivíduos nas práticas culturais relacionadas à escrita por meio das diversas instâncias de socialização. Como objetivo deste trabalho, ressalta-se a análise e compreensão de práticas de transmissão e aprendizagem de leitura e escrita que circulam na socialização familiar vivenciadas por adultos na zona rural, buscando relacionar aprendizados da cultura escrita e a influência ou não da escolarização nas práticas familiares e na forma como a escola e outras instâncias sociais penetram no ambiente doméstico. Para isso, selecionamos três casos de indivíduos provenientes da zona rural em Minas Gerais, que declararam que foram alfabetizados em casa, quando crianças, entre os períodos de 1950 a 1970.

Os modos de inserção na cultura escrita são diversos e podem ser determinados por instituições, políticas escolares e não escolares de alfabetização, pela participação dos sujeitos/grupos em redes sociais que fazem uso específico da escrita e também pelo autodidatismo, entre outras práticas sociais. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que existem práticas não escolares e escolares de aprendizagem da leitura e da escrita que apresentaram modos diferenciados de usos e de aprendizagens.

No Brasil, país em que a divulgação da imprensa foi tardia e que ainda apresenta dados que atestam a baixa circulação de livros e de outros impressos considerados legítimos, parece caber, sobretudo à escola, a tarefa de propiciar a entrada e a inserção na cultura escrita. Essa tarefa da escola está diretamente relacionada com a sua configuração histórico-social. A escola é uma instância social de “peso”, em outras palavras, a escola configura-se como uma autoridade social e, para o olhar da sociedade, é nela que existem os melhores métodos, os melhores materiais e a melhor forma de ensinar e aprender.

Reconhecemos o papel central que a escola adquiriu na sociedade, porém isso não significa dizer que os aprendizados da leitura e da escrita tenham se desenvolvido somente por intermédio da escolarização e isso nos faz compreender, assim como Graff (1990) reforça, que a alfabetização e a escolarização são processos diferentes, o que permite concluir que a alfabetização pode ocorrer em outros espaços sociais. No caso da

presente pesquisa, é no lar e anterior ao acesso escolar que as crianças aprendem as primeiras letras.

A forma escolar é uma forma de relação social mais específica, é uma relação pedagógica configurada na instituição, mas que extrapola para outros contextos sociais a sua cultura. Cabe ressaltar que toda invenção de uma forma social está relacionada a outras transformações e formas, e a escola está muito ligada a formas políticas. (LAHIRE; THIN; VICENTE, 2001).

Até meados do século XX, existia a visão muito otimista do senso comum e das Ciências Sociais em relação ao papel central da escolarização no processo de superação do atraso econômico, do desenvolvimento de uma sociedade mais moderna e democrática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Magaldi (2007) acrescenta que, nos anos de 1930, a partir da idealização da marcha para o progresso, a “idéia de secularização e racionalização da cultura baseada na ciência e na técnica, bem como a possibilidade de intervenção racional na esfera pública se reforça pela via da escola” (p. 65). Assim, pode-se compreender o grande prestígio dado a essa instituição, uma autoridade que ultrapassaria o espaço escolar, como “um meio de disseminação das luzes” em uma sociedade que não progredia.

Numa perspectiva histórica, Graff (1990) ressalta em seu artigo, *O mito do alfabetismo*, que há um conjunto de motivações que explicam porque as sociedades se alfabetizam. Na “imaginação popular, o alfabetismo é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada” (GRAFF, 1990, p. 30), acrescenta, ainda, que para leigos e estudiosos a noção do analfabetismo está diretamente relacionada a consequências sociais e pessoais terríveis. Ao supervalorizarmos o alfabetismo por si mesmo, deixamos de lado o contexto sociocultural em que esse ensino e aprendizagem estão inseridos e corremos o risco de não compreender que o alfabetismo não é um fim, mas, sim, uma base.

No entanto, a força da escolarização é maior quanto mais presente ela se torna no cotidiano dos grupos sociais, ainda mais quando atinge a todos. Num país que conseguiu universalizar a educação, em termos de ter todos os alunos do ensino fundamental em um turno apenas no final do século XX, ainda tende-se a relacionar a aquisição dos princípios da alfabetização e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e da escrita apenas à escolarização. Nesse sentido, podemos dizer que a escola brasileira, a partir de meados do século XX, passou a ocupar um espaço

significativo/central em comparação a outras instituições, no que diz respeito à transmissão dos saberes (GALVÃO, 2007), e, por isso, quando tomamos estudos de Harvey Graff, que apresenta outros contextos como mobilizadores da alfabetização, em diferentes períodos, percebemos que, por serem poucas as fontes historiográficas, pouco conhecemos das experiências não escolares de transmissão da escrita.

Apesar dessa forte tendência de primeiro relacionar o processo de alfabetização com escolarização, a escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua “forma escolar” de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos (BRASLASKY, 2003) Ao reconhecermos os diferentes modos de participação dos sujeitos nas culturas do escrito, tomando o espaço doméstico na relação com a escola, estamos percebendo diferentes instâncias de socialização, o que permite ampliar o diálogo com os modos de socialização da leitura e da escrita apreendendo uma perspectiva social da linguagem que considera as relações entre linguagem, sociedade e escola (SOARES, 2002).

Para pensar nas relações entre linguagem, sociedade e escola, faz-se necessário uma reflexão sobre a complexidade e variedade de usos para lidar com o escrito, existem também, nesse processo, as relações de poder. Nessa perspectiva Gnerre (1998), em seu livro intitulado “Linguagem, escrita e poder” ressalta a natureza da linguagem e as questões que a perpassam, mostrando assim uma relação forte entre o desenvolvimento da linguagem e as relações de poder. Nesse sentido, o autor faz uma reflexão sobre a importância de se compreender escritas no plural, pelo fato de acreditar que existem diferentes tipos de escritas, linguagens, sociedades e sujeitos.

Ao discutirmos sobre o poder de uma determinada linguagem sobre outra, faz-se necessário comentar o conceito de capital cultural. Para Bourdieu, segundo estudos de Nogueira e Nogueira (2009), esse capital pode apresentar-se em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro está relacionado à posse de objetos culturais valorizados, o segundo diz respeito à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades, costumes, conhecimentos da cultura dominante que foram adquiridos e, por fim, à posse de certificações escolares. Para os autores, a apropriação de bens culturais considerados de prestígio é legitimada “pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35). No caso da nossa pesquisa, seria relevante

indagar se um saber transmitido e adquirido em casa, a alfabetização, poderia ser legitimado sem outras instâncias que atestariam esse domínio, isso porque o indivíduo que domina determinados padrões reconhecidos como legítimos pela sociedade, beneficia-se de uma série de vantagens sociais.

Desse modo, ao refletir sobre as relações entre linguagem e poder no contexto desta pesquisa, não estamos, aqui, focando nas implicações das variações linguísticas, mas buscando compreender as relações de poder existentes entre diferentes modos e espaços de aquisição da leitura e da escrita. Nesse caso, reconhecemos que há uma relação de poder entre os saberes da escrita adquiridos na casa e na escola, uma vez que em alguns depoimentos dos sujeitos, a escrita aprendida em casa sustenta-se com a escola que legitima o aprendizado doméstico. Isso é reforçado por uma das entrevistadas que ressalta que sua mãe sempre recorria à escola para saber o que se aprendia lá para passar para a professora caseira. Isso mostra que a escola se configura não só como um local de poder, mas que sua linguagem é a legitimada perante a sociedade. Nas palavras de Chartier (2001a)[...] Aqui aparece uma dimensão da escrita do poder, ou do poder por meio da escrita, expressada não no cotidiano da prática burocrática ou administrativa e de controle, mas na da dominação simbólica da escrita (p. 24).

O depoimento da mãe de um dos sujeitos da pesquisa demonstra de maneira bem marcada a legitimação da forma escolar de ensinar a ler e escrever, em que a mãe recorre à escola para saber se o ensino em casa está de acordo com a mesma, além disso, é a escola que legitima e dá valor ao que se aprende e ensina no lar. No depoimento da própria mãe:

Mãe Nemir: ...E as meninas de vez em quando iam na escola da cidade para fazer umas provas...eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola ai eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas.

...Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir a escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola fazia com os alunos...

Nesse sentido, destacamos que há a circulação de práticas escolares em outros espaços justamente pela forte crença de que o modo escolar de transmitir saberes é o melhor, desse modo, reconhecemos que certas situações de aprendizado da leitura e da

escrita em casa assemelham-se ao processo escolar (CASTANHEIRA, 1991, p. 116). Utilizando a expressão dessa mesma autora, que investigou o final da década de 80, a escola lança seus “tentáculos” para outros espaços e com isso reconhecemos a cultura e os modos de fazer escola além dos seus muros.

Sendo assim, embora o ambiente doméstico e o escolar sejam instâncias com processos e culturas específicas, existem momentos que podem ocorrer diálogos e influências mútuas, levando-nos a indagar não somente sobre os reflexos do ambiente doméstico na escolarização, mas também sobre os reflexos da cultura escolar na transmissão da escrita no espaço doméstico e em outras instâncias sociais. Nessa perspectiva, Lahire, Thin e Vicent (2001), referem-se a uma “pedagogização” das relações sociais, em que as classificações escolares, os modos, os comportamentos e as atitudes refletem e permitem surtir efeito na vida social. Assim, a interpenetração da escola na casa e nas práticas de transmissão das famílias investigadas será objeto de análise na discussão dos dados.

II. Percursos metodológicos

A pesquisa fundamentou-se em uma perspectiva de história oral, uma dimensão teórico-metodológica que permite aceder diretamente aos sujeitos e à sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes. Nesse caso, a entrevista foi utilizada como principal dimensão metodológica da história oral.

A análise a partir desse ponto de vista traz consigo uma dimensão teórica que possibilita a reflexão sobre os dados coletados visando compreender aspectos fundamentais dessa história, como por exemplo: as relações estabelecidas entre a memória e a história, a seletividade da memória, os tipos de entrevistas, dentre outros. Thompson (2002) chama a atenção para a análise cuidadosa das fontes orais, uma vez que essas não devem ser entendidas como a verdade, mas, sim, analisados como reformulação da memória e, para esse autor, a memória é difícil de ser apreendida. Sobre as fontes orais, o autor destaca que

[...] de um lado, eles podem fornecer uma grande quantidade de informações factuais válidas, por exemplo, sobre onde a pessoa viveu, suas estruturas familiares, tipos de trabalho, etc. [...] mas ao lado disso, eles também sustentam a igualmente reveladora marca da moduladora força da memória, e também da consciência coletiva e individual (THOMPSON, 2002, p. 22).

A identificação dos sujeitos deu-se mediante a realização de entrevistas sobre “memórias de Alfabetização” desenvolvidas em disciplina sobre história da alfabetização em um curso de especialização. Outra fonte foi à indicação de pessoas conhecidas de fora de uma comunidade escolar moradoras de Piracema. A escolha desses sujeitos teve primeiramente um único critério, terem declarado que foram alfabetizados no espaço doméstico. A partir disso, a escolha do período decorreu dos dados das trajetórias dos sujeitos. Para o presente artigo selecionamos três sujeitos, duas mulheres, uma é costureira e a outra professora da rede municipal de ensino e um homem, agricultor.

Nome	Data de nasc.	Idade atual	Idade em que foi alfabetizada em casa	Cidade/Região onde foi alfabetizada	Mediador do processo de ensino-aprendizagem	Profissão
Mundica	1953	58 anos	6 anos (1959)	Piracema – MG	Mãe e duas “professoras contratadas”	Costureira
Antônio	1955	56 anos	6 anos (1961)	Piracema – MG	“Professora contratada”	Agricultor
Nemir	1967	44 anos	6 anos (1973)	Piracema – MG	Duas “professoras contratadas”	Professora

III. Culturas em diálogo: a circulação de materiais escolares e modos escolares de transmissão da leitura e da escrita no espaço doméstico.

Este tópico apresenta como objetivo a descrição e análise dos depoimentos dos sujeitos relacionados aos possíveis diálogos entre a casa e a escola e as influências da cultura escolar nos modos de transmissão e aprendizagem da leitura e da escrita que os mediadores desenvolvem no seio familiar. Os dados da pesquisa mostram que esses mediadores, chamados pelas famílias “professores” não fazem parte deste grupo profissionalizado: são recrutados entre pessoas de maior escolaridade que se dispõem a ensinar e que, em alguns casos, acumulam as atividades de ensino com serviços domésticos nas casas.

Em relação à influência da socialização familiar sobre as práticas de leitura e de escrita e a maneira como essa experiência em casa se relaciona com a escolarização, cabe ressaltar que a criança “não ‘reproduz’, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas *encontra sua própria modalidade de comportamentos em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida*” (LAHIRE, 2008, p. 17).

Nesse sentido, é importante reconhecer que o ambiente familiar possui estruturas e formas específicas de lidar com a leitura e a escrita, e que, às vezes, pode ser um ambiente pouco letrado e com pequeno contato e circulação de materiais de leitura e de escrita, mas, em contrapartida, pode ser também um ambiente onde o contato com materiais letrados seja intenso e diversificado. Dessa forma, reconhecemos que existem maneiras de se relacionar com a escrita e com a leitura em casa que pode se aproximar da forma escolar de ensinar e outras que podem se distanciar e diferenciar.

Apesar de focalizarmos as relações e influências entre a casa e a escola destacamos, a partir da análise dos dados, que em termos desse investimento cultural, não é apenas um tipo de capital da leitura/escrita que circula no espaço doméstico/familiar. Nas práticas de leitura dos sujeitos dessa pesquisa cruzam-se os materiais escolares, os textos populares e do universo religioso, o que nos possibilita compreender a circulação de várias culturas da escrita no contexto familiar. No entanto, em alguns momentos, essa mobilização parece vir da educação escolar e cada família, à sua maneira, busca interferir de maneira positiva na escolarização dos filhos e, conseqüentemente, em suas habilidades de ler e escrever. Assim, nesse tipo de investimento, as famílias valem-se de diferentes repertórios.

No caso de Mundica, o seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, iniciou-se em 1958, a entrevista relata que estava com cinco anos de idade e tudo começou por motivo de proteção uma vez que, os pais acreditavam ser o caminho até a escola algo perigoso para uma menina e pela mediação de sua mãe e, depois, uma professora “contratada”. Nas palavras de Mundica, pode-se compreender o modo de fazer da mãe:

Mundica: Eu lembro que quando minha mãe começou a me ensinar, eu tinha 5 anos de idade. Aí, ela começou o A, E, I, O, U. Ela tampava as letras e destampava e a que ela pedisse a gente tinha que saber, tinha que saber letra por letra e depois ensina as... é consoante que fala? A letra B, C, G... é consoante mesmo que fala, né! Na época, a minha mãe falava que a gente estava aprendendo o ABC.

A mãe de Mundica revela-se, nesse caso, a primeira mediadora do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa, além de ensinar todas as letras do alfabeto. Apesar de não haver uma sistematização nesse processo, constata-se que sua mãe

mobiliza seu conhecimento sobre o método alfabético, utilizado em massa até o início do século XX (FRADE, 2005). Porém, segundo a entrevistada, quando sua mãe não estava conseguindo conciliar os afazeres domésticos com os momentos de transmissão da leitura e da escrita em casa, e não conseguia mais auxiliar, contratou uma “professora”. No depoimento a seguir que percebemos a forte circulação de práticas e materiais escolares nos modos de fazer dessa mediadora.

Mundica: Ela chegou lá em casa com um tanto de papel com “E” emendado, e outras letras. Mas viu que a gente já sabia alguma coisa, ela encostou essas folhas com as letras e começou fazendo assim, juntando uma letra a outra, é sílaba que fala, né? E rapidinho ensinou as palavras. E depois... todos os dias tinha o ditado. E era historinha. Ela inventava, eu acho, e ditava e a gente tinha que escrever no caderno e depois ela corrigia e colocava nota. E as palavras que a gente errava, ela escrevia no caderno e a gente tinha que escrever várias vezes em baixo... era muita cópia...

Ao constatar a presença de exercícios de cópia em todos os depoimentos (além de Mundica veremos a adiante a mesma estratégia nos de Nemir e Antônio), destacamos os estudos de Castanheira (1991), que ressalta que os exercícios de cópia passados para as crianças, pelos pais, ou irmãos mais velhos, indica uma forte influência da escola pois os familiares recorrem aos aprendizados vivenciados anteriormente, nessa instituição, para ensinar aos filhos e/ou irmãos em casa.

Além disso, segundo Mundica, essa professora utilizou o livro “Saber” que um amigo de sua mãe trouxera de Belo Horizonte. Consultando, posteriormente, o Museu do Professor (SEE/MG), descobrimos que esse livro foi distribuído gratuitamente pelo Ministério da Educação, através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (Saber – Segundo livro de Leitura, 1954). Acrescenta-se ainda, que Maria da Consolação levava várias histórias nas quais aparecia o nome *Lili*. Ao mostrarmos o pré-livro *O livro de Lili* digitalizado, em um segundo encontro, a entrevistada relata não recordar do livro, nem das lições dele, porém enfatiza que o nome Lili sempre estava presente nas histórias trazidas pela professora, em suas palavras:

Mundica: A Consolação... sempre que ela vinha de Crucilândia, ela vinha com um tanto de historinhas anotadas no caderno. Ela falava que trazia dos irmãos que estudavam na escola de Crucilândia. E a gente sempre ficava curioso para ver o

caderninho dela. De 15 em 15 dias, ela trazia um tanto de historinhas novas.... não me lembro de nenhuma... só lembro do nome Lili e depois eu sempre escrevia em minhas histórias sobre uma boneca chamada Lili.

Nesse caso, percebe-se o diálogo entre a casa e a escola, primeiro pela utilização de um livro de circulação nas escolas – *Saber*. E segundo, apesar de a entrevistada não mencionar, é possível supor que a professora copiava essas histórias d’*O livro de Lili*, que era de seus irmãos que frequentavam a escola em Crucilândia. Cabe destacar que *O livro de Lili*, de autoria de Anita Fonseca, foi testado nas classes de demonstração e nas principais escolas da capital mineira em 1930, sendo adotado oficialmente nas escolas mineiras(MACIEL, 2010), e a protagonista da história era a Lili. Além desta obra, há outro livro *Lili, Lalau e o Lobo*, de Rafael Grisi que apresentava uma personagem com o mesmo nome que possivelmente circulava no período,.

Além da circulação de materiais, algo que reforça a legitimação da escola, é uma prática comum que acontecia nas famílias dos sujeitos entrevistados, pois essas famílias recorriam aos professores e diretores da escola para que esses atestassem o ensino-aprendizado que acontecia em casa. O trecho a seguir exemplifica bem essa relação:

Mundica: sabe o que acontecia... uma vez ou outra, eu ia à escola, e minha mãe sempre pedia a Consolação para ir a escola e ver o que eles estavam fazendo e passar para gente. Depois, uma professora da escola da cidade falou para minha mãe mandar a gente de vez em quando para a escola para fazer algumas avaliações só para saber como estávamos indo. Sei que essa professora falou com minha mãe que eu já estava pronta para fazer a 4ª série... E aí fui para a quarta série na escola da cidade.

Cabe apresentar o depoimento de Nemir, similar ao de Mundica. Nemir, atualmente, professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, aprendeu a ler e escrever em casa pela distância da escola e, conseqüentemente, pela falta de meios de transporte. Para isso, contou com a ajuda de uma professora também contratada, iniciou seu processo de ensino-aprendizagem em casa aos seis anos, em 1973. A entrevistada relata que mesmo estudando em casa, em alguns momentos, realizava provas na escola

da cidade para saber como estavam os aprendizados na casa. Assim, reconhecemos a força da organização escolar que ultrapassa o seu espaço e chega a outras instâncias sociais, como a família, além disso, há a forte crença dos sujeitos de ser a escola um lugar onde se ensina de maneira correta e com os melhores métodos (FRADE, 2011; LAHIRE; THIN; VICENTE, 2001). No trecho a seguir, percebemos melhor essa organização:

Nemir: Lembro muito de uma coisa... mesmo a gente estudando em casa eu lembro que íamos fazer provas na escola de Piracema, não sei te falar de quanto em quanto tempo... mas a gente ia e a minha mãe falava que era para ver se a gente estava caminhando junto com a escola. E eu nunca esqueço que quando fui fazer um dessas provas e a professora de lá me pediu para ler umas palavras e consegui ler: mandioca, milho e pipoca. E quando eu li a palavra milho, eu não esqueço que ela falou que eu já estava bacana...

Mãe de Nemir: ...Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir à escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola fazia com os alunos...

...eu também ensinava, ajudava muito. Até a professora (Lenir) me perguntava as coisas, ela me perguntava se estava tudo certo, eu dava uma olhada e sempre falava: vai lá na escola e vê o que as professoras estão fazendo.

Antônio, que é atualmente agricultor, assim como Nemir, iniciou os aprendizados em casa pela distância da escola. Começou a aprender a ler e escrever em casa aos seis anos de idade, em 1961. Assim como Mundica e Nemir, seus pais contrataram uma “professora”. Em seu depoimento, ele destaca materiais, métodos e práticas próprias da cultura escolar, como o caderno e a atividade de cópia.

Antônio: Eu lembro da Ligia pegando na minha mão e me ensinando a escrever algumas letras e até palavras... e lembro também dela lendo historinhas, eram pequenas, mas eu gostava. Ela copiava o alfabeto todo... Letra por letra separadinha e a gente tinha que copiar tudo... Depois ensinou a gente a juntar essas letras até que depois já conseguia montar algumas palavras... as mais pequenas, mas já conseguia...Sabe o que ela fazia... pegava uma folha do caderno e escrevia várias letras bem grande e

depois cortava essas letras e pedia a gente para juntar as partes cortadas e formar palavras... na verdade no início a gente juntava só duas letras... por exemplo, BA, ou PA...e depois que a gente formava as palavras. E ela misturava todas essas letras e falava uma palavra e escrevia no nosso caderno, aí a gente tinha que montar a palavra... era sempre assim...e ela falava também para gente achar as letras que ela queria. Eu lembro da palavra Vovó, mas a gente não sabia colocar os acentos certo... Ah! e depois de encontrar a palavra que ela queria tinha que escrever várias vezes no caderno, várias mesmo.

Em relação à materialidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem na casa Antônio ressalta que tinha apenas um caderno, lápis e borracha, além de um livro, porém, não recorda nada sobre esse livro. Em suas palavras: “Eu tinha caderno, lápis e borracha... Ah! E um livrozinho também, que meu pai pegou na escola e levou para a Lígia passar para gente, mas não lembro nada desse livro”. Mundica destaca a presença de um caderno em que copiava as atividades e o lápis. Nemir acrescenta além do caderno e do lápis a presença de alguns livros emprestados pela diretora da escola que era amiga de sua mãe. Assim, a partir dos depoimentos a seguir, é possível reconhecer que não somente os modos e as organizações escolares ultrapassam o espaço escolar, mas também as materialidades próprias da escola ocupam outros espaços (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). Nesse caso, destacam-se os cadernos e seu uso, os livros que não são lembrados e a própria noção de tempo escolar.

Nemir:... Estudávamos de segunda a sexta, em uma varanda que meu pai arrumou para isso. Tinha uma mesa com duas cadeiras, uma do lado da outra. Ah! Tinha um quadro também.

...a gente aprendia no horário da escola. Quando a aula começava lá a gente começava aqui. Lembro da professora falando isso: a aula na escola já começou então precisamos começar aqui também.

...lembro do livro *Os Três Porquinhos*. Eu lembro que minha mãe conhecia a diretora e ela emprestou dois livros desse para a gente. A professora sempre falava assim: hoje nos vamos começar a historinha dos três porquinhos. Ela sempre começava e ia só até um certo ponto e falava que amanhã a gente ia terminar. Eu lembro que eu ficava doida para saber o final. Ai quando ela parava ela falava que ia ensinar essa parte para depois irmos para frente. Ela lia as histórias e começava a mostrar as letras

separadas, o A, o E... e depois juntava essas letras para formar as sílabas e depois as palavras, para depois aprendermos as histórias completas.

Constata-se que a professora utilizava o livro *Os Três Porquinhos*, de autoria de Lúcia Casasanta, publicado em 1954 pela Editora do Brasil (MACIEL, 2010). Este livro se fundamenta no método Global de contos ou de historietas, denominado assim na década de 1930 (FRADE, 2007), tendo por princípio metodológico partir do todo (texto) para as partes e, só então, passar para lição seguinte quando a anterior estivesse memorizada. No entanto, a “professora” da casa faz o contrário, pois para ela, o texto é a última etapa de compreensão e/ou memorização.

Reconhecemos, pelos depoimentos, que a organização/rotina da casa dos sujeitos torna-se próxima daquela desenvolvida na cultura escolar e que os procedimentos escolares estendem-se por toda a sociedade (VIDAL, 2005). Por outro lado, constatamos que práticas desenvolvidas em casa tão similares às da escola acabam, de alguma maneira, por preparar os sujeitos para uma futura escolarização (COOK-GUMPERZ, 1991).

Todavia percebemos também uma singularidade na prática doméstica, pois em outras ações do cotidiano o ensino-aprendizagem em casa continua, com as contações de histórias à noite, o ensino do catecismo, as dramatizações de histórias e as escritas de cartas as escritas com usos e funções comerciais, dentre outras. Tendo em vista estes usos específicos constata-se que há materiais e estratégias utilizadas no espaço doméstico próprios dos usos que as famílias fazem da escrita. Assim, mesmo se inspirando na escola, o espaço e a rotina da casa reconfiguram as relações de ensino-aprendizado.

IV. Considerações Finais

Analisando o conjunto de práticas dos sujeitos apresentados neste artigo, reconhecemos que apareceram modos de condução do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa que explicam algumas mobilizações das famílias em torno dessa transmissão: os pais investiram no ensino da tecnologia da escrita desde a idade de cinco anos. Nesse sentido, em termos da idade com que se inicia o processo, a família não se alinha à escola, antecipando a idade obrigatória exigida pela lei para iniciar a escolarização.

Embora outros usos familiares da escrita não tenham sido aprofundados neste artigo, pode-se dizer que as experiências domésticas de transmissão dialogam com materiais e métodos escolares, ao mesmo tempo em que são inventadas maneiras de transmissão, que são reconfiguradas nos usos que as famílias fazem da leitura e da escrita para fins de ensino, comerciais, religiosos, entre outros.

Problematizando o modo de ensinar em casa e as possíveis relações com a cultura escolar, ou com outras instâncias sociais, destacamos que o comportamento tipificado de outras instituições como a igreja e a escola - com suas repetições das mesmas estratégias de ler, escrever ou dizer os textos - apresenta sentido ritualista importante para desenvolver nos sujeitos o conhecimento e compreensão de modos de transmissão da escrita, o que possibilita que reproduzam (ao mesmo tempo em que também inventam) tanto um modo de funcionamento social, quanto os modos de ensinar e aprender. Assim, essa tipificação, evidenciada em estratégias e modos de organização, que parece algo repetitivo que a escola faz, auxilia os mediadores não escolares a aumentarem suas competências e estratégias para desenvolver em outros espaços, no caso da presente pesquisa, o espaço familiar, a transmissão dos saberes relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Contudo, o modo não convencional de ensinar em casa muito nos ajuda, pois compreendendo as estratégias, podemos desnaturalizar ou desmontar as competências pedagógicas valorizadas pela pedagogia e pela escola. A transmissão da escrita pode ocorrer dentro e fora do saberes científicos legitimados. Todavia, destacamos mais uma vez, a partir dos depoimentos dos sujeitos, a presença constante de materiais e modos da cultura escolar e a necessidade das famílias de buscar legitimação da instituição mais autorizada socialmente para esta transmissão: a escola.

V. Referências Bibliográficas

BRASLAVSKY, Berta. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* – Uma introducción a La Alfabetización Temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na Escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Santa Maria*, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 20 jan. 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAFF, Harvey J. O mito do Alfabetismo. *Revista Teoria e Educação*. vol. 2, 1990.

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. Porto Alegre: Ática, 2008.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; VICENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais. In: BRAGANCA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte: Arqumentvm, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOQUEIRA, Claudio Marques. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: THOMPSON, Paul. *A voz do passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

O ENSINO INICIAL DA LEITURA PELO MÉTODO ANALÍTICO NO BRASIL E A CIRCULAÇÃO DA *CARTILHA DE ARNOLD* (1907)

Dr^a. Bárbara Cortella Pereira
UNEMAT- *campus* de Tangará da Serra-MT-Brasil
barbaracortella@gmail.com

Eixo temático 2: Produção e circulação de material didático para o ensino inicial da leitura e da escrita

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a compreensão de um importante momento da história do ensino da leitura em nosso país, focaliza-se o ensino inicial da leitura pelo método analítico e a circulação de saberes pedagógicos norte-americanos para crianças brasileiras, em particular, no Estado de São Paulo. Mediante a análise da configuração textual da *Cartilha de Arnold*, escrita pela professora americana Sarah Louise Arnold, trazida para o Brasil pelo então Diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, após a Exposição Universal de Sant Louis (1904), e vertida para o português, em 1907. Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio da utilização de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais e de leitura da bibliografia especializada sobre o tema, analisou-se a configuração textual desse documento, a qual consistiu em focar os diferentes aspectos constitutivos de seu sentido: necessidades e finalidades a que respondia, características da autora e dos leitores a quem se destinavam, condições históricas e sociais de produção e aspectos temáticos, contedísticos, estruturais e formais. Constatou-se que o pensamento da professora Sarah Louise Arnold ocupou um lugar singular na história do ensino da leitura no Brasil, visto que a sua proposta para a concretização do método analítico se incorporou ao saber-fazer de professores brasileiros, especialmente dos paulistas, nas décadas iniciais do século XX, e passou a integrar uma certa tradição no ensino da leitura, com pequenas variações em relação ao modo de processar o método analítico

Palavras-chave: Sarah Louise Arnold. História do ensino inicial da leitura. Método analítico. História da educação. Circulação de saberes.

Abstract

Aiming to contribute to the comprehension of an important historical moment of the teaching of reading in our country, it is focalized the analytical method for teaching reading, as it was proposed and defended by Miss Sarah Arnold (1859-1943), based on the text that compose the *corpus* chosen to analysis. The textual configuration of this documents was analysed through historical approach centered in bibliographical and documental research developed with process of localization, recuperation, meetings, selection and organization of documental source and specialized bibliography about the theme, in wich was decided to focus in different aspects of its meaning, such as: needs and meens to an end, characteristic of the author and readers to whom were destined, social and historical conditions of production and theme structure and form aspects. It was found that the thought of Professor Sarah Louise Arnold occupied a unique place in history of the teaching of reading in Brazil since its proposal for the implementation of analytical method was incorporated into know-how of Brazilian teachers, especially in São Paulo, in early decades of the twentieth century, and became part of a certain tradition in the teaching of reading, with small variations from the way of processing the analytical method.

Keywords: Analytical method. History of Education. Circulation of knowledge.

Introdução

A influência dos norte-americanos, no Brasil, intensificou-se a partir da segunda metade do século XIX, especialmente, na província de São Paulo, com a chegada das missões protestantes que almejavam, dentre outros aspectos, a modernização do país mediante a transmissão da cultura, da religião e de uma educação escolar institucionalizada, segundo Barbanti (1977).

Além do caráter missionário evangélico, as iniciativas e os ideais protestantes objetivavam, portanto, nesse momento histórico, a democracia, o liberalismo econômico, o pluralismo religioso, a superação de um modelo colonial latifundiário, e a sistematização das ideias educacionais.

É nesse contexto de significativas transformações que são criadas as primeiras escolas americanas protestantes¹ na província de São Paulo, pautadas nos princípios teóricos da então moderna pedagogia norte-americana. Nessas escolas, uma das questões centrais era o ensino da leitura e da escrita a crianças brasileiras ou estrangeiras, a fim de constituir uma “massa letrada”, inicialmente mediante a leitura da literatura evangélica disponível, como, por exemplo, a bíblia e folhetos, e, posteriormente, mediante leitura da literatura didática de autores norte-americanos.

Nas últimas décadas do século XIX e anos iniciais do século XX, a interlocução entre Brasil/Estados Unidos no campo educacional foi, também, intensificando-se, haja vista a participação de educadores brasileiros nas Exposições Universais², o intercâmbio³ de professores visitando escolas norte-americanas e de professores norte-americanos atuando na organização da instrução pública brasileira, da utilização de pressupostos teóricos pautados na concepção da pedagogia moderna americana e a aplicação deles no ensino, mediante a “concretização”⁴ em livros didáticos.

¹ Ver, especialmente: Barbanti (1977).

² Segundo Warde (2002a, p. 409), os Estados Unidos sediaram três grandes Exposições Universais: *Philadelphia Centennial Exposition* (1876), *World's Columbian Exposition* (1893) e *Exposition de St. Louis* (1904).

³ Na tese de doutorado intitulada *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora* (1869/1913), Chamon (2005) apresenta resultados da análise da produção escrita da professora Maria Guilhermina, e conclui que o pertencimento religioso dessa professora brasileira ao protestantismo influenciou decisivamente sua atuação profissional, pois propiciou a ela um primeiro contato com as concepções educacionais norte-americanas, que, após seus estudos por quatro anos nos Estados Unidos, foram amplamente divulgadas por ela em sua produção escrita, seja como autora de livros, livros didáticos ou traduções.

⁴ O termo “concretização” está de acordo com a proposta de Mortatti (2000).

A fim de tratar dessas questões enfocarei, neste texto⁵, a circulação de saberes pedagógicos norte-americanos para o ensino inicial da leitura pelo método analítico a crianças brasileiras, em especial, no Estado de São Paulo, mediante a análise da configuração textual⁶ da *Cartilha de Arnold*, escrita pela professora americana Sarah Louise Arnold, trazida para o Brasil pelo então Diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, após a Exposição Universal de Sant Louis (1904), e vertida para o português, em 1907. É importante ressaltar, que apresentarei os resultados da análise da configuração textual apenas da versão em português da cartilha; não analisarei, portanto, as diferentes edições e traduções da 1ª. edição americana, intitulada *The Arnold Primer* e publicada em 1901, pela *Silver, Burdett & Companhia*⁷.

1. O ensino inicial da leitura pelo método analítico⁸ no Brasil

No final do século XIX, a universalização do ensino primário era um fenômeno consolidado em muitos países da Europa e, principalmente, nos Estados Unidos, em que no:

[...] bojo desse processo, a escola primária foi “(re) inventada”: [...] O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação. (SOUZA, 1998, p. 29).

⁵ Este artigo é decorrente das reflexões propostas na disciplina “São Paulo na transição Império- República: escolas americanas de confissão protestante”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 2009, durante desenvolvimento de pesquisa de doutorado em Educação (UNESP-FFC- Marília, bolsa CAPES), no qual apresento reformulações para esta publicação.

⁶ O método de análise deriva do conceito de configuração textual, proposto por Mortatti (2000), que o define como o: “[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais referem-se: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão”. (MORTATTI, 2000, p. 31).

⁷ Para uma análise da cartilha americana *The Arnold Primer*, ver especialmente, Warde (2002a; 2007).

⁸ O método analítico inicia o ensino da leitura “[...] com unidades completas de linguagem, para posterior divisão em partes ou elementos menores [...]” (MORTATTI, 2004, p. 123). Há também uma subdivisão do método analítico, de acordo com os processos utilizados: método da palavração, método da sentençação e método da “historieta” ou de contos. O método da palavração consiste em iniciar esse ensino “[...] com palavras, que depois são divididas em sílabas e letras [...]” (MORTATTI, 2004, p. 123); o método da sentençação consiste em iniciar esse ensino “[...] com sentenças inteiras, que são divididas em palavras, e estas em sílabas e letras [...]” (MORTATTI, 2004, p. 123); e o método da “historieta” ou de contos consiste em iniciar “[...] com histórias completas para depois se orientar a atenção para sentenças, palavras, sílabas, letras [...]” (MORTATTI, 2004, p. 123). Relacionado com o método analítico, tem-se, também, o método global, que, conforme apontado na citação de Braslavsky (1971, p. 44), consiste em “[...] pôr a criança em presença de frases, ou de palavras, tais como as lemos”, ou, ainda, na presença de contos, tal como se propôs a “concretização” desse método no Brasil.

Embora mais tardiamente, esse processo de universalização do ensino primário tenha ocorrido, também no Brasil (particularmente na Província de São Paulo), se apropriando das experiências educacionais de países estrangeiros, com forte circulação de ideias e modelos pedagógicos franceses (PEREIRA, 2013) e norte-americanos, como a utilização do método intuitivo ou “lições de coisas”.

Vinculada à noção de desenvolvimento econômico e social, a renovação pedagógica tornou-se o símbolo da escola reformada. Dessa forma, o discurso do método opunha-se à escola fundamentada na abstração e na memória. Em seu lugar instituía a método racional que resgatava os ideais de aplicação das leis naturais ao ensino e a educação dos sentidos, temáticas recorrentes no pensamento pedagógico de Comenius, Rousseau, Basedow, entre outros. (SOUZA, 2006, p. 23).

O ensino da leitura a crianças pelo método analítico teve início, de forma mais sistemática, entre o final da década de 1890 e o início da década de 1900, “[...] baseado especialmente em moldes americanos e utilizado na Escola-Modelo anexa à Escola Normal.” (MORTATTI, 2000, p. 82), ainda sem grandes disputas. Começaram, então, a ser publicados os primeiros livros de leituras e as primeiras cartilhas escritas por brasileiros e afinadas com esse novo método — o analítico — para o ensino da leitura, caracterizando o início do processo de nacionalização da literatura didática.

Embora o método analítico já estivesse sendo implantado em meados de 1890 na Província de São Paulo, a partir das primeiras reformas da instrução pública e experimentado na Escola Normal de São Paulo, mediante as orientações das professoras *Miss* Márcia Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e utilização de algumas concretizações em livros de leitura, foi durante a gestão de Oscar Thompson como Diretor da Escola Normal de São Paulo e como Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, nos anos iniciais do século XX, que esse método foi, realmente, “institucionalizado” nas escolas primárias paulistas, de acordo com Mortatti (2000).

A recomendação feita por Oscar Thompson no *Anuario do Ensino*, em 1909 (publicado em 1910), quanto à forma de processuar o método analítico para o ensino da leitura é:

Partir do ensino da idea, que emociona e vivamente a creança, para della ir á leitura do juízo ou da sentença, e desta – ao vocábulo, – tal é o encaminhamento natural do methodo, visando incutir desde logo no espírito do pequenino estudante os actos de associação de idéas, de modo que não pronuncie um só vocábulo, nem externe um único juízo, sem que antes houvesse associado o aspecto geral daquelle á *coisa* que o mesmo significa – e que já impressionára seus sentidos, relacionando, bem assim, o conjuncto geral da sentença escripta á idea respectiva, já commentada, entendida e

expressa oralmente em classe. Em resumo: 1.º a ideia, 2.º a sentença, 3.º o vocábulo – taes são os três passos capitães do moderno methodo de leitura analytica, de accordo com a marcha natural do espírito humano na investigação da verdade, no estudo e na comprehensão das coisas e dos factos. (THOMPSON, 1910, p. 9, grifo do autor).

Thompson exemplifica os motivos de sua preferência pelo processo da sentencição:

A mãe que inicia o filhinho no apprendizado da fala não começa o ensino pelos elementos das palavras, mas sim pelo *nome* integral dos objectos. Ainda mais: cada palavra suggere ou tem a força expressiva de um juízo. Asssim, si a mãe ensina á criança repetir a palavra *papae*, é para significar: *eis papae! Reconhece pape!* ou *ama pape!* etc. O methodo para o ensino da leitura não pode, pois, andar divorciado da marcha natural com que a creança adquire, associa e externa seus pensamentos. (THOMPSON, 1910, p. 10, grifos do autor).

A institucionalização do método analítico para o ensino inicial da leitura estava, portanto, pautada em sua processuação a partir do “todo”, que, no entendimento de Oscar Thompson, deveria ser a sentença. Ainda nesse anuário do ensino, Thompson explica a origem do processo da sentencição para o ensino da leitura, explicitando que não era inovação brasileira, pois:

E’ um dos methodos mais remotos. Comenius, o pae do methodo intuitivo, já o preconizava em seu tempo para o ensino da leitura. Compoz e publicou em 1631 a *Janua linguarum reserata* (A porta das linguas abertas), uma colecção de phrases distribuídas por cem capitulos. Estas phrases em numero de mil, a principio muito simples, muito curtas, em seguida mais longas e mais coplicadas, eram formadas de mil palavras escolhidas entre as mais usuaes e mais uteis. (ANNUARIO DO ENSINO..., 1910, p. 170, grifos do autor).

Confirmando a tendência à hegemonização do método analítico, apesar das disputas envolvendo os defensores dos “antigos métodos sintéticos” após sua institucionalização muitas outras cartilhas e livros de leitura foram publicados de acordo com esse método, mas com variações na forma de processuá-lo.

Mesmo já havendo, no final do século XIX e no início do século XX, livros de leituras baseados no método analítico escritos por brasileiros, Oscar Thompson, em 1904, ao regressar de sua viagem aos Estados Unidos, trouxe consigo a *Cartilha de Arnold*, dentre muitos outros livros que comprou. Essa cartilha foi elaborada de acordo com os pressupostos do método analítico, tendo sido vertida para o português, em 1907, pelo bacharel em Ciências e Letras, Manuel Soares de Ornellas.

Oscar Thompson viajou para a Exposição de St. Louis com Horace Lane, então diretor da Escola Americana de São Paulo. Lane, havia se tornado, há tempo consultor, consultor dos dirigentes paulistas da instrução pública para assuntos educacionais de diversa ordem. Foi através de sua indicação que Márcia Browne, educadora norte-americana, chegou à direção de Escolas Modelos de São Paulo. [] Lane não só divulgou a Exposição a ser realizada em St. Louis, estimulando os educadores paulistas a comparecerem a ela como preparou com Oscar Thompson e Carlos reis uma memória sobre o ensino paulista a ser divulgada na exposição. Falando à Associação do Professorado Paulista, em 1903, Mr. Lane conclamou os presentes: “Os senhores deveriam ir aos Estados Unidos. Muito dos problemas que dedicadamente estudam para resolver aqui, lá já se acham em completa execução (*Revista de Ensino*, 1903).” (WARDE, 2002a, p. 450).

Dessa visita, que durara muitos meses, Thompson volta absolutamente convencido das enormes vantagens de organizar a formação do magistério nos moldes “americanos” e de aplicar o método de ensino analítico adotado naquele país. (WARDE, 2002b, p. 41-42).

Embora Oscar Thompson devesse conhecer os livros de leitura da professora brasileira Maria Guilhermina, com a qual teve contato enquanto foi aluno da Escola Normal de São Paulo, de 1889 a 1891, assim mesmo mostrou-se favorável às inovações da *Cartilha Arnold*.

Possivelmente, o “encantamento” de Thompson pela cartilha americana tenha-se devido, por um lado, a sua proximidade com a professora americana *Miss Browne* e seus ensinamentos da pedagogia norte-americana, como afirma Gonçalves (2002):

Ao concluir o curso normal, em 1891, Oscar Thompson foi um dos professores indicados por *Miss Browne*, assumindo o cargo de professor-adjunto na Escola do Carmo anexa à Escola Normal em março de 1892. Segundo as memórias de Rodrigues (1930), o jovem Thompson torna-se discípulo de *Miss Márcia Priscila Browne*. (GONÇALVES, 2002, p. 57)

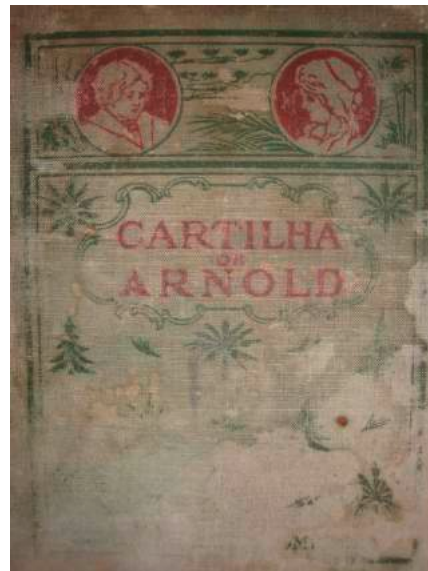
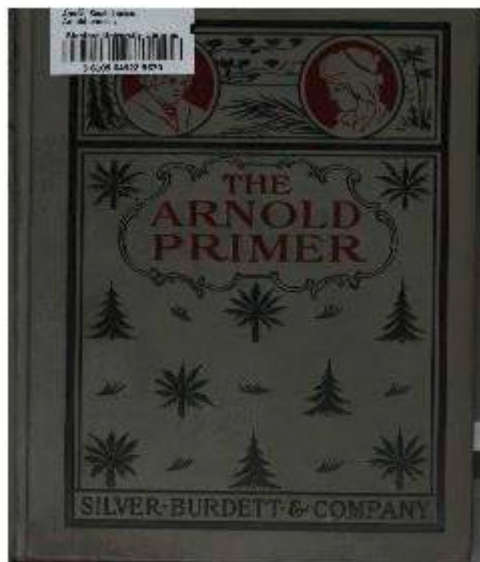
Por outro lado, sua opção por trazer, verter para o idioma português e adotar essa cartilha nas escolas públicas brasileiras tenha-se devido ao fato de considerá-la “mais moderna” no modo de processuar o método analítico para o ensino da leitura, que, no caso dessa cartilha, estava mais próximo da “historieta”⁹.

Segundo Mortatti (2000, p. 127), o uso da *Cartilha de Arnold* foi criticada, posteriormente, por Oscar Thompson devido aos problemas de tradução; por esse motivo, Thompson solicitou aos professores das escolas públicas paulistas a adoção da cartilha *Meu Livro*¹⁰ (1909), de Theodoro de Moraes.

⁹ Esse termo foi utilizado no momento histórico de publicação dessa cartilha e significa “[...] um conjunto de sentenças, enunciadas pelos alunos a partir do estímulo visual gerado pela observação e fixadas pela memória, que mantém nexos lógico-gramaticais entre si [...]” (MORTATTI, 2000a, p. 124).

¹⁰ Ver, especialmente: Mortatti (2000); Pereira (2006, 2009a).

2. A concretização do método analítico na *Cartilha de Arnold* (1907) e sua proposta em São Paulo



Fonte: Acervo da *Internet Archive* (AmericainLibraries) **Fonte:** Acervo do Gphellb (Marília-SP)

A *Cartilha de Arnold* destinava-se ao ensino inicial da leitura pelo método analítico a alunos do primeiro ano do curso primário, tendo sido indicada e aprovada para a adoção nas escolas públicas do Estado de São Paulo e do Espírito Santo¹¹.

A 1ª. edição dessa cartilha foi publicada, em 1907, pela casa publicadora americana *Silver, Burdett & Companhia*, porém, não foi possível localizar exemplares de outras edições dessa cartilha. Seguindo esse indício, dentre outros, presumo que *Cartilha de Arnold* não teve permanência duradoura para além do momento histórico de sua 1ª. edição no Brasil, uma possível causa disso, pode ter sido a publicação, e adoção oficial, da cartilha *Meu livro* (1909), de Theodoro de Moraes, considerada por muitos professores e administradores do magistério público paulista da época como a primeira cartilha analítica escrita por um professor/autor brasileiro.

Segundo Melo (2006), a *Cartilha de Arnold* foi republicada, em 1915, sob o título *Nova cartilha*.

A obra *Nova Cartilha* é uma edição revisada da *Cartilha de Arnold*, [] cartilha analítica editada por Silver, Burdett e Company em 1907, mesmos editores da *Nova Cartilha* em 1915, traduzida para o idioma português por Manuel Soares de Ornellas. A autora americana Sarah Louise Arnold teve

¹¹ Segundo Schwartz e Falção (2005), a *Cartilha de Arnold* foi adotada, em 1908, no Estado do Espírito Santo. Até o momento, não localizei outros Estados brasileiros em que essa cartilha tenha circulado.

sua obra difundida, causando um relativo poder de influência nos escritores didáticos brasileiros mesmos antes da sua tradução. (MELO, 2006, p. 1482).

A casa publicadora da *Cartilha de Arnold, Silver, Burdett & Companhia*¹², instalou-se, inicialmente, na cidade de Boston e, no início do século XX, expandiu-se com filiais nas cidades de Chigago e New York, “[...] o que lhes facilitou a projeção no mercado editorial e a conquista do mercado internacional.” (WARDE, 2007, p. 2165).

De acordo com Warde, no final do século XIX:

[...] as cidades de New York, Boston, Filadélfia e Chigago ocupavam mais da metade do mapa editorial nos Estados Unidos; em 1910, somavam em torno de 70% dos títulos produzidos e comercializados, New York, na liderança, respondia, isoladamente, por em torno de 40%. (2007, p. 2163).

Ainda de acordo com essa pesquisadora:

Em 1885, Edgard O. Silver criou a Silver & Co, que logo se projetou pela série de impressos dedicados a novos métodos de ensino de Música, assunto de principal interesse de seu proprietário. A partir de 1886, a editora abriu-se para outras matérias, começando com a série *Normal Course Reading*. Dois anos depois, um dos sócios vendeu a sua cota de ações a Frank W. Burdett, a partir do que a firma passou a se denominar Silver, Burdett & Co. (WARDE, 2007, p.2165).

O exemplar da *Cartilha de Arnold* que analisei é encadernado em material do tipo *percalux*, num formato retangular e apresenta estampas¹³ coloridas. Nesse exemplar não há nenhuma menção aos ilustradores da cartilha, mas ao localizar um exemplar digitalizado da *The Arnold Primer*¹⁴ pude constatar que não houve nenhuma alteração nas ilustrações da capa e das lições da cartilha e, portanto, as estampas foram desenhadas pelos ilustradores norte-americanos “Charles J. Budd, Alice Barber Stepuens, Alois Lunzer e outros”.

Antes de iniciar as lições, Sarah Arnold escreve aos alunos com o objetivo de apresentar orientações sobre a utilização da cartilha. A autora os adverte que, para ver as estampas, devem ter “bons olhos” e, para ouvir os contos, devem ter “bons ouvidos”.

¹² É importante ressaltar que a maioria dos livros relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita, de Sarah Louise Arnold, foi publicados por essa mesma casa publicadora.

¹³ O termo “estampa” era utilizado na época de publicação e circulação da cartilha em análise com significado aproximado ao em que hoje se atribui ao termo “ilustração”.

¹⁴ Localizei a grande maioria dos textos escritos e publicados por Sarah Louise Arnold, digitalizados e disponíveis para a leitura na base de dados *Internet Archive* da *University of Chigago*. <http://www.archive.org/stream/arnoldprimer00arnogoog#page/n29/mode/1up>

As lições são compostas de estampas e de historietas. Ao final de cada unidade, que, nessa cartilha, desenvolve-se em torno de uma historieta, é apresentado, em destaque, uma palavra e as suas iniciais em letra maiúscula e minúscula.

Há uma quantidade significativa de estampas, visto que a autora atribuía grande importância a elas no processo do ensino da leitura de acordo com os princípios teóricos do método analítico, pois considerava haver associação direta do pensamento com a forma gráfica. As estampas ou ilustrações dessa cartilha não desempenhavam uma função meramente estética, mas faziam parte do método analítico, visto que a partir delas ou até mesmo de objetos concretos o professor deveria incentivar as crianças a formular, oralmente, sentenças completas do que observavam.

Por isso, a maioria das historietas da *Cartilha de Arnold* é composta por sentenças interrogativas, como se a autora estivesse conversando com o aluno sobre as estampas apresentadas na unidade.

As personagens representadas nas historietas são adultos, crianças, objetos do universo infantil, do espaço escolar, animais e a natureza. Os temas dessas historietas podem ser reunidos em três grupos: o universo infantil lúdico, representado por brinquedos, como, bola e boneca; o espaço escolar, representado por objetos, como, livro, lápis e folha de papel; e a vida no campo, representada pelo contato com a natureza e com os animais.

Os temas dessas historietas estão, portanto, de acordo com os princípios teóricos do método analítico, visto que partem do concreto para o abstrato, do universo conhecido das crianças para o desconhecido, e, também de acordo com os ideais da formação de um cidadão republicano, visto que muito dos conteúdos representados nas lições objetivavam a preparação das crianças para uma vida sadia, produtiva, e principalmente dentro dos preceitos morais daquela época.

3. Sarah Louise Arnold (1859-1943): professora, administradora e escritora de livros didáticos¹⁵



Fonte: Acervo do *Simmons College*

¹⁵Mediante consultas preliminares a bases de dados *on-line* do Brasil e dos Estados Unidos, localizei uma tese sobre Sarah Louise Arnold escrita por sua sobrinha Rachel Hefler Arnold, em 1954, no entanto, essa tese não estava disponível para consulta. Não localizei outras biografias e nem estudos pontuais sobre Sarah Arnold ou sua produção escrita, apenas menções ou citações esparsas em *sites* da internet. As informações contidas nesse tópico foram extraídas de: Warde (2002a), http://www.worldcat.org/oclc/26229268&referer=brief_results7, http://www.ptgirlscouts.org/events_programs/finding-women-bios.html, http://my.simmons.edu/library/collections/college_archives/briefhistory.shtml, http://my.simmons.edu/library/collections/college_archives/women/faculty.shtml, <http://oasis.lib.harvard.edu/oasis/deliver/~sch00725>.

Sarah Louise Arnold, décima primeira filha de Jonathan e Abigail Arnold, nasceu em 1859, na cidade de Abington, Massachusetts. Aos onze anos, ela aprendeu ler latim na escola e, dois anos mais tarde, concluiu o ensino médio. Diplomou-se pela Escola Normal de Bridgewater e lecionou em Massachusetts, Pensilvânia, New Hampshire, Vermont e Nova York.

De 1888 a 1894, Sarah Arnold atuou como inspetora de ensino das escolas primárias, em Minneapolis, e de 1894 a 1902, exerceu a mesma função nas escolas primárias de Massachusetts. Sarah Arnold exerceu esse cargo, portanto, durante 14 anos de sua atuação profissional.

Sarah Arnold fez parte da corporação que fundou o *Simmons College*, e exerceu o importante cargo de decana dessa instituição de ensino feminino, que almejava formar jovens mulheres independentes como líderes. Ela também exerceu o cargo de diretora da Faculdade de Economia das Famílias e foi chefe do Departamento de Educação, tendo sido nomeada Emérita, em 1921.

De 1902 a 1924, Sarah Arnold integrou o Conselho de Governadores da Educação da Mulher e da União Industrial. Atuou, ainda, no *Board of Education*, no Estado de Massachusetts, e foi a primeira mulher a ser nomeada Curador do Colégio Agrícola de Massachusetts, em Amherst, em 1926.

Em 1919, Sarah Arnold atuou como uma das primeiras líderes do movimento de escotismo em Massachusetts, *Girl Scouts of America*, ao lado de Augusta Batchelder Hartt, Osborne e Helen Storrow. De 1925 a 1926, atuou como presidente dessa instituição.

Sarah Louise Arnold teve uma intensa atuação nos Estados Unidos em diferentes frentes de movimentos sociais e de renovação educacional, como a fundação de uma faculdade para mulheres, princípios de escotismo feminino e educação agrícola.

Além de sua profícua atuação profissional como professora, administradora e supervisora escolar, decana e diretora de faculdade, Sarah Arnold escreveu uma quantidade significativa de livros referentes ao ensino da leitura e da escrita para professores, alunos do curso primário e secundário, nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, além de livros e artigos para jornais, sobre questões educacionais, economia doméstica e fonética. Escreveu também diversos livros, em co-autoria, com outros professores norte-americanos e, ocasionalmente, publicava sob o pseudônimo de Susan Hall.

Sarah Arnold teve importante contribuição ao ensino da leitura e escrita pelo método analítico nos Estados Unidos, mediante sua vasta produção escrita de livros que tematizavam

pressupostos teóricos sobre esse ensino, assim como mediante sua vasta produção didática, dentre as quais: cartilhas, livros de leitura e manuais para os professores.

É importante destacar que alguns livros de Sarah Arnold que tematizam o ensino da leitura e escrita, de Sarah Arnold, tem sido sendo editado nos Estados Unidos até o corrente ano (2009), e possivelmente, são utilizados pelos professores. Portanto, são mais de cem anos em circulação formando diferentes gerações de professores e alunos dos Estados unidos, bem como em outros países de diferentes continentes.

4. Circulação de saberes pedagógicos Brasil/EUA para o ensino inicial da leitura

Segundo Warde e Panizzolo, o professor fluminense, João köpke, defensor do método analítico para o ensino da leitura, inovou, também:

[...] ao trazer à cena para testemunharem em seu favor em torno de cinco educadores norte-americanos; são pedagogistas experimentais, renovadores dos métodos de ensino envolvidos nas lidas escolares cotidianas. Dentre esses, é flagrante o espaço reservado a Coronel Francis Parker, diretor da Escola Laboratório da Universidade de Chicago criada em 1894 por John Dewey, e mentor do experimento curricular nela implantado, bem como a Sarah Louise Arnold, autora de livros destinados à escolarização elementar, dentre os quais a *Arnold Primer*, traduzida para o português e publicada em 1907, por encomenda de Oscar Thompson, então Diretor da Instrução Pública Paulista. (WARDE; PANIZZOLO, 2007, p. 4).

O professor paulista, Theodoro de Moraes, teve participação efetiva no processo de sistematização teórica do método analítico no Brasil com a publicação do livreto *A leitura analytica*¹⁶ (1909). Nesse livreto, tem-se uma importante síntese das ideias e práticas defendidas por seu autor, relativamente ao método analítico para o ensino da leitura, que de certa forma se aproximam das concepções propugnadas por Oscar Thompson. (PEREIRA, 2009)

Nesse livreto, Moraes recorre inúmeras vezes a autores norte-americanos, a fim de propiciar fundamentação teórica, para a utilização do método analítico, com base nos princípios da pedagogia moderna, não é por acaso que Moraes cita autores como Miss Sarah Arnold e Francis Parker. Theodoro de Moraes foi leitor de Sarah Arnold, como pode constatar a partir das inúmeras citações que ele verteu do inglês para o português nesse livreto. (PEREIRA, 2009).

Theodoro de Moraes pauta-se na explicação da Miss Sarah Arnold, de que a criança necessita de um ensino que considere o seu passado, para que haja interesse, Moraes conclui

¹⁶ Ver, especialmente: Pereira (2009b).

que, havendo compreensão, virá o interesse e a simpatia, o sentimento, enfim: “[...] haverá pensamentos entendidos, isto é, haverá a leitura” (MORAES, 1909, p. 5).

Para ele, o professor deve manter uma linguagem simples na conversação e conduzir a criança a formar sentenças completas em suas respostas. Exemplifica como deve ser dirigida essa palestra, por meio da lição da *Cartilha de Arnold*, de Sarah Arnold. Moraes considera que nessas palestras o aluno, como “interlocutor” e “observador”, adquire idéias por intuições “porque *vê para entender*” (MORAES, 1909, p. 15, grifo do autor).

Foi nos moldes da *Cartilha Arnold* e baseado em um plano adotado por Thompson que o professor Theodoro de Moraes elaborou a cartilha *Meu livro*: primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytic (1909).

Embora a apropriação do método analítico na cartilha *Meu livro* seja bastante próxima da proposta de Sarah Arnold, inclusive algumas estampas são as mesmas da cartilha americana, pude constatar que o professor Theodoro de Moraes avançou em aspectos relevantes do método, como, por exemplo, ao final de cada historieta há uma sentença representativa do conteúdo da historieta, ao final de cada unidade de ensino há retrospectos das lições, há exercícios que propiciam que criança compreenda o processo de análise das unidades menores (sentença, palavra, sílaba, letra) que constituem a historieta.

Segundo Amâncio e Cardoso, a professora Sarah Arnold também foi referencial teórico importante na sistematização do ensino da leitura pelo método analítico no Mato Grosso:

O methodo analytic consiste em partir segundo preconizou o immortal Pestalozzi, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstracto, do significativo para o insignificativo, da sentença para os elementos graphics da linguagem escripta [...] Foi este, pode-se dizer, o ponto de partida considerado pelos iniciadores do methodo analytic e que até hoje constitue o mais forte argumento contra o methodo syntetico, alem de outros importantissimos de ordem pscologica sustentados pelos mais notaveis e experimentados pedagogistas modernos e que nos animariamos a resumir se não fosse o temor de tornar demasiado longo este simples parecer. Na America do Norte – padrão da educação moderna – o eminente educador Francis Parker e a dedicada professora Sofia (sic!) Arnold são os dois mais conhecidos propagadores do methodo analytic. Em S. Paulo onde foi moldada a nossa reorganização do ensino com a vinda dos normalistas daquelle Estado para esse fim o illustrado Professor Arnaldo de Oliveira Barreto a principio foi contrario a palavração como se começou a conhecer alli um dos processos do methodo analytic, porque esse methodo não fora ainda bem exposto, e escreveu então como protesto a sua Cartilha das Mães; porêm mais tarde penitenciou-se lealmente escrevendo a sua Cartilha Analytica [...] Os partidarios do methodo analytic são naquelle Estado quasi que a totalidade do seu professorado não só publico como particular. Isto

posto passemos a examinar o livro sobre que temos de dar nosso parecer. (MATTO-GROSSO, 1915 *apud* AMANCIO, 2008, p. 160).

O pensamento de Sarah Louise Arnold (con)formou, portanto, um modo particular de ensino inicial da leitura pelo método analítico, nos Estados de São Paulo, Espírito Santo e Mato Grosso, no âmbito da tematização dos pressupostos teóricos sobre o método e da concretização desse método de ensino, nos anos iniciais do século XX, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, focalizei a proposta para o ensino inicial da leitura pelo método analítico defendida da professora americana Sarah Louise Arnold, conforme sua concretização na cartilha vertida para o português, a *Cartilha de Arnold* (1907).

Ressalto que a versão dessa história produzida por mim, neste texto, é apenas uma, dentre as muitas possíveis, e as lacunas que constato propiciam, também, outras leituras possíveis, considerando que meu objetivo não era esgotar o tema, mas compreender um importante momento da história do ensino da leitura e escrita no Brasil, a fim de contribuir para a produção dessa história. Apesar das limitações, considero que a análise da configuração textual dessa cartilha permitiu avançar na compreensão dos diferentes aspectos constitutivos de seu sentido: necessidades e finalidades a que respondiam, características da autora e dos leitores a quem se destinavam, condições históricas e sociais de produção e aspectos temáticos, conteudísticos, estruturais e formais.

Mediante a análise da configuração textual dessa cartilha pude constatar que o pensamento da professora Sarah Louise Arnold ocupou um lugar singular na história do ensino da leitura no Brasil, visto que a sua proposta para a concretização do método analítico se incorporou ao saber-fazer de professores brasileiros, especialmente dos paulistas, nas décadas iniciais do século XX, e passou a integrar uma certa tradição no ensino da leitura, com pequenas variações em relação ao modo de processuar o método analítico.

Embora a face mais visível da atuação da professora americana Sarah Arnold e suas contribuições para o magistério paulista e brasileiro seja a concretização do método analítico na *Cartilha de Arnold* é importante destacar que, os textos que tematizavam o ensino da leitura de acordo com os princípios teóricos do método analítico não tenham sido vertidos para o português, propiciaram importante contribuição para a fundamentação do método de muitos professores brasileiros.

Apesar de todas as limitações, espero que este texto possa contribuir para uma maior compreensão de aspectos ainda pouco explorados na história da alfabetização no Brasil, em especial, em relação às importantes contribuições de Sarah Louise Arnold e sua proposta para esse ensino.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura e grupos escolares: Mato Grosso/1910-1930*. Mato Grosso: Ed. UFMG, 2008.

ANUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1910.

ARNOLD, Sarah Louise. *The Arnold Primer*. New York: Silver, Burdett and Company, 1901.

_____. *Cartilha de Arnold*. Tradução de Manuel Soares de Ornellas. New York: Silver, Burdett and Company, 1907.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Circulação de cartilhas e ensino de leitura em Mato Grosso: uma contribuição à história da alfabetização (1927-1977). In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia : EdUFU, 2006. p. 1-13.

BARBANTI, Maria Lúcia S. Hilsdorf. *Escolas Americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1977.

BRASLAVSKY, Berta P. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.

CHAMON, Carla Simone. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora - 1869/1914*. 2005. 138f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

GONÇALVES, Gisele Nogueira. *A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a Instrução Pública em São Paulo (1889-1920)*. 121f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MELO, Janaina de Brito. O livro escolar na formação de leitores brasileiros. *Série de Iniciação Científica*, v.2, p.1407-1530, 2006. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/comissoes/cpesq/public2/vol2.swf> Nova cartilha 1915 p.1482.

MORAES, Theodoro de. *A leitura analytica*. São Paulo: Typographia do “Diario Official”, 1909a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Um estudo sobre Meu livro (1909), de Theodoro de Moraes*. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

_____. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009a.

_____. Um estudo sobre *A leitura analítica (1909)*, de Theodoro de Moraes (1877-1956), *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.27, jan/abr.2009b. p.245-266. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)*. 256f. 2013. TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SOUZA, Fátima Rosa. *Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. 367f. 2006. Tese (Livre-docência). Faculdade de Ciência e Letras, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2006.

_____. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. Oscar Thompson na Exposição de St.Louis (1904): a exhibit showing “machinery for making machines”. In: FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN Junior. (Orgs). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.2, p.37-43, 2002b.

_____. A carreira internacional da *Cartilha de Arnold* entre filipinos, brasileiros, católicos e mulçumanos...(c1902-c1907). In: Simpósio Internacional – ‘Livro didático: educação e história’, *Resumos... Anais do Simpósio Internacional do livro didático*. São Paulo, 2007.

PANIZZOLO, Claudia; WARDE, M. J. . G Stanley Hall e A Meiklejohn: fontes do método analítico de leitura de João Köpke. In: 16 Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. *Anais do 16 Congresso de Leitura do Brasil*, 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. O ensino da leitura no Espírito Santo de 1890 a 1910. In: 15º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. 2005, Campinas. *Anais do 15º COLE*, Campinas: ALB, v. 15, 2005. p. 1-10. Disponível em:

INVENTÁRIO DOS LIVROS DE LEITURA ADOTADOS NAS ESCOLAS AMAZONENSES (1850-1910): NOTAS APROXIMATIVAS

Humberto Alves Corrêa
Faculdade de Educação-Universidade Federal do Amazonas UFAM
Amazonas/ Brasil
parachac@hotmail.com

Eixo temático 2: Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

O propósito deste texto é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que buscou fazer um inventário dos livros escolares adotados nas escolas amazonenses para o ensino da leitura, durante a segunda metade do século XIX e início do séc. XX. Para tanto nos utilizamos dos estudos que abordam a história dos livros didáticos, entre eles: Escolano Benito (1997); Choppin (2002, 2004); Amâncio (2000); Batista; Galvão; Klinke (2002); Batista (2004); Maciel; Frade (2003). Para a composição deste inventário recorreremos a um conjunto de documentos bastante variado em função de sua origem ou de sua finalidade. A análise do inventário como um todo, e a categorização dos livros de leitura que nele aparecem, dão visibilidade ao processo de gradativa ampliação e diversificação das obras e autores adotados nas escolas do Amazonas no período estudado.

Palavras-chaves: História do Livro Didático, Livros de leitura, Ensino da leitura

Abstract

The purpose of this paper is to present the preliminary results of a study that sought to make an inventory of textbooks adopted in schools amazonenses for teaching reading, during the second half of the nineteenth and beginning of the century. XX. For this we use the studies on the history of textbooks, among them: Escolano Benito (1997); Choppin (2002, 2004); Amancio (2000); Baptist; Galvão; Klinke (2002), Baptist (2004); Maciel ; Frade (2003). For the composition of this inventory employs a set of documents quite varied depending on its origin or its purpose. The analysis of the inventory as a whole, and categorization of reading books appearing thereon, give visibility to the process of gradual expansion and diversification of the works and authors adopted in schools of the Amazon during the study period.

Keywords: History Textbook, Reading Books, Teaching Reading

Notas introdutórias

Entendendo que a educação escolar é uma importante dimensão da formação cultural de uma comunidade, historiadores da cultura e, mais recentemente, historiadores da educação, passaram a considerá-la como um espaço de produção, circulação e apropriação culturais, provocando um movimento de renovação nos modos de conduzir as pesquisas histórico-educativas. O crescente número de estudos sobre *cultura escolar*, *história das instituições escolares*, *história das disciplinas* expressa esse movimento de reconfiguração do território da história da educação.

Em meio a essa produção multifacetada, emergem trabalhos que buscam pelo passado da leitura e do livro nas suas relações com os processos de escolarização. A partir de diferentes recortes temporais, geográficos e temáticos, essas pesquisas vão ajudando a mapear as diferentes formas através das quais o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foram sendo produzidas, difundidas e praticadas nas escolas brasileiras.

[...] acompanhando a crescente imposição sociocultural da "questão da alfabetização" no cenário brasileiro (e mundial) e a expressiva e decisiva renovação que vem ocorrendo no campo da história - e da história da educação em particular -, percebe-se, hoje, que cada vez mais o aprendizado e as práticas escolares de ensino da leitura e da escrita passam a constituir-se em objetos de estudos e pesquisas de historiadores da educação brasileira. (FARIA FILHO, 2001, p.31).

Além dos historiadores da educação, outros pesquisadores de outros campos disciplinares passaram a desenvolver estudos sobre a temática. Nunes (2001), reportando-se ao I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – realizado na cidade de Lisboa em 1996 –, afirma que “[...] algumas das sessões de comunicações reuniram menos historiadores e mais educadores brasileiros que trabalham com questões de língua e linguagem, sensíveis à perspectiva histórica, mas pouco envolvidos com o *métier* do historiador.” (p.27).

Ao buscarem identificar as formas pelas quais a leitura, a escrita e outros saberes foram transmitidos, muitos estudos tem se debruçado sobre os objetos culturais que serviram de suporte material para a realização do seu ensino. É nesta vertente que se inserem os estudos recentes sobre a história dos livros didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita¹.

¹ Destacam-se entre outros: Vidal; Gvirtz (1998); Amâncio (2000); Batista; Galvão; Klinke (2002); Maciel; Frade (2003); Vidal; Esteves (2003).

Retomando apenas duas das quatro funções que Choppin (2004) atribui ao livro escolar, já é possível reconhecer a centralidade desse gênero tão peculiar de livro para a compreensão dos modos escolares de inserir as crianças no mundo da cultura que se difunde através da escrita. Segundo o autor francês, o livro escolar constitui o suporte material “[...] privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (p. 553). Além dessa função, destaca que os manuais escolares são “[...] herramientas pedagógicas [...]” destinadas a facilitar a aprendizagem “[...] Ésta es para nosotros, actuales e antiguos alumnos, estudiantes o docentes, la función principal y la más evidente.” (CHOPPIN, 2001, p.210).

No mundo atual, mesmo com o advento da textualidade eletrônica, o livro – juntamente com outros tipos de impresso – continua sendo um dos principais recursos de que os professores dispõem para desenvolver suas práticas de ensino. Não é exagero afirmar que historicamente o livro escolar tem exercido papel fundamental na realização da tarefa escolar de ensinar determinados saberes àqueles que a ela conseguem ter acesso. Visto como ferramenta pedagógica ou como suporte dos conhecimentos a serem ensinados, os livros escolares desempenhariam uma importante tarefa na compreensão de alguns aspectos da cultura escolar. Para Escolano Benito (1997):

Los manuales son fuentes imprescindibles para desvelar algunos de los "silencios" de la intrahistoria de la escuela, es decir de las claves internas que pueden elucidar la "gramática" que ordena a vida de la institución educativa. Ellos son un *espacio de memoria* em el que se han objetivado, al mismo tiempo, los programas de la cultura escolar de cada época, las imágenes dominantes em la sociedad que los há producido y utilizado y los modos de apropiación de las disciplinas académicas (1997, p.15, grifo do autor).

Assim como ocorreu com outros impressos ligados ao mundo escolar, o livro didático, que até então vinha sendo pouco empregado nas pesquisas históricas, ganha centralidade e vem despertando a atenção de pesquisadores interessados em utilizá-lo como fonte² de informação para as suas investigações ou ainda como objeto de estudo.

No cenário internacional, Escolano Benito (1997) e Alain Choppin (2004), também reconhecem um crescimento no volume de trabalhos que sob as mais diferentes abordagens tomam os livros escolares como tema de estudo.

² Uma amostra de trabalhos que se valem dos livros e outros impressos escolares como fontes privilegiadas para o desenvolvimento de suas pesquisas pode ser encontrada no *Caderno Cedes* (n.52, 2000), dedicado ao tema “Cultura escolar: história, práticas e representações”.

Embora não seja nossa intenção traçar um mapeamento daquilo que nacionalmente foi produzido a respeito da história do livro didático, é preciso lembrar que a essa produção mais recente e renovada somam-se os trabalhos que a antecederam³ e que, a partir de outros referenciais e outras abordagens, também pontuaram aspectos da história do livro didático no País.

Para além das contribuições que a constituição de acervos e os estudos sobre os livros escolares podem dar para a compreensão da história da educação brasileira, Lajolo e Zilberman (1996) indicam a validade do seu conhecimento para a construção de uma história da leitura e da formação do povo brasileiro, uma vez que ele,

[...] talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (p.121).

É dentro deste panorama de crescente interesse pela história da leitura e do livro no Brasil e, particularmente, pelo passado do ensino da leitura que este trabalho se inscreve. Para os limites deste texto apresentaremos os resultados parciais de organização de um inventário dos livros destinados ao ensino da leitura que foram adotados nas escolas do Amazonas na segunda metade do século XIX e início do século XX.

A opção por desenvolver este estudo voltado para o contexto amazonense deve-se, em grande parte, ao pouco conhecimento sobre a história dos livros escolares que subsidiaram as práticas de ensino de suas escolas.

As fontes e a construção do inventário

A preocupação em localizar fontes que de algum modo nos ajudem a conhecer melhor os aspectos internos e miúdos da escola primária do passado, especialmente aqueles relacionados ao ensino da leitura, tem orientado inúmeras incursões que temos feito em vários acervos brasileiros, em especial, os localizados em Manaus. Para a confecção desse inventário

³ Parte desta produção menos recente encontra-se reunida no catálogo analítico *Que sabemos sobre o livro didático* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1989).

recorremos aos acervos do Arquivo Público do Amazonas e da Biblioteca Pública do Amazonas.

Na sessão de manuscritos do Arquivo Público do Amazonas localizamos vários volumes contendo *pareceres* do Conselho da Instrução Pública, *correspondências* trocadas entre a Diretoria da Instrução Pública e a presidência da província; *listas dos materiais escolares solicitados* pelos professores primários à Diretoria da Instrução Pública; *listas dos materiais escolares fornecidos* pela Diretoria da Instrução Pública.

Depois de intensos trabalhos voltados à localização, limpeza, leitura, seleção e reprodução em foto, conseguimos reunir uma quantidade expressiva de manuscritos que nos colocavam diante de personagens, objetos e práticas ligados ao mundo escolar pouco ou quase nunca explicitados na documentação até então levantada. Estes manuscritos foram especialmente importantes para fazer o inventário das obras escolares que circularam no período provincial.

Para a composição do inventário das obras escolares adotadas no período republicano recorremos aos *editais* que abriam concorrência para fornecimento de materiais didáticos às escolas públicas amazonenses. Vale dizer que tomamos conhecimento desta fonte a partir de uma informação presente no *Regulamento Geral da Instrução Pública de 1900*⁴. Ao definir as atribuições do almoxarife da Diretoria da Instrução Pública, o Regulamento indica que cabe a este funcionário “Fazer publicar no Diário Oficial editais chamando concurrentes para o fornecimento de tudo o que precisarem os estabelecimentos de ensino” (artigo 154). Partindo da hipótese de que nesses editais poderiam estar listados os livros adotados pela Diretoria da Instrução Pública passamos a fazer uma busca específica pelos números do Diário Oficial. Alguns números do Diário Oficial foram localizados no próprio Arquivo Público e outros exemplares foram encontrados na Biblioteca Pública do Amazonas.

Na medida em que íamos folheando os volumes dos Diários íamos surpreendendo-nos com um volume de informações sobre a instrução pública: cronograma dos exames finais das escolas primárias, alguns regimentos das escolas primárias, programa de concursos para professor, horários de aulas das escolas primárias. Não demorou muito para localizarmos os editais e confirmarmos a hipótese que orientou essa busca. Na lista *de tudo* que precisavam os *estabelecimentos de ensino*, juntamente com outros materiais escolares, aparecia a relação dos livros adotados para as escolas primárias.

⁴ Decreto 448 (de 25/09/1900) que dá novo Regulamento à Instrução Pública do Estado.

Aos movimentos de localizar, selecionar e reproduzir as fontes históricas somam-se outros: os de confrontar, comparar, ordenar essas mesmas fontes, tomada para isso uma lógica que não é aquela pensada pelos arquivos responsáveis pela sua guarda. São estes movimentos, constituintes da operação historiográfica de que nos fala Certeau:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. [...] Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (2002, p.81).

A utilização de uma variedade de fontes não diminuiu as dificuldades para produzir este inventário. O ordenamento e a análise dos dados mostraram-se problemáticos em função do caráter lacunar e impreciso das listas que conseguimos compor. Mesmo as listas organizadas a partir dos *editais* da Instrução Pública apresentam algumas limitações, em que pese o seu potencial elucidativo: é que nos *editais* constam apenas as obras oficialmente adotadas cuja compra precisava ser realizada periodicamente (mas não necessariamente todos os anos) através de concorrência pública. Ficam de fora, por exemplo, aquelas obras que, possuindo sobras no estoque da Diretoria da Instrução Pública, dispensariam a aquisição de novos exemplares, além daquelas adquiridas através de outras formas de compra.

A ausência de informações mais precisas obriga-nos a olhar para o inventário cientes de que algumas listas podem apresentar omissões. Implicaria dizer que a trajetória de uma determinada obra no circuito do livro escolar amazonense pode ter-se iniciado e se estendido por um período maior do que aquele que as listagens indicam. Dito de outra maneira, é preciso reconhecer que, em algumas situações, a ausência de referência a um livro em uma determinada listagem não significa que o mesmo tenha deixado de ser adotado; ela pode representar, simplesmente, a ausência de informações sobre a sua circulação naquele ano.

Estas observações são necessárias a fim de explicitar as reais potencialidades e limitações deste inventário. Neste sentido, parece-nos mais prudente olhar para ele como uma amostra significativa do total de obras escolares oficialmente adotadas no Amazonas ao longo do período em estudo.

Outro tipo de dificuldade — sentida mais intensamente com relação aos dados colhidos a partir das listas de materiais solicitados pelos professores primários entre os anos de 1867 a 1887 — diz respeito à identificação do título e da autoria de determinados livros. Isto porque, aos nossos olhos, essas listas mostraram-se incompletas e truncadas, pois, na maior parte das vezes, os professores limitavam-se a mencionar apenas o título da obra e, quase sempre, de

forma abreviada. Esse modo de se referir aos livros, sem a preocupação de identificar precisamente seu título e sua autoria deve ser entendido no interior de um ambiente cultural onde existia por parte dos professores e da direção da Instrução Pública uma certa familiaridade com os livros em circulação naquele momento. Por conta disso, nos contextos de produção e circulação dessas listas, os livros eram facilmente reconhecíveis, mesmo quando referenciados de forma abreviada ou incompleta.

No entanto, quando lidas as listas em outro momento histórico, essa maneira de fazer referência às obras escolares cria várias dificuldades para os interessados em conhecer o que foi o material de leitura nas escolas primárias do passado. Em certas situações, encontramos formas variadas de se reportar a um mesmo livro⁵.

Para enfrentar as imprecisões foi necessário nos acercarmos de trabalhos sobre a história da edição escolar no Brasil e de algumas obras de referência. Graças à consulta a esse material, foi possível promover a identificação, confirmação, correção ou a complementação dos nomes dos autores e dos títulos de muitos livros que na documentação apareciam identificados de maneira abreviada ou genérica demais.

A partir desta nesta versão mais atualizada do inventário passamos a promover novos ordenamentos da relação dos livros a fim de produzirmos novas possibilidades interpretativas. Um destes arranjos tomou alguns estudos sobre a história do livro didático⁶ como referência para promover uma classificação dos livros destinados ao ensino de leitura.

Se referindo aos livros didáticos espanhóis, Escolano Benito (1997, p.30) adverte que não é tarefa fácil criar classificações/tipologias que recubram todas as variantes de livros escolares desse período. Segundo o seu entendimento, os livros escolares poderiam ser classificados de acordo com dois critérios. O primeiro, a função didática que implementam, geraria a seguinte classificação: *Livro de iniciação*, *Série cíclica*, *Modelos enciclopédicos*, *Livro guia*, *Livro de consulta* e *Livro ativo*. O segundo critério se refere aos modelos textuais que a tradição tem estabelecido. A partir dele os livros poderiam ser identificados como: *Apologético*, *Catequético*, *Jurídico* e *Enciclopédico*.

No Brasil, Batista; Galvão; Klinke (2002) também encontram dificuldades para definir uma morfologia dos livros de leitura que circularam nas escolas brasileiras no período 1866-

⁵ Isto ocorre, por exemplo, com o livro *Methodo Facillimo para aprender a ler e escrever no mais curto espaço de tempo possível*, de Emilio Achilles Monteverde. Na listagem dos professores ele aparece como *Methodo Facillimo* ou, simplesmente, como *Methodo*.

⁶ Referimo-nos, especialmente, às pesquisas sobre a história dos livros didáticos desenvolvidas por Escolano Benito (1997), Batista; Galvão; Klinke (2002); por Galvão; Batista (2002) e por Galvão (2003).

1956. Assim como o autor espanhol, Batista; Galvão; Klinke definem alguns critérios em torno dos quais estes livros poderiam ser agrupados. Para o novo ordenamento que buscávamos dar ao nosso inventário, nos interessou a classificação dos cinco grandes modelos de livros de leitura adotada pelos autores brasileiros, são eles: *modelo dos livros de leitura manuscrita ou paleógrafos, modelos de livros de leitura instrutivos ou enciclopédicos, modelos de livros marcadamente voltados para a transmissão de valores e atentos a características do público infantil/modelos de livros formativo, modelo de livros retórico-literário, modelo de livro de leitura.*

Tendo em vista as classificações feitas pelos autores citados e as informações que dispúnhamos sobre os livros de leitura inventariados decidimos agrupá-los em três subconjuntos: *Cartas e cartilhas; Séries graduadas e Livros para a formação do gosto literário.* Além de apresentar o título das obras e o nome de seus autores (quando tenha ocorrido a sua identificação), o inventário ainda apresenta os anos em que os mesmos foram explicitamente mencionados nos documentos, ajudando-nos a identificar o período de circulação de cada livro adotado.

INVENTÁRIO DE ALGUNS TIPOS DE LIVROS DESTINADOS AO ENSINO DA LEITURA NAS ESCOLAS AMAZONENSES (1858-1909)

Cartas e Cartilhas

Autor	Forma como originalmente os livros aparecem referenciados na documentação	Ano em que consta referência explícita à circulação dos livros
Emilio Achilles Monteverde	<i>Methodo Facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo possivel</i>	1858, 1860, 1861, 1867, 1870, 1873, 1875, 1878, 1880
	Cartas de a,b,c	1860, 1861, 1866, 1867, 1868, 1870, 1874, 1875, 1876, 1878, 1880, 1882, 1883, 1884, 1886, 1887, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905
Luis Baena (Luis Monteiro Baena)	Elementos de leitura da língua nacional / <i>Compêndio elementar de leitura da língua nacional</i>	1870
Abílio César Borges	1º, livro de leitura	1870, 1872, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1880, 1881, 1882, 1883, 1884, 1886, 1905
Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	1º, livro de leitura	1876, 1878, 1888, 1889 e 1896
Octaviano Hudson	Método de Leitura (Foi ensaiado)	1880
Landelino Rocha	<i>Primeiro livro de leitura ou Carta do ABC para uso da infância.</i> (preço \$500);	1884, 1896

Hilário Ribeiro	1º livro ou Cartilha nacional	1886?, 1897, 1898, 1899
Augusto Ramos Pinheiro /	Novíssimo primeiro livro de leitura	1900, 1901, 1902, 1903, 1904
Felisberto de Carvalho	1º livro de leitura	1905, 1906, 1907, 1909
Paulino de Brito (Paulino de Almeida Brito)	<i>Novo methodo de leitura</i>	1906

Séries Graduadas

Autor	Título da Obra	Ano em que consta referência explícita à circulação dos livros
Abílio César Borges	1º, 2º e 3º livros de leitura	1870, 1872, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878, 1880, 1881, 1882, 1883, 1884, 1886, 1905
Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	1º, 2º e 3º livros de leitura	1876, 1878, 1888, 1889, 1896
Landelino Rocha	/ 1º, 2º e 3º livros de leitura	1884, 1887
Autoria não identificada	1º, 2º e 3º livros de leitura	1886, 1896
Hilário Ribeiro	1º livro ou Cartilha nacional e 2º, 3º, 4º livros de leitura	1886, 1897, 1898, 1899
Augusto Ramos Pinheiro	Novíssimo primeiro e segundo livros de leitura	1900, 1901, 1902, 1903, 1904
Felisberto de Carvalho	1º, 2º, 3º, 4º e 5º livros de leitura	1905, 1906, 1907, 1909

Paleógrafos

Autor	Título da Obra	Ano em que consta referência explícita à circulação dos livros
Duarte Ventura	Arte de aprender a ler manuscritos -	1868, 1870, 1874, 1875, 1883, 1884
Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	<i>Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscrita,</i>	1874, 1875, 1876, 1880, 1882, 1883, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907 e 1909
(Sem identificação do autor)	Paleographo	1878

Livros para a formação do gosto literário

Autor	Forma como originalmente os livros aparecem referenciados na documentação	Ano em que consta referência explícita à circulação dos livros
José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha	Íris Clássico	1872, 1882
Heráclito Vespasiano Fiock Romano	Compendio de Chresthomathias / <i>Chresthomathias</i>	1878
Luiz de Camões	Poemas / Os Luziadas	1880, 1882, 1906
Edmundo de Amicis	Coração	1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1909

Olavo Bilac	Poesia Infantis	1905, 1906, 1907, 1909
S. Smiles	<i>O Poder da Vontade ou A força de Vontade</i>	1905, 1906, 1907, 1909
S. Smiles	<i>O caráter</i>	1905, 1906, 1907, 1909

Vale esclarecer que esta classificação dos livros toma como base os seus títulos e as informações que sobre eles existiam em trabalhos de pesquisadores brasileiros ou em catálogos de editores. Trata-se, portanto, de uma classificação feita sem o exame direto do livro escolar. Este procedimento fez com que a classificação adotada ficasse restrita a três tipos de livros mais facilmente identificáveis. Por conta disto, várias obras ficaram de fora deste inventário classificatório, isto porque seus títulos não forneciam elementos a partir dos quais pudéssemos identificá-las como livros de leitura ou porque não tínhamos informações sobre o seu gênero e seu conteúdo.

Notas aproximativas sobre o inventário

Com relação às cartas de abc é possível dizer que elas firmaram uma tradição na história da escola primária brasileira. Mesmo sendo um utensílio vinculado a um dos mais tradicionais métodos de alfabetização (método sintético), resistiu as inovações promovidas por partidários de outros métodos de alfabetização e continuou sendo editado até os anos 50 do século XX. A longa duração que caracteriza a adoção e uso das cartas de abc no cenário escolar do Amazonas merece uma ressalva. Embora o termo *cartas de abc* continue o mesmo ao longo do tempo e levando em conta que poucas alterações possam ter ocorrido em relação ao seu formato, extensão e conteúdo, ainda assim, é pouco provável que uma única versão dessas cartas tenha sido adotada ao longo do período estudado.

As cartilhas em circulação no Brasil até o final da década de 60 do século XIX eram marcadamente portuguesas. Dentre elas, temos registros mais recorrentes da *Cartilha Maternal* (João de Deus), do *Método Castilho* (Antonio Feliciano de Castilho) e do *Methodo Facillimo para aprender a ler e escrever no mais curto espaço de tempo possível tanto a letra*

redonda quanto a letra manuscripta (Emilio Achilles Monteverde). No inventário vemos que durante vinte e dois anos (1858-1880), a aprendizagem elementar da leitura na província do Amazonas esteve fortemente apoiada no uso das cartas de abc e da cartilha de Monteverde⁷.

No Amazonas, a circulação de cartilhas de autores nacionais é inaugurada com o 1º livro de leitura do Dr. Abílio⁸. Embora ao longo do período estudado seja possível identificar uma oscilação nos títulos adotados e uma preferência pelas cartilhas de autores brasileiros, chama a atenção o uso simultâneo, em alguns anos, de diferentes cartilhas.

O lançamento do 1º livro de leitura do Dr. Abílio, em 1866, dá início a um movimento de nacionalização da produção de livros escolares no Brasil e, ao mesmo tempo, inaugura um novo tipo de livro escolar voltado para a escola primária que ficou conhecida como série graduadas de livros de leitura. Essas coleções de livros de leitura constituem uma inovação editorial que posteriormente foi adotada por vários autores brasileiros, dentre eles: Felisberto de Carvalho, Hilários Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo Barreto, Francisco Viana, João Köpke.

No Amazonas, o inventário registra a adoção das séries graduadas de autores nacionalmente reconhecidos (Abílio César Borges, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho) e de autores cujas coleções parecem tido uma circulação mais restrita. Este é o caso da série graduada do pernambucano Landelino Rocha e dos paraenses Joaquim Pedro Corrêa de Freitas e Augusto Ramos Pinheiro. Em alguns períodos observa-se a circulação simultânea de diferentes coleções.

A visão geral do inventário permite perceber que ele vai gradualmente assumindo um traçado mais diversificado, em relação aos títulos e autores adotados. Ao reduzido número de títulos presentes nos anos 50 e 60, uma série de outros foi sendo incorporada a partir dos anos 70, sem que isso tivesse representado uma substituição imediata dos livros escolares há mais tempo em circulação. Alguns dos títulos presentes na lista de 1858 (*Methodo facillimo...*, de Emilio Achilles Monteverde), por exemplo, continuaram adotados por mais de 20 anos, ainda que ao longo desse período tenha ocorrido a inclusão de outros livros escolares, em alguns casos, com finalidades didáticas similares.

⁷ No Brasil, ainda está por ser feito um levantamento sobre a adoção e circulação do *Methodo facillimo* de Monteverde. Além dos dados relativos ao Amazonas, conseguimos localizar documentos que confirmam a adoção do *Methodo facillimo* também nas escolas de ensino primário da província do Grão-Pará

⁸ Vale dizer que a partir do surgimento das séries graduadas de livros de leitura, “[...] as cartilhas passam por diversas transformações e são denominadas, em muitas coleções de *Primeiro Livro de Leitura*, como é o caso da *Cartilha Nacional* ou o novo método de syllabar, de Hilário Ribeiro, que compunha o primeiro volume da série ou os primeiros livros de Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho, (GALVÃO et al., 2003, p.27).

A partir da década de 1870 o acervo de livros escolares oficialmente adotado pelas autoridades educacionais foi adquirindo uma feição mais diversificada, com a escolha de um maior número de títulos, em alguns casos, com a mesma finalidade didática. Esta diversificação só foi possível a partir do momento em que expansão da escola primária motivou o setor editorial a investir na produção variada de livros voltados para essa fase de escolarização da infância. Com isso, as escolas primárias amazonenses, assim como de outras localidades do País, foram, paulatinamente, entrando em contato com uma oferta de livros escolares que recobriam um espectro bastante ampliado de saberes, temas, valores e crenças.

Ao observarmos o inventário como um todo, vemos ainda o quanto nele repercutiu o processo de nacionalização das obras didáticas. É possível identificar a emergência de textos escolares escritos por autores brasileiros que passaram a concorrer com a produção didática de origem lusitana. Antes da década de 1870, a presença de dois autores portugueses chama a atenção. O primeiro deles é Duarte Ventura, autor de um paleógrafo ou *Arte de aprender a ler a letra manuscrita para uso das escolas*, mencionado com relativa frequência até o ano de 1884. Ao lado dele temos a presença de Emilio Achilles Monteverde com duas obras: *Methodo Facillimo para aprender a ler e escrever no mais curto espaço de tempo possível tanto a letra redonda quanto a letra manuscrita* e o *Manual Encyclopedico*. A partir da década de 70, nosso inventário registra a gradual presença dos autores brasileiros no crescente segmento de livros escolares destinados ao ensino primário. Boa parte desses autores residia no Rio de Janeiro ou tinha seus livros publicados por editoras que lá estavam instaladas, tais como: Garnier, Laemmert e, posteriormente, a Francisco Alves. No interior desse processo de nacionalização dos livros escolares, o nosso inventário consegue flagrar a adoção, mesmo em menor número, de obras produzidas por autores nascidos ou residentes em outras regiões do País. Dentre elas podemos citar: a série graduada de leitura (1º, 2º e 3º livros) e o paleógrafo, bastante utilizados ao longo das décadas de 1870 e 1880, do paraense Joaquim Pedro Corrêa de Freitas; a série graduada de livros de leitura (1º, 2º e 3º livros) do pernambucano Landelino Rocha; e a série graduada de leitura (1º, 2º e 3º livros) de autoria do paraense Augusto Ramos Pinheiro, que também foi co-autor de uma *coleção de traslados* para o ensino da escrita.

Os dados permitem-nos ainda identificar com maior clareza um período em que o repertório oficial de livros escolares se manteve quase que totalmente inalterado; pelo menos é o que deixam transparecer as listagens relativas aos anos de 1898 a 1904. De uma a outra listagem, observa-se uma regularidade nos títulos adotados que seria interrompida em 1904,

quando algumas obras desse repertório foram substituídas por outras com funções didáticas equivalentes ou inteiramente novas.

Notas finais

O inventário dos livros escolares que circularam nas de diferentes regiões do país é um importante passo para percebermos as singularidades e semelhanças na forma como ocorreu o ensino da leitura (e de outros saberes). A sua elaboração esbarra nas dificuldades de localização de fontes e o seu resultado sempre deverá ser percebido com um certo grau de incompletude. Da mesma forma o trabalho de classificação dos livros de leitura inventariados se mostrou problemático em razão da diversidade de gêneros, conteúdos, modelos e finalidades didáticas que marcam a produção didática deste período.

É claro que o diálogo com outros estudos sobre a produção e circulação de livros didáticos em outras regiões do país pode potencializar ainda mais as possibilidades interpretativas do inventário aqui apresentado permitindo, inclusive, a ampliação da classificação adotada para agrupar os livros destinado ao ensino da leitura.

Apesar do seu caráter lacunar e impreciso, o inventário aqui apresentado permite que através dele se possa construir uma visão, ainda que panorâmica, sobre os livros e autores que as escolas amazonenses adotaram durante a segunda metade do século XIX para desenvolverem o ensino da leitura.

Ao analisarmos o acervo como um todo, vemos que a sua constituição reflete, em certa medida, as tensões e as tendências próprias de seu tempo.

Em termos editoriais, o período escolhido também se revela muito instigante. Ao longo desses anos vemos, por exemplo: o surgimento de uma literatura escolar nacional que passou a concorrer com as publicações didáticas de autores portugueses; a emergência de alguns contextos regionais de produção de livros escolares contando, em alguns casos, com o auxílio financeiro dos governos locais; a circulação de gêneros de livros escolares inovadores (séries graduadas de livros de leitura, por exemplo).

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lazara Nanci. Ensino da leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XIX.

Marília, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero*. Projeto Memória de Leitura. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm>. Acesso em: 20 abril 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana M^a de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1856). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 20, p. 27-47, maio/jun./jul. ago 2002.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n..2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN Alain. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*, Pelotas-RS, v.6, n.11, p. 5-24, abril 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Libros para la escuela: la primeira generación de manuales escolares. In: ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler/Ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950). Tese de Doutorado, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000. Tese presente no site do Projeto Memória de Leitura, no endereço: www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/galvao/index.html. Acesso em: 28 abril 2003.

_____. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos da 28a. Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. p. 1-15.

GALVÃO, Ana M^a de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livros escolares de leitura: o espaço de posições e o espaço de possíveis (1860-1950). In: LOPES, Ana Amélia B. de Magalhães et al. (orgs.) . *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

GALVÃO, Ana M^a de Oliveira et al. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). *História e historiografia da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, Ana Maria et al. *Livros escolares de leitura: caracterização e usos (Pernambuco, século XIX)*. Recife, 2003. Relatório de Pesquisa – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. In; PERES, Eliana; TAMBARA, Elomar (orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2003.

NUNES, Clarice. I Congresso Luso-Brasileiro de história da educação: leitura e escrita em Portugal e no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p. 13-30, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliana; TAMBARA, Elomar (orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003.

PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E USO DE CARTAS DE ABC, SILABÁRIOS, CURSOS DE LETRAS MANUSCRITAS, CARTILHAS E LIVROS DE LEITURA NA ESCOLA ELEMENTAR GAÚCHA (1832-1930)¹

Eduardo Arriada
FaE/UFPEL – RS – Brasil
earriada@me.com

Gabriela Medeiros Nogueira
IE/FURG- RS – Brasil
CNPq
gabynogueira@me.com

Eixo 2- Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este trabalho investiga a produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1832 e 1930, contexto histórico que contempla duas propostas, dos liberais e dos positivistas. Ler e escrever passava a significar modernidade. O recorte temporal prende-se ao fato de 1832 ter sido editada a primeira cartilha no Estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, com a Revolução de 1930, as particularidades dos Estados deixam de existir.

Palavras chaves: Rio Grande do Sul, livros de leitura, história da educação.

Abstract

This work investigates the production and use of reading books in Rio Grande do Sul, in the period between 1832 and 1930, the historical context that includes two proposals, liberals and positivists. Reading and writing was to mean modernity. The time frame relates to the fact that 1832 was published the first textbook in the state of Rio Grande do Sul, in turn, with the Revolution of 1930, the particularities of states cease to exist.

Keywords: Rio Grande do Sul, reading books, History of education.

¹ Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada “Modernidade e escolarização: o uso de cartilhas e livros de leitura na escola elementar gaúcha (1832-1930)”. Além dos autores fazem parte da equipe: Prof. Dra. Eliane Teresinha Peres (Fae/UFPEL); Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara (Fae/UFPEL); Prof. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (UNISINOS); Doutoranda Caroline Braga Michel (Fae/UFPEL); Doutoranda Vanessa Barrozo Teixeira (Fae/UFPEL); Msc. Chris Ramil (Fae/UFPEL); Mestranda Mônica Maciel Vahl (ICH/UFPEL).

Introdução

Diversos trabalhos (FRAGO, 1993;MAGALHÃES, 1994; FERNANDES, 1994; FRADE, 2003) tem demonstrado que ler, escrever e contar nem sempre fizeram parte do conjunto de saberes que cabia a escola ensinar. Contudo, foi com a modernidade que se implantou um processo de escolarização, e cada vez mais a escola assume o papel desse saber.

No Brasil vários pesquisadores (PERES, 2006, 2011; PERES e TAMBARA, 2003; MACIEL e FRADE, 2003; FARIA FILHO, 2003), tem investigado os processos de escolarização, tanto no século XIX, como no XX. Do mesmo modo, seus estudos analisam como ocorriam as práticas de ensino-aprendizagem, quais textos didáticos eram utilizados e que métodos eram adotados.

Assim, com a contribuição desses estudos pioneiros, buscamos investigar como a modernidade estava sendo construída no Estado do Rio Grande do Sul, onde em um primeiro momento temos o que denominamos “projeto de modernização liberal”, e em um segundo momento, o projeto liderado pelos positivistas, que denominamos “projeto de modernização conservador”. Nossa preocupação central é estudar o papel desempenhado pela escola na formação desse novo cidadão, onde ler, escrever e contar era parte essencial dessa nova civilidade.

Para efeito deste estudo, restringimos a análise à produção, à circulação e à apropriação de cartas de ABC, silabários, cursos de letras manuscritas, cartilhas e livros de leituras, e outros materiais voltados para o processo de ler, escrever e contar, utilizados nas escolas primárias do Rio Grande do Sul no período compreendido entre 1832 e 1930.

No que se refere mais especificamente ao ensino da leitura, duas preocupações estavam na pauta cotidiana de professores, diretores, legisladores e inspetores da instrução: qual o melhor método no ensino-aprendizagem da leitura, e quais materiais de leitura eram mais adequados para os jovens aprendizes.

Quanto ao recorte temporal, optamos pela data de 1832 (primeira cartilha editada no Estado)², momento histórico do início do projeto liberal, onde a educação e inserção de novas etnias se faziam necessárias. O ano de 1930, se reporta ao movimento revolucionário, onde

² Esse balizamento está vinculado aos nossos conhecimentos sobre essa ser a primeira cartilha editada no RioGrande do Sul.

com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, aos poucos as particularidades regionais de cada estado perdem força.

O CONTEXTO RIO GRANDENSE

A formação do Rio Grande do Sul apresenta algumas peculiaridades, no intuito de analisarmos como ocorreu os usos de cartilhas e livros de leituras na escola elementar durante partes do século XIX e primeiras décadas do século XX, se faz necessário um “certo” conhecimento dessa realidade. Para tanto procuramos “mapear” alguns estudos que tratassem especificamente do processo de modernização pelo qual o Rio Grande do Sul passou nesse período em questão, entre outros salientamos: Pacheco (2006), Tambara (1995), Corsetti (1998, 2007), Trindade (2004), que apresentam diferentes enfoques sobre o processo de modernização pelo qual o Rio Grande do Sul passou na Primeira República (1890-1930).

Nesse processo de modernização o Estado do Rio Grande do Sul vivenciou dois projetos, embora em muitos aspectos similares, em outras questões são distintos. O primeiro deles é o projeto modernizante dentro de uma perspectiva do liberalismo; o segundo é o projeto que denominamos “modernização conversadora”, sob a liderança dos positivistas.

Em relação ao primeiro, ou seja, o projeto modernizador liberal, definidas as fronteiras do Estado, e com a estabilidade política, foi possível dar início uma efetiva administração voltada para o desenvolvimento econômico, uma dessas iniciativas foi a vinda de imigrantes alemães.

Para Ianni (1987), o processo imigratório ocorrido no século XIX, estava vinculado ao expansionismo do capitalismo, ocasionando diversas transformações no modo de ver o mundo, uma delas era a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado.

As iniciativas em relação ao processo escolar dos imigrantes foram estimuladas por não ter o Estado condições de ofertar ensino público. No caso pontual do Rio Grande do Sul, o administrador de São Leopoldo, queixava-se ao Presidente da Província da deficiência da instrução pública no município, narrando existir apenas três escolas públicas para vinte e três dos imigrantes, das quais somente uma ensinava em português, e pedia uma lei obrigando o ensino em língua nacional. Contra sua expectativa, o governo promulgou lei permitindo o ensino em alemão também nas poucas escolas públicas da região colonial (KREUTZ, 2000: 354).

Essa é uma das razões para em breve serem editados cartilhas e livros de leitura em alemão, em 1832, a Tipografia Dubreuil, estabelecida em Porto Alegre, publica a seguinte obra: “Neuestes ABC buchstabier-lesebuch” (O mais novo livro de abecedário e leitura). No decorrer dos anos seguintes, diversos outros textos serão publicados, caso, por exemplo, do “Livro de leitura para escolas alemãs no Brasil. Primeira parte: A b c dario e Silabário alemão e brasileiro” (Fibel für deutsche Schulen in Brasilien), redigido por Guilherme Rotermund, edição de 1878. Essa obra teve diversas edições, demonstrando a permanência durante largos anos da prática de alfabetização em alemão.

A política da casa editorial “Rotermund” estava voltada para a produção de material didático, particularmente, as cartilhas (Fibel), visando propiciar aos imigrantes uma aproximação cada vez maior da língua portuguesa. Deste modo, se adequava a política do governo brasileiro de pertencimento das etnias estrangeiras a realidade social do Brasil.

Apesar da Rotermund dominar a publicação de material didático para as escolas alemãs, outras casas editoriais também publicaram livros didáticos com essa finalidade, foi o caso, por exemplo, da Gundlach & Krahe, que editou, entre outras obras, Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht, de A. Haesters³, adaptada para as escolas alemãs no Brasil. Dessa obra localizamos dois exemplares, um de uso na cidade de Pelotas, e outro de uso na cidade de Rio Grande. O primeiro data de 1903, foi publicado em Porto Alegre pela Krahe & Cia., sucessores de Gundlach & Krahe, com 95 páginas, contendo junto o anexo de Frederico Bieri. O segundo exemplar foi publicado em 1910, Porto Alegre, Krahe & Comp., sucessores de Gundlach & Krahe, 95 páginas e anexo de Frederico Bieri. Ambos exemplares estão em bom estado de conservação. Cabe destacar que, nesses mesmos exemplares encontram-se etiquetas da Livraria Universal Echenique Irmãos e Cia., importante livraria e editora da cidade de Pelotas, com filiais em Porto Alegre e Rio Grande (PERES e ARRIADA, 2011).

Localizamos também, as seguintes cartilhas na parte sul do Rio Grande do Sul, de Mathaeus Grimm e P. Bürger, Deutsches Lesebuch für Brasilien das 1. Und 2. Schuljahr, Porto Alegre: Livraria Selbach; Livraria Krahe, 1921, 196 p. Exemplar com assinatura do aluno Péricles Espíndola, Rio Grande, constando na capa a etiqueta da Livraria Rio-Grandense de Rio Grande. De Viktor Höchsmann, temos Deutsche Fibel in Lateinschrift (Kursiv und Antiqua). Wien: Verlag von F. Tempsky, 1908, 96 p. Por fim de Reinhard

³ Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht. A. Haesters Fibel bearbeitet für die deutschen Schulen in Brasilien. Eine Vorschule in Deutsch und Portugiesisch zu dem Lesebuche von Fr. Bieri. Neue Ausgabe. Porto Alegre: Verlagsbuchhandlung von Krahe und Comp., 12., vermehrte Aufl. 1903. – 95 p.

Heuer⁴, temos circulando em Pelotas e outras partes do Estado, Cartilha Moderna ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever. São Leopoldo, Casa Editora Rotermund, 1927 (2ª edição), 174 p.

Com a nacionalização do ensino decretada durante o Estado Novo, em 1938, determinando que o ensino primário deveria ser ministrado exclusivamente em português, terminava um período de produção de livros didáticos em alemão.

Embora com peculiaridades próprias, a imigração italiana teve papel relevante e fundamental no processo de modernização e escolarização de partes do Rio Grande do Sul, no que tange as nossas preocupações, localizamos o seguinte exemplar: “Il primo Libriccino di Scuola”, Parte Prima, 2ª edizione, Editori: R. Bemporad & Figlio; G. B. Paravia & Comp., Firenze, Milano, Roma, Pisa, Napoli, escrito por Luigi Ambrosini, em 1912, 55 p. Trata-se de uma cartilha para alfabetizar as crianças, inicia o ensino pelas vogais: i, u, o, a, e, letras em cursivo como impresso; maiúscula e minúscula. Depois o ensino das consoantes: N, nino, ni no, n i n o, nina, nano, nani, nona, nane, nena, uno, una, neo, nono. Depois R (rana, etc.); uva, u va, u v a, ava, avo, avi, Eva, via, etc., introduzindo aos poucos o p, t, m, para logo depois, sentenças maiores. Diversas imagens (preto e branco e algumas coloridas), ilustram essa obra.

Logo após o fim do movimento revolucionário farroupilha (1835-1845), a Província encontrava-se desestruturada política e economicamente, a estrutura educacional por sua vez, praticamente deixou de existir. Aos poucos temos o reerguimento da educação, mas na sua maior parte dominada pela iniciativa privada. Em diversas cidades, homens com alguns cabedais de conhecimento, abrem colégios, atendendo uma clientela, tanto a nível de ensino primário e/ou secundário. Deixando momentaneamente de existir um controle maior por parte das autoridades públicas em relação ao uso dos materiais didáticos relativos ao ensino, diversos professores adotam o que consideram melhor, caso por exemplo do Colégio União de Pelotas, que para o ensino do ler e escrever, adota o método Castilho⁵. Dirigido por Antônio Vasconcelos Viera Diniz. Esse educandário utilizava-se da imprensa para divulgar o rol das disciplinas, o corpo docente, ea qualidade dos métodos de ensino/aprendizagem.

Como verificamos no seguinte reclame: Colégio União: que é sem contestação o mais antigo e importante dos estabelecimentos do sul da Província, tendo feito muitos melhoramentos, tanto na

⁴ O Professor Heuer foi Diretor e professor do Colégio Alemão em Pelotas de 1916 a 1925.

⁵ A primeira edição desse método, data de 1850, com 2ª edição em 1853 (Lisboa: Imprensa Nacional), 3ª edição em 1853 (Imprensa de Lucas Evangelista), 4ª edição (Lisboa: Typographia do Progresso).

qualificação dos professores, como nas matérias de ensino. Instrução Primária: Compreende o ensino de primeiras letras, caligrafia em todos os caracteres, leitura em prosa e verso, gramática desde os primeiros rudimentos até análise lógica dos clássicos, exercícios ortográficos, etc., aritmética teórica e prática, doutrina e civilidade cristã, história sagrada, geografia e história do Brasil.

Professores: Francisco Leonardo Falcão, Isidoro Paula de Oliveira, Graciano Leopoldino de Campos e o Diretor.

Por fim, anunciava o retorno das aulas para o ano de 1856, e aproveitando para divulgar o envio de um professor ao Rio de Janeiro para tomar conhecimento do método de leitura Castilho⁶. Do mesmo modo enaltecia a boa localização e as adequadas condições higiênicas do estabelecimento, o desvelo com que são tratados os alunos, além de estar permanentemente aberto a visitação (O Noticiador, III ano, Pelotas, quarta-feira, fevereiro de 1856).

Parte dos pensadores liberais do século XIX, conhecidos como a Geração de 1870, militavam na busca incessante de conhecerem e transformarem o Brasil numa nação nos moldes da civilização europeia, onde a identidade nacional deveria ocupar papel chave. Assim a educação passa a ser vista como instrumento necessário e vital para o pleno desenvolvimento do país. O discurso produzido e endereçado aos mais variados leitores, tinha como tônica a alfabetização, o nacionalismo, o laicismo, o anticlericalismo, o papel do Estado e a valorização das coisas nacionais.

Esse projeto modernizante de cunho liberal em relação à escola pretendia estabelecer processos e políticas de organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, e do cálculo, bem como, o ensino da moral e da religião.

Desse modo, uma prática constante das autoridades públicas era determinar o que deveria ser ensinado e quais textos permitidos: “nas escolas públicas só poderão ser admitidos os livros autorizados competentemente, e a adoção dos que contenham matéria do ensino religioso precederá sempre a aprovação do Bispo Diocesano” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1869, Art. 8).

Esse modelo perdurou nas próximas legislações aprovadas, apenas com o diferencial que agora cabia ao conselho de instrução pública (composto de cinco membros, nomeados

⁶ No ano de 1855, Antônio Feliciano de Castilho viaja ao Brasil no intuito de divulgação de seu método de ler, escrever e bem falar.

pelo Presidente da Província), determinar quais livros e métodos deveriam ser adotados para o ensino (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA DE 1876, Art. 106).

Uma rede de relações existia para o “bom” funcionamento das escolas. Para além do Diretor da Instrução Pública, do Conselho da Instrução Pública, havia os Inspectores de Comarca, tudo olhando, tudo controlando.

Cabia aos mesmos a inspeção permanente das aulas públicas sob sua jurisdição, além de remeter ao Diretor Geral relatórios semestrais de inspeção e visita, acompanhado de cópia do inventário e dos esclarecimentos precisos para se conhecer o estado do material das aulas e suas necessidades. Pela análise da documentação⁷, é possível inferir que havia um controle e organização por parte das autoridades públicas relativo ao funcionamento das escolas, sejam públicas ou particulares.

Nessa estrutura, os livreiros desempenham um papel crucial, buscando articulações com as autoridades, no intuito de receberem as devidas licenças de compra e venda (ou de distribuição). Em ofício encaminhado ao Diretor da Instrução Pública, o editor e livreiro Rodolfo José Machado, informa ter enviado 12 caixotes contendo fornecimento para as aulas públicas de Porto Alegre, informando o nome dos professores que receberam o material. [Ofício de Rodolfo José Machado, fornecedor das aulas públicas. Porto Alegre, 14. 06. 1884].

Em Rio Grande, o também editor e livreiro Daniel de Barros Silva, comunicava ter em seu poder e a disposição dessa municipalidade mil e quinhentos exemplares de diversas obras de instrução que o Barão de Macaúbas, oferecia a Câmara Municipal para serem distribuídos pelos meninos pobres que frequentam as respectivas escolas. Arrolamos a seguir a relação dos livros de instrução: 300 Noções de aritmética; 300 Tratado de leitura em voz alta; 600 Geometria prática; 120 Gramática portuguesa; 60 Lusíadas de Camões; 60 Primeiro livro de leitura; 30 Segundo livro de leitura; 30 Terceiro livro de leitura [Rio Grande, 26 de março de 1884. Daniel de Barros Silva].

Sabemos o poder e a grande força que Abílio César Borges (Barão de Macaúbas), tinha no Brasil Império, distribuindo a mãos cheias seus livros didáticos por todo o território nacional, comprovando aqui a articulação com Estados equidistantes do centro do país.

Era prática comum as editoras divulgarem em seus catálogos obras postas a venda, a Livraria Americana de Pelotas (com filiais em Porto Alegre e Rio Grande), arrola obras que eram usadas no processo de leitura e escrita (a listagem contempla outras obras como:

⁷ Foi possível localizar alguns desses ofícios, “mapas”, requerimentos, etc. Entretanto ainda não realizamos um detalhamento maior dessa documentação, questão que pretendemos posteriormente aprofundar.

romances, dicionários, poesia, etc., que para o presente estudo excluímos). Temos então: Alfabeto português, ou princípios de leitura para aprender a ler com facilidade, por J.I. Roquete, 1 vol., encadernado com numerosas estampas, 1\$000; Alfabetos e aritméticas ilustradas, que amenizam e facilitam muitíssimo o ensino, \$600; Arte de aprender a ler a letra manuscrita por Duarte Ventura, \$800. [Edições da Livraria Americana. In: MENDES, Alves. Pátria. Pelotas: Carlos Pinto & Comp. Livreiros-Editores, 1886.].

Analisando os diversos ofícios, requerimentos e demais correspondências das autoridades públicas com os professores⁸, podemos levantar algumas hipóteses (que necessitam ainda maiores investigações), abaixo arrolamos uma relação de livros recebidos pela Diretoria da Instrução Pública:

Relação dos livros e mais utensílios que da Diretoria Geral da Instrução Pública, recebeu esta aula no dia 12 do corrente.

Trinta 1º livros de leitura por Hilário Ribeiro, vinte 2º livros de leitura por Hilário Ribeiro, doze 3º livros de leitura por Hilário Ribeiro, vinte manuscritos por Ventura, vinte doutrinas por Barber, vinte e cinco aritméticas por Souza Lobo, quinze gramáticas por Bibiano, dezesseis gramáticas por Vasco de Araújo, vinte geografias por Vasco de Araújo, dez ditadas da Província por Berlink.

[Rio Grande, 12 de novembro de 1880. Graciano Teixeira de Andrade, Professor].

Para corroborar nossa hipótese, reproduzimos ainda um ofício encaminhado por uma professora, onde arrola o rol de livros existentes na sala de aula.

Relação dos objetos existentes na aula pública mista 2º Cadeira da Ilha dos Marinheiros no termo do Rio Grande.

Dez 1º Livros de Leitura por Hilário Ribeiro, onze 2º Livros de Leitura por Hilário Ribeiro, sete 3º Livros de Leitura por Hilário Ribeiro, dois 4º Livros de Leitura por Hilário Ribeiro, um compêndio de gramática elementar por Hilário Ribeiro, onze compêndio 1º aritmética por Souza Lobo, nove compêndio de aritmética de Demétrio Ribeiro, quatro manuscritos de Duarte Ventura, onze compêndios da gramática portuguesa de Bibiano de Almeida, nove compêndios de gramática portuguesa de Abílio, quatro compêndio de história do Brasil por Franchenberg, quatro compêndio de geografia geral por Vasco Araújo, oito volumes contendo geometria prática por Vasco Araújo.

[Rio Grande, 10 de setembro de 1885, A professora Maria Camila de Castro].

A partir desses dois documentos, podemos afirmar que os autores mais requisitados nas últimas décadas do século XIX eram autores gaúchos, caso de: Hilário Ribeiro, José Teodoro de Souza Lobo, Bibiano de Almeida, Vasco de Araújo e Silva, Eudoro Berlink, Demétrio Ribeiro, João Franknberg.

⁸Conforme nota anteriormente explicitada.

Por sua vez, a grande maioria deles, são editados por editoras do Rio Grande do Sul, Hilário Ribeiro e Demétrio Ribeiro, pela Livraria Americana de Pelotas; Souza Lobo, Bibiano de Almeida, Vasco de Araújo e Silva e João Franknberg, pela Rodolfo José Machadode Porto Alegre; Eudoro Berlink, pela Deutsche Zeitung de Porto Alegre. Logicamente que estamos nos referindo as edições da década de 80 do século XIX, posteriormente diversos desses autores continuariam sendo editados, mas por outras casas editoriais, caso, por exemplo, de Hilário Ribeiro que com a sua ida para o Rio de Janeiro, passará a ser editado pela Garnier.

Entre os outros autores citados, temos Duarte Ventura, português, sendo uma das suas obras bastante requisitadas pelos professores, no caso a Arte de aprender a ler a letra manuscrita (Edição Guillard, Aillaud e C.); temos ainda Abílio Cesar Borges, afamado educador baiano, conhecido como Barão de Macaúbas. Infelizmente não podemos afirmar com certeza, no caso de Barber, de ser o Padre Barbe, autor de um Curso Elementar de Filosofia para uso das escolas, com primeira edição de 1863 e publicado no Rio de Janeiro.

Em 1876 era publicado em Portugal a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita por João de Deus, poeta e escritor português. No início da década de 1880, o método João de Deus, contido nessa cartilha, passou a ser divulgado sistematicamente na principais Províncias do Brasil. Diferente dos outros métodos, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI: 2000).

Nas últimas décadas do século XIX, em diversos documentos fica plausível o uso dessa cartilha, que será durante largos anos utilizada na maior parte do território sulino. Temos para a cidade de Pelotas, o seguinte registro: “**Reclame.** Colégio Evolução (Fundado na Cidade de Pelotas em janeiro de 1886). Curso primário (1º grau). Leitura pelo método João de Deus. [Diário de Pelotas. 01.01.1888]”.

Aos poucos a sua difusão é perceptível em reclames, programas, manuais pedagógicos, etc., como podemos ver no reclame abaixo:

Colégio Eduardo Borges⁹. Abrir-se à este novo estabelecimento de instrução no dia 02 do próximo mês de abril, à Rua General Neto, nº 24, defronte do Club Comercial, o qual funcionará todos os dias letivos, das 09 as 11 horas da manhã e da 01 as 03 da tarde.
O ensino constará das seguintes matérias:

⁹Eduardo Borges professor teve sua formação em Lisboa, cursando o Normal pela Escola de Lisboa, chegou em Pelotas em 1898 para lecionar na Escola Moderna.

1º Curso: Primeiras letras ensinadas pelo inextinguível método João de Deus, princípios elementares de escrita e contas. [Opinião Pública, 23.03.1901].

Nas “franjas” entre um processo de transição do poder dos liberais para os positivistas, houve um abrandamento do controle sobre o que efetivamente deveria ser utilizado no espaço de sala de aula no processo de ler e escrever. Isso possibilitou a circulação e uso de algumas cartilhas que no geral não constam nos ofícios e requerimentos dos professores, caso, por exemplo de: Método Hudson de Carlos Leôncio de Carvalho (Ministro do Império), para uso das escolas de instrução primária do Brasil. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879). Anteriormente a essa data, a imprensa pelotense já divulgada o Método Hudson, conforme o seguinte anúncio: “pela secretaria do Grande Oriente Unido do Brasil, fomos obsequiados com o importante Método Hudson, oferecido à infância e ao povo, e mandado imprimir, já em número de 15.000 exemplares [...] para distribuir gratuitamente pelas classes menos favorecidas da fortuna” (Correio Mercantil, Pelotas, 20.09.1876).

Foi possível ainda localizar circulando na região sul do Rio Grande do Sul, de Trindade Coelho, ABC do Povo, Lisboa, Livraria Aillaud, 1901 (com desenhos de Raphael Bordallo Pinheiro); além da Cartilha de Arnold por Sarah Louise Arnold, adaptada ao idioma português por Manuel Soares de Ornellas, Silver, Burdetti & Companhia, New York, Boston, Chicago, 1907 (na folha de rosto consta o carimbo da livraria Echenique & Cia, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil).

Existe um consenso entre os pesquisadores (TORRES, 1957; LINS, 1967; TAMBARA, 1998) que a forma pela qual o positivismo estruturou-se no Rio Grande do Sul apresentou características muito pontuais. Isso é decorrência da adaptação do ideário comtiano, a uma justaposição das ideias de Júlio de Castilhos, mentor e idealizador de um projeto modernizador para o Rio Grande do Sul. Essa adaptação dos ideais de Comte na estrutura político-administrativa do estado, apresenta algumas singularidades, o que levou diversos estudiosos a denominar de “castilhismo”, esse modelo político.

Em termos políticos, no Rio Grande do Sul, a partir do final do século XIX até a revolução de 30, temos basicamente um partido hegemônico, o PRR (Partido Republicano Rio-grandense). Sua característica fundamental era a obediência “cega”, ao seu líder, no caso, Júlio de Castilhos, posteriormente, Borges de Medeiros.

Para Rodriguez, o aspecto fundamental desse modelo era:

O castilhismo como uma filosofia política que inspirando-se o positivismo, substitui a idéia liberal de equilíbrio entre as diferentes ordem de interesses, como elemento fundamental na organização da sociedade pela idéia de moralização dos indivíduos através da tutela do Estado (RODRIGUEZ, 1980: 08).

Em relação a educação, o PRR, em seu programa deixava bem claro a sua proposta: liberdade de ensino pela suspensão do ensino oficial superior e secundário; liberdade de profissões, pela supressão dos privilégios escolásticos ou acadêmicos; liberdade, laicidade e gratuidade de ensino primário. Em termos práticos, a ideia mestra era a da “liberdade de ensino”.

A proposta educacional dos governantes rio-grandenses influenciados pelo positivismo assume princípios educacionais voltados para a formação da cidadania, da formação moral regeneradora, do projeto de inserção social dos trabalhadores, e da formação enciclopédica da população. Neste modelo de modernidade a educação assumiu uma posição decisiva. Devia ser universal, gratuita e leiga, colaborar para o fim dos privilégios de raça e crença, e preparar trabalhadores disciplinados e cidadãos obedientes (VIOLA, 1998). Esse novo modelo gerou uma grande instabilidade, com o fim da escravidão, o desmoronamento do Império e a implantação da República, novas transformações ocorrem. Os antigos valores e o modo de ver o mundo não servem mais, agora passa a existir a necessidade de formar um novo cidadão, um cidadão comprometido com o ideário republicano.

Desta forma, os textos educacionais, particularmente os primeiros livros de leitura, começam a ser produzidos por autores nacionais e comprometidos com esse ideário. É perceptível neles uma série de preceitos morais, de civilidade e valores de acordo com os novos governantes. Símbolos nacionais, valorização de nossa terra, amor a pátria, representam esse novo contexto. Propunha José Veríssimo que o livro de leitura se reforme completamente e que sobre tudo fale do Brasil e de nossas coisas. “Os primeiros livros devem conter contos e cantos populares e pequenas histórias em que se reflitam a nossa vida e os nossos costumes” (1906: 133).

Sob a égide dos positivistas, e com as novas regulamentações (Decreto nº 89/1897, e Decreto nº 239/1899), e com a criação do Conselho Escolar (Art. 27 e 28 do Decreto de 1897), estabelecendo para os membros desse conselho o papel de censores, cabia aos mesmos pelo inciso II: “aprovar livros e qualquer trabalho concernente ao ensino primário”. Por sua vez, o decreto de 1899, em seu Art. 5º, estabelecia: “As lições de leitura serão dadas a primeira secção da primeira classe elementar, [...] pelo método João de Deus”.

Desse modo, as autoridades públicas, tendo como órgão decisório o Conselho Escolar, acabava influenciando no processo de produção e distribuição dos livros escolares a serem adotados. Como verificamos na portada de diversos deles: J. Pinto Guimarães. O Rio Grande do Sul para as escolas (Mandado adotar pelo Governo para servir de “Livro de Leitura” nas aulas públicas do Estado. 2º edição. Pelotas: Livraria Americana, 1899; H. Martins. Geografia do Estado do Rio Grande do Sul. (Aprovada pelo Conselho Escolar e adotada para as aulas públicas do Estado). 5º edição. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1909; Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Primeiro Livro Queres Ler?¹⁰ Novo método direto de leitura-escrita corrente e ortografia usual. 3º edição. Porto Alegre: Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia., 1929.

Essa prática vai se consubstanciar nas rotinas dos professores, dando uma visibilidade no que o governo queria efetivamente que fosse usado. Alguns desses documentos, livros de registros, relação de livros, mapas, ofícios, nos dão indícios de quais livros didáticos (particularizando para o caso específico de nosso trabalho, as cartilhas e primeiros livros de leitura), eram efetivamente utilizados, como podemos verificar no documento abaixo:

Relação dos livros, móveis e utensílios recebidos e existentes de conformidade com o regulamento em vigor.
 23 livros impressos (1 extraviado): Método João de Deus
 19 livros impressos (5 em mau estado): Cartilha maternal
 02 livros impressos: Hilário Ribeiro
 10 tabuadas (em mau estado): Metódica. (Instrução Pública. Município de São José do Norte. 29.05.1929). Professor Patrocínio Manoel de Araújo.

Realidade essa que se refletia nas atitudes dos educadores, como verificamos na obra “Notas Pedagógicas” de João Roque Moreira Gomes, que orientava-se pelas normas organizadas pelo Dr. Manoel Pacheco Prates, Inspetor Geral da Instrução Pública. Para leitura e escrita, pontuava o método de João de Deus (GOMES, 1906: 29).

Em 1909, o Estado estabelece um novo modelo para as escolas primárias, substituindo as escolas elementares, pelos colégios elementares. Uma nova organização pedagógica se impõe: várias salas de aulas funcionando num único prédio; agrupamento de alunos pelo “grau de adiantamento”; um professor por turma; uma única direção (PERES, 1999). Dentro desse novo ordenamento, novos métodos eram conclamados a serem adotados. Coerente com esses princípios, a adoção do Queres Ler, que propunha o método intuitivo analítico sintético para o ensino da leitura, significou um esforço por parte das autoridades públicas, de

¹⁰Obra aprovada em 1924, pela Comissão de exame de obras pedagógicas. Trata-se de uma adaptação da obra Quieres Leer? Libro primero. Lectura escritura corriente y ortografía usual, do educador uruguaio José Henriques Figueira

convencer professores de que a leitura era um processo essencialmente analítico, e que portanto, a proposta coadunava-se como a mais moderna e eficiente.

Considerações finais

Podemos verificar que em relação ao processo de construção de um sistema de ensino, em particular no que tange ao ler, escrever e contar, tanto no projeto dos liberais, como depois no dos positivistas, esteve calcado na atuação do Estado, cabendo a este controlar, autorizar, impor e dominar a produção e circulação de livros didáticos para as escolas. Em um primeiro momento, a circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul esteve dependente de produções de fora do Estado (em grande parte oriundas de Portugal). Somente na década de 80 do século XIX, passa a existir uma produção local de textos escolares.

O projeto liberal tendo um controle mais brando, oportunizou em determinados momentos uma plêiade maior de autores, podendo em alguns casos os professores guiarem-se segundo as suas necessidades. O autor mais requisitado e utilizado em sala de aula, era Hilário Ribeiro, particularmente a sua série de quatro volumes dedicados a leitura.

Por sua vez, os positivistas, mais coesos e organizados, vão aos poucos impondo uma uniformização no uso dos livros didáticos, particularmente com o estabelecimento do Conselho Escolar. Num primeiro momento relativo ao uso das cartilhas (por exemplo) passam do Método João de Deus, para as contrafações da mesma, caso da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura (Método João de Deus) de José Carlos Ferreira Gomes¹¹.

Posteriormente, na administração de Antônio Borges de Medeiros, a cartilha de maior expressão passa a ser, “Primeiro Livro Queres Ler”, de Olga Acauan e Branca Diva de Souza.

Referências

ARRIADA, Eduardo. Livrarias e editoras no Rio Grande do Sul: o campo editorial do livro didático. In: 35ª Reunião Anual da Anped. Porto de Galinhas, outubro de 2012.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. In: Educação. Perspectivas e desafios do ensino e da pesquisa em História da Educação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação da PUCRS. Vol. 35. N.1. jan/abr, 2012.

¹¹ Relativo a José Carlos Ferreira Gomes, encontramos uma referência sobre a sua atuação como Secretário da Diretoria Geral da Instrução Pública. Conforme ofício encaminhado ao Diretor da mesma, Adriano Nunes Ribeiro, datado de 25 de janeiro de 1883. (Manuscrito. Arquivo dos autores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n.1, jan/jun, 1996.

CENSOS DO RS: (1803-1950). De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FEE, 1986.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul. 537f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

_____. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. História da Educação. Pelotas: Asphe/UFPEL, v. 4, nº 8, set. 2000.

DECRETO N. 89 de 02 de Fevereiro de 1897. Reorganiza a instrução primária do Estado do rio Grande do Sul. Porto Alegre: Oficinas Typographicas da Federação, 1897.

DECRETO N. 239 de 05 de junho de 1899. In: Leis, atos e decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Oficinas Typographicas da Livraria Americana, 1904.

EDIÇÕES DA LIVRARIA AMERICANA. In: MENDES, Alves. Pátria. Pelotas: Carlos Pinto & Comp. Livreiros-Editores, 1886.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et ali (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, Rogério. Os caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. Porto: Porto Editora, 1994.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. In: Educação. Revista do Centro de Educação. Santa Maria. V. 32, nº 1, 2007.

- IANNI, Octavio. Raças e classes sociais no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et ali (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 2º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____ Material didático e currículo na escola teuto-brasileira. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- LINS, Ivan. História do positivismo no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- MACIEL, Francisca Izabel; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas de Alfabetização e nacionalismo. In: Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX). Pelotas: Publicações Seiva/Fapergs, 2003.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Ler e Escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1994.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876/1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____ Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. Conservadorismo na tradição liberal: movimento republicano (1870-1889). In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau. (Coordenação Geral). Volume 2. Império. História Geral do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Méritos Editora, 2006.
- PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Queremos Ler. In: História da Educação. Vol. 3, nº 6. Pelotas: Editora da UFPEL, outubro de 1999
- _____ Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.
- _____ A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do Grupo de Pesquisa Hisales (FAE/UFPEL). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX). Pelotas: Publicações Seiva/Fapergs, 2003.

PERES, Eliane; ARRIADA, Eduardo. Lesen Lernen...Mehrsprachig! Fibeln und Lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung im Rahmen der Tagung Mehrsprachigkeit und Schulbuch, Brixen/Bressanone, 2011.

REGULAMENTO da Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1869.

REGULAMENTO da Instrução Pública Primária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1876.

RODRIGUEZ, Ricardo. Castilhismo: uma filosofia da República. Porto Alegre: EST, 1980.

TAMBARA, Elomar. Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo. Pelotas: Gráfica da UFPEL, 1995.

_____. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX). Pelotas: Publicações Seiva/Fapergs, 2003.

TORRES, João C. de Oliveira. O positivismo no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1957.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser natural, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-rio-grandense. In: História da Educação. Vol. 8, nº 16. Pelotas: Asphe, setembro de 2004.

_____. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, nº 7., janeiro/junho de 2004.

VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. As propostas educativas das escolas públicas no início do século. In: GRAEBIN, Cleusa Maria G; LEAL, Elisabete. Revisitando o positivismo. Canoas: Editora La Salle, 1998.

O SILABÁRIO DE GIOVANNI BAPTISTA MARCONI PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: FORJANDO A BRASILIDADE

Elaine Cátia Falcade Maschio – UNINTER
Paraná/Brasil
elaine.m@grupouninter.com.br

Eixo 2- Produção e circulação de material didático para o ensino inicial da leitura e escrita

Resumo

O texto apresenta a análise de um silabário produzido pelo imigrante italiano Giovanni Baptista Marconi para o ensino da leitura e escrita nas colônias italianas da província do Paraná. O estudo investiga os aspectos materiais da produção, o método de ensino implícito e os conteúdos propostos pelo professor para o ensino inicial da língua portuguesa nas escolas elementares coloniais do final do século XIX.

Palavras-chave: Livro; Português; Colônias.

Abstract

The article shows the analysis of a syllabary developed by Italian immigrant Giovanni Baptista Marconi for teaching reading and writing in Italian colonies from the province of Paraná. The study investigates the material aspects of production, the implicit teaching method and the contents proposed by the teacher for Portuguese language teaching in colonial elementary schools in the late 19 century.

Key-words: Book; Portuguese; Colonies.

Introdução

No final do século XIX o Paraná teve parte do seu território povoado por imigrantes que procediam da região norte e nordeste da península itálica. Esses se fixaram em colônias agrícolas nos arredores de Curitiba e buscaram organizar as colônias de modo semelhante às comunidades rurais de sua região de origem. Suplicaram do governo, ou providenciaram particularmente, assistência médica, religiosa e escolar a fim de garantir condições sociais mínimas para iniciar a vida na nova pátria.

Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra foi uma das colônias criadas em 1878 para acolher parte desse contingente itálico. Era composta majoritariamente por imigrantes provenientes do Trento/Tirol Italiano. Foi a primeira colônia a contar com uma escola pública.

Até 1918 o Tirol pertencia ao Império Austro-Húngaro e formava um único Estado. O sul do Tirol compunha partes de terras localizadas no território italiano da atual Província de Trento. Cumpre notar que os imigrantes que aportaram no núcleo paranaense de Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra, recebiam a denominação em muitos documentos de “tirolezes”, pois eram emigrados da região italiana de Trento, conhecido também por Tirol Italiano. Portanto, eram denominados comumente também por “trentinos” e considerados italianos não porque pertenciam ao território italiano, mas porque falavam a língua dialetal trentina e a língua italiana e não a alemã, idioma predominante na região do Tirol.

No estado Austríaco a educação era obrigatória desde o século XVIII. Sob o domínio do Império Austro Húngaro, a frequência a escola foi valorizada principalmente com a Reforma Scolástica de Maria Teresa d’Áustria em 1774. Esta reforma estabelecia a obrigatoriedade da instrução elementar (6 a 12 anos) e a instituição das primeiras Escolas Normais para o preparo do futuro professorado (BONETA, 2007, p. 134). Assim, grande parte dos imigrantes trentinos ou tirolezes chegados ao Brasil, tinham convicções da importância da escola por estarem inseridos nesta política de obrigatoriedade escolar ainda na sua região de procedência.

Dessa forma, o interesse pela escola estava ligado à preocupação da transmissão e manutenção da cultura de origem. Mas, a necessidade de adaptarem-se às terras brasileiras

impôs aos emigrados a aprendizagem de novas aptidões, dentre elas, o domínio da língua portuguesa.

O presente estudo apresenta a análise de um silabário produzido pelo imigrante trentino/tirolês Giovanni Baptista Marconi para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa aos filhos dos colonos italianos no final do século XIX. O trabalho aborda um exame dos aspectos que envolvem a representação sobre a materialidade da produção do silabário, as orientações metodológicas do ensino da língua portuguesa e o conteúdo selecionado e exposto pelo professor. Procura compreender a produção do silabário como uma tática de sobrevivência, que buscou forjar a brasilidade por meio da preocupação em alfabetizar o colono italiano.

Os livros escolares são marcados por aspectos que extrapolam a sua materialidade. Por estarem inseridos em um contexto de ensino e aprendizagem, e mais, por serem eles um dos principais instrumentos dessa mediação, os livros veiculam concepções, valores, conhecimentos, intenções.

Conforme assevera Corrêa:

Desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social (CORRÊA, 2000, p. 12).

A análise que se segue evidencia o pensamento e a prescrição de práticas de alfabetização em um contexto escolar colonial. Buscando reconhecer as representações e os conteúdos propostos no silabário, percebe-se que a escolarização era visualizada pelo professor como um instrumento moral, mas também, como possibilidade de ampliar as aptidões necessárias a sobrevivência dos colonos frente aos novos desafios cotidianos.

A escola pública da colônia italiana de Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra

Ao se estabelecer nas colônias nos arredores da cidade de Curitiba, a primeira atitude dos imigrantes italianos foi reivindicar uma igreja, um cemitério e uma escola pública para a

aprendizagem da língua portuguesa. Não há equívocos ao afirmar que os colonos acreditavam na escola pública como um lugar de aprendizagem do idioma nacional e, conseqüentemente, de adaptação na nova sociedade. Assim, forjar a brasilidade configurava-se como uma tática de sobrevivência.

A primeira rogativa por uma escola na colônia italiana Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra foi efetuada pelo imigrante Giovanni Baptista Marconi. Ele enviou ao Presidente da Província no dia 30 de dezembro de 1878 um requerimento solicitando a sua nomeação como “mestre” naquela colônia. Justificava que não tinha capacidade de trabalhar nos lotes e que na “qualidade de professor público poderia ensinar a língua portuguesa e italiana” (PARANÁ, 1878, p. 74).

Segundo ele, dominava a leitura e a escrita da língua portuguesa, criando até mesmo um método de ensino próprio. Afirmava que com seu método os alunos conseguiriam aprender o português em apenas três meses. Assim, a escola poderia ser frequentada por alunos italianos e brasileiros, ficando evidente, por um lado, o interesse em ensinar a seus compatriotas o idioma português; por outro, que mesmo tratando-se de uma escola pública, o ensino seria bilíngue.

Os regulamentos de 13 de maio de 1871, de 1 de setembro de 1874 e de 16 de julho de 1876 nada versavam sobre a possibilidade ou impedimento de cidadãos estrangeiros assumirem o magistério público. Os três regulamentos da instrução instruíam que cidadãos que comprovassem a maioridade (18 anos), a moralidade, a capacidade profissional e a profissão religiosa do Estado, poderiam ser admitidos aos cargos de professores públicos (MIGUEL, 2000, p. 179).

Portanto, o professor estrangeiro foi admitido na forma de contrato, como qualquer outro cidadão nacional que comprovasse tal capacidade. O Regulamento de 16 de julho de 1876 orientava a admissão de professores contratados na falta de professores habilitados. Estes deveriam comprovar a capacidade profissional com “exame feito perante os lentes da Escola Normal” (MIGUEL, 2000, p. 270). Não foi possível saber se o imigrante Giovanni Baptista Marconi realizou tal exame, contudo declarava-se apto ao magistério dizendo que havia realizado ainda na Itália seus estudos de formação.

O trabalho escolar teve início no dia 20 de março, um mês após a criação da escola. No dia 28 de maio de 1879, o professor Giovanni Baptista Marconi enviou um novo requerimento, informando como estava organizado o ensino naquela colônia:

O professor público abaixo assignado faz conhecer a V^a. S^a. que na escola pública d'esta colônia estão numerados alumnos e alumnas em n^o de 73, que teve um ensino particular nocturno para adultos que estão em n^o de 32 e que teve outro ensino particular dominical para adultos, que estão em n^o de 22, feito este para sua filha Antonieta Marconi (PARANÁ, 1879, p. 156).

Em um curto período, o professor Giovanni Baptista Marconi havia mobilizado a criação de mais duas escolas particulares: uma noturna e uma escola feminina para moças, que funcionava aos domingos e era dirigida pela sua filha, Antonieta Marconi. O documento enviado pelo professor em 28 de maio informava ainda que a casa escolar e o mobiliário eram suficientes para acomodar todas as crianças, uma vez que no cálculo inicial para a confecção dos móveis já havia contabilizado a frequência média de 80 alunos.

Na condição de professor contratado, Giovanni Baptista Marconi ficou por 12 anos na regência da escola de Novo Tyrol. A cada ano, para continuar lecionando, a Diretoria da Instrução solicitava a renovação do seu contrato. No ano de 1886, o Chefe da Superintendência do Ensino de São José dos Pinhais, declarou a conveniência em renovar o contrato do professor Giovanni Baptista Marconi.

Accuso o recebimento do offício de V^a. S^a. dactado de 19 do corrente, no qual pede-me para informar a essa Directoria acerca da conveniência da renovação do contracto feito com o cidadão Giovanni Baptista Marconi para leccionar no Núcleo Novo Tyrol uma escola promiscua. Em resposta cumpre-me scientificar a V^a. S^a. que o dicto professor sempre cumprio satisfatoriamente o seu contracto, revelando dedicação ao ensino, bom methodo, adiantando-se bastante os discípulos, sendo muito estimado no núcleo e de toda confiança dos pais dos seus alumnos. Convindo outrosim levar ao conhecimento de V^a. S^a. que é de grande necessidade a manutenção dessa escola, em vista do excessivo numero de alumnos que frequentam e do estado florescente do núcleo, um dos mais futuro da província (PARANÁ, 1886, p. 236).

Conforme o Regulamento de 16 de julho de 1876, os professores contratados deveriam permanecer em suas cadeiras até quando o governo pudesse substituí-lo por professores diplomados pela Escola Normal (MIGUEL, 2000, p. 275). Como a falta de professores habilitados era um problema constante no cenário educacional paranaense da época, os professores em regime de contrato permaneciam longos anos no quadro do magistério público.

A produção do silabário: forjar a brasilidade, moralizar os costumes

Quatro meses depois de iniciar as aulas na escola pública promíscua na colônia Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, no dia 23 de julho de 1879, o professor Giovanni Baptista Marconi, enviou ao Presidente da Província um requerimento expondo um silabário elaborado e escrito por ele a próprio punho para a aprendizagem inicial da leitura e escrita da língua portuguesa nas colônias. Com ousadia, pedia que o livro fosse analisado pelo Conselho Literário a fim de receber o seu aval para ser adotado nas escolas primárias do Estado, principalmente aquelas instaladas nos núcleos de imigrantes.

Um novo syllabario para aprender a ler o portuguêz com o methodo acústico, livrinho que adquirindo a aprovação do Excelentíssimo Governo desta Província deveria ser adoptado nas escolas primárias.

O methodo acústico, que em Itália chama-se fônico, seria assim chamado para indicar que o ensino da leitura se faria com o meio dos sons, evitando assim o ensino de aprender as letras do alfabeto, methodo este grandemente molesto e comprido no espaço de tempo que exige, antes que os discípulos saibam perfeitamente todas as mesmas letras.

Consta o syllabario de 31 lições, cada uma contendo um exercício para aprender uma letra, e as várias combinações como pode ter. Cada lição viria exercitada com a repetição do exercício anterior, de modo que os alumnos aprendendo uma lição nova gutassem do ensino para ter evitado da repetição desagradável da recitação das letras isoladas.

Com o methodo novo um menino intelligente, uma menina ou um adulto poderiam ler no espaço de um a tres meses, e os alumnos mais tardos de intelligencia no primeiro anno da frequência a escola.

Então que na escola a leitura conseguisse em breve espaço progredindo, optimamente e com celeridade e a mocidade, mas numerosa frequentaria as aulas, com mais satisfação e proveito (PARANÁ, 1879, p. 67).

O Regulamento da Instrução de 1876 estabelecia para as escolas primárias o ensino simultâneo por classe, e só poderia ser admitido nas escolas públicas primárias, livros e compêndios autorizados pelo Conselho Literário. Ao Conselho Literário, instituído a partir do citado Regulamento, competia dar parecer a todos os assuntos relacionados ao ensino da Província. Era formado por lentes do Instituto Paranaense e da Escola Normal e deveriam-se reunir no último dia de cada mês (REGULAMENTO, 1876, p. 25).

A atitude do professor Giovanni Baptista Marconi em submeter a sua produção àquele órgão revelava o seu interesse em ensinar a língua nacional para os filhos dos imigrantes. Todavia, sua ação também se configurava como uma tática para galgar do

governo a confiança necessária para garantir o seu emprego como professor público forjando a brasilidade entre os seus compatriotas.

No afã de ver concretizado o seu intento, o professor ressaltava os profícuos resultados obtidos pela utilização do livro em suas aulas. Justificava a adoção do silabário nas escolas públicas primárias, tendo em vista a possibilidade de também os alunos nacionais poderem aprender o português através dele.

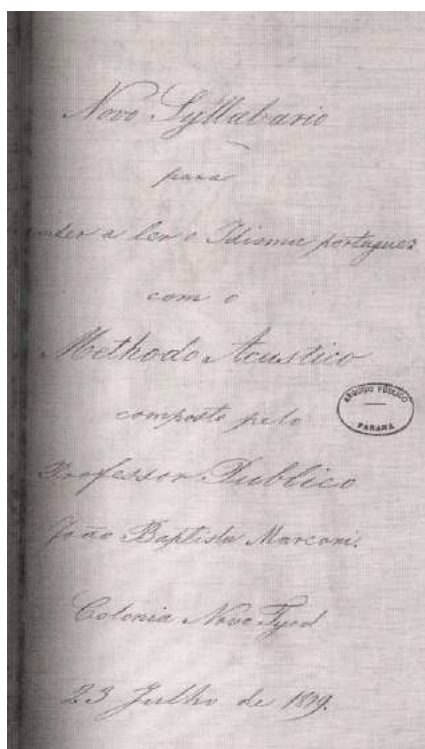


Figura 1 – Capa
Fonte: PARANÁ, 1979, p. 56

Em setembro do mesmo ano, o Conselho Literário apresentou um ofício informando o indeferimento do pedido do imigrante sem apontar as justificativas. Um ano depois, em 2 de setembro de 1880, o professor tentou mais uma vez ter seu livro adotado pela Diretoria da Instrução Pública. Ele apresentou outros detalhes do material, inclusive como trabalhar com o silabário em sala de aula.

O professor público Giovanni Baptista Marconi abaixo assignado, apresenta a V. Excia. respeitosamente um livro composto para o ensino simultâneo da leitura e da escriptura com methodo phonético, por isso que se digne observar se merece ser adoptado nas aulas elementares.

A leitura e a escriptura são matérias de grandíssima importância na saulas, por isso devem ser tratadas com a maior sollicitude possível, tendo a instrucção fundamento nellas, e a escolha dos methodos influe grandemente para fazer adiantar os alumnos de pressa, esquivando assim o enojo e o aborrecimento, quando param meses e meses nos bancos da aula sem fructo. O methodo presente vai apresentar o ensino da leitura com a theoria dos sons e assim o apprendimento do alphabeto isolado, cujo ensino e tão nojoso e comprido no tempo que fazer o conhecimento das vogaes; cada consoante depois vai aprendida com o verdadeiro systema natural, que é a pronuncia do erre, eme, ene, be, etc; fazendo a pronunciação das letras com o mudo seu som, isto é, r, m, n, b, etc. Os sons depois vão explicar-se sobre as vogaes, dando a syllaba natural.

Os exercícos phonéticos da leitura devem ser seguidos pelos exercícos da escriptura contemporaneamente, e assim acabado o livrinho presente as creanças saberão ler e escrever correctamente.

O assignado usou o livrinho na sua aula em Novo Tyrol, com a permissão da Inspectoria de Instrucção Pública, com grande aproveitamento, e grande concurso de alumnos italianos e brasileiros a satisfação de ver muitos d'elles aprendendo ler e escrever em quatro meses, ou pouco mais segundo grao de intelligencia de cada um.

Mas o grande trabalho de fazer o manuscrito todos fez cançar o assignado que agora roga respeitosaente a V. Excia. de querer dignar auxiliar a imprensa do livro com um socorro pecuniário, para difundi-lo nas aulas elementares, levando em ellas um methodo muito profícuo e fecundo.

Queira V. Excia. acolher benignamente o pedido do assignado cujo intento mira no desenvolvimento da instrucção elementar das aulas (PARANÁ, 1880, p. 75).

Novamente, o Conselho Literário informava que, em assembleia, resolveram indeferir o pedido do professor, sem mais uma vez esclarecer as razões. As razões para a negativa daquele órgão eram evidentes. O Conselho Literário não demonstrava interesse em adotar um livro organizado por um colono estrangeiro. Embora não houvesse ainda a preocupação quanto à nacionalização do ensino, na visão do governo paranaense da época, os colonos tinham pouca ou nenhuma representatividade intelectual.

Neste caso, essa representação sobre a pouca habilidade intelectual do colono foi reforçada pelo fato de Giovanni Baptista Marconi não dominar totalmente a língua portuguesa. É possível verificar que algumas palavras apresentadas no conjunto dos conteúdos das lições que compunham o silabário, eram escritas em língua italiana: “Genoveva e Brígida são meninas *gentiles* [gentis]”, ou “Uma *mano* [mão] lava a outra”, ou ainda “o boi é um animal *grasso* [robusto]”. Essa constatação desqualificava prontamente o trabalho do professor diante das autoridades responsáveis pelo ensino público paranaense.

Ao analisar a materialidade do livro observa-se que o silabário foi escrito a próprio punho e em letra cursiva. O imigrante desconsiderava as dificuldades dos alunos que primeiro aprendiam a ler e escrever em letras maiúsculas.

Estava organizado e distribuído em 31 lições. Nas lições 1 a 22, o livro apresentava as letras do alfabeto, as possibilidades silábicas, as palavras e por fim, as frases. Interessante notar que as lições não seguiam a ordem do alfabeto, demonstrando que o ensino da leitura preconizado pelo professor abraçava outra ordem. Do mesmo modo, a ordenação silábica não correspondia à ordenação lógica das vogais. As possibilidades silábicas iniciavam-se pelas vogais i, u, o, e, a e y.

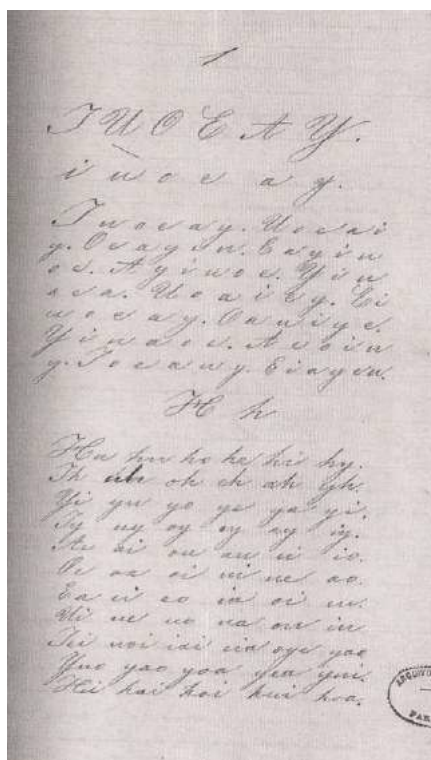


Figura 2 – Lição 1
Fonte: PARANÁ, 1979, p. 57

Abaixo das possibilidades silábicas de cada letra, apareciam diversas palavras derivadas daquelas sílabas. No final de cada lição, o professor acrescentava frases soltas e desarticuladas entre si, com palavras que colocavam em evidência a letra que estava sendo tratada naquela lição. As palavras e frases eram escritas em formato de separação de sílabas e sem hifens.

Essa estratégia gráfica poderia ter sido utilizada pelo professor para facilitar a soletração na hora da leitura. Segundo Frade (2010), os espaçamentos entre as sílabas são frequentes nos métodos de soletração e se posicionam como pistas visuais que auxiliam o aprendiz no exercício da leitura. A autora, ao analisar as configurações gráficas de diversos livros brasileiros e franceses para o ensino da leitura, sinaliza que o recurso “de separação intersilábica, com hífen ou com espaçamento, podem ter sido inventado ou incorporado para ajudar a ler por soletração ou para promover um reconhecimento imediato de unidades maiores que as letras” (FRADE, 2010, p. 178).

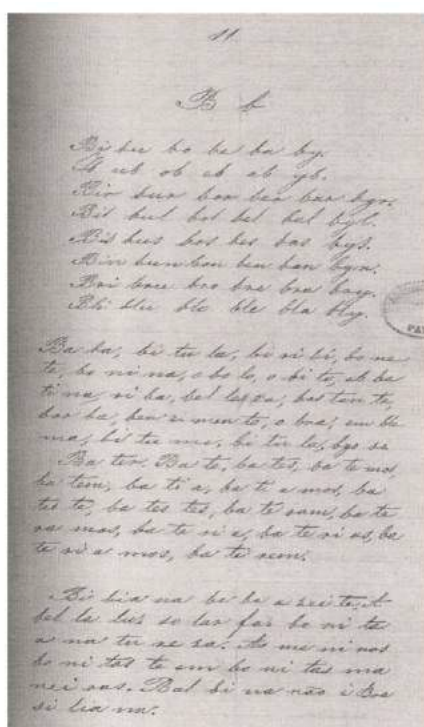


Figura 3 – Lição 11
Fonte: PARANÁ, 1979, p. 67

A concepção de aprendizagem simultânea de leitura e escrita, ou o método de alfabetização informado pelo professor era o fônico. O método fônico correspondia à aprendizagem das letras do alfabeto a partir do conhecimento dos seus sons correspondentes.

De acordo com Mortatti (2006), a metodização do ensino da leitura no Brasil avançou por várias fases. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, circulava entre as escolas primárias os métodos denominados sintéticos.

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATI, 2006).

Com base na classificação exposta pela autora, é possível verificar que a proposta metodológica apresentada pelo professor no conteúdo do seu livro correspondia a um método sintético, que reunia ao mesmo tempo as três concepções de ensino da escrita e da leitura: a soletração, o fonema e a silabação.

A proposta de Giovanni Baptista Marconi não estava em desacordo com os métodos preconizados nas escolas primárias públicas do Paraná naquele período. Contudo, conforme afirma Frade (2010), os métodos sintéticos e o uso de silabários já começavam a ser combatidos no final do século XIX.

Nas lições 23 a 29, o professor abordava as junções de consoantes: th, lh, nh, ch, ph e br seguindo a mesma estrutura gráfica e metodológica das demais letras do alfabeto.

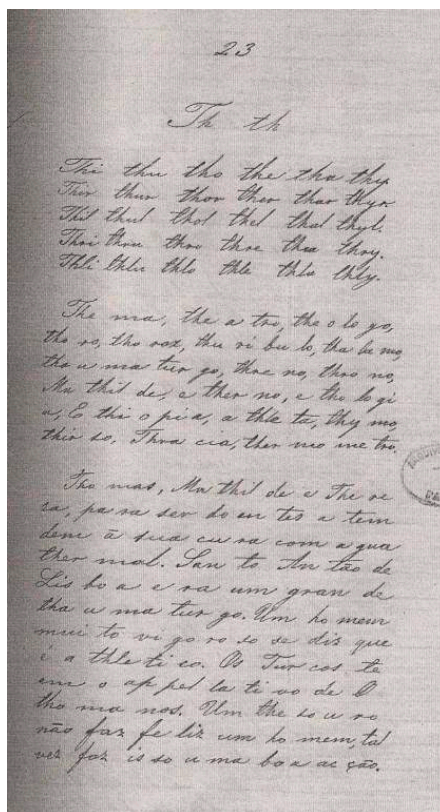


Figura 4 – Lição 23
Fonte: PARANÁ, 1979, p. 79

A lição 30 apresentava uma exposição simples sobre “os sinais de pontuação” e um texto resumido sobre a história bíblica de Adão e Eva. O último conteúdo do silabário também tratava da moralização dos costumes em um texto intitulado “Da civilidade”. Ademais, o silabário, além de enfatizar a possibilidade de escrita da letra, trazia em várias frases os ensinamentos de cunho moral, porém não religioso. Embora se considerasse católico, e o catecismo fosse conteúdo obrigatório nas escolas primárias paranaenses conforme orientava o Regulamento de 1876, curiosamente em nenhum momento organizativo do silabário a doutrina católica foi citada.

Observam-se algumas frases, como as seguintes: “os alumnos que dão mau exemplo serão excluídos da aula”; “as meninas bonitas tem bonitas maneiras”; “não faleivos uns aos outros, cousas que lhe causem asco”; ou, “é indecência falar mastigando alguma coisa com a boca, como também neste tempo ninar a cabeça”.

Nesta direção, a principal noção de civilidade apontada pelo professor Giovanni Baptista Marconi era a educação e a boa convivência comunitária. Na lição 31 o professor escrevia:

Por civilidade entende-se a prática de todas as intenções para com os nossos similiares na sociedade, evitando assim nas palavras como nas ações, tudo quanto possa ofender-los ou desagradar-lhes. A civilidade é o signal distincto de uma boa educação, e dispõe logo os outros em nosso favor. A civilidade é sem duvida sumamente útil na sociedade, que é a reunião de homens obrigados a viverem juntos, pela dependência que uns tem dos outros, e a utilidade d'ella consiste em estreitar os laços da mesma sociedade por meio de certas maneiras de [?] e falar, que produzem a estima e afeição entre aquelles de que ella se compõe. Resultam d'ahi as vantagens da boa intelligência em particular; a ordem e a paz em geral (PARANÁ, 1879, p. 87).

As colônias eram espaços coletivos, em que as famílias interagiam entre si, compartilhavam dos mesmos ideais religiosos e, geralmente, dos frutos da força do trabalho com a terra. Para o professor, a moralização dos costumes estreitava a ideia da harmonia da convivência social, de modo a garantir uma boa relação comunitária com os compatriotas e também com a população nacional. Além disso, a educação tinha papel fundamental no processo de moralização dos costumes de convivência.

Considerações finais

Ao finalizar esta breve análise, inúmeras indagações restam pendentes. Tendo em vista que o professor informava que havia habilitação para o magistério adquirida ainda na Itália, certamente tinha conhecimentos dos manuais italianos que circulavam no período. Desse modo questiona-se, com quais modelos de manuais escolares italianos o professor dialogou?

No Brasil, a sua proposta tinha como fundamento, a dificuldade da sua prática diária diante dos seus alunos italianos em aprender o português. Sendo assim, indaga-se o que alunos fizeram do livro produzido a próprio punho pelo professor imigrante? Como se apropriaram dele? Mesmo diante da negativa do Conselho Literário, o professor continuou a utilizar o livro? Que outras escolas coloniais usufruíram deste manuscrito?

Questões que por hora não é possível responder, mas que merecem outras detalhadas investigações. A produção, circulação e apropriação dos livros didáticos impressos tem sido um profícuo campo de investigação entre os historiadores da educação. O presente estudo

intentou apresentar um livro manuscrito que pretendia a alfabetização nas escolas coloniais, mas não teve a pretensão de fechar as análises aqui apresentadas.

Até o momento, entende-se que a produção do silabário se configurava como uma tentativa de alfabetizar em língua portuguesa os filhos dos colonos. Ele se constituía na junção de vários métodos considerados sintéticos. Era portador de representações quanto a aprendizagem e a moralização dos costumes. Mas também, foi utilizado como instrumento que buscava forjar uma brasilidade, posicionando a aprendizagem da língua portuguesa como uma tática de sobrevivência.

Referências

BONETA, Gaetano. **Storia della scuola e delle istituzioni educative**: scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo. Firenze: Giunti, 2007.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n 52, 2000. p. 11-24.

_____. Urbanidade e disciplinarização e o imigrante italiano nas relações sociais: o Método Facile. **Educar**. Curitiba: UFPR, n. 17, 2001. p. 177-196.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In. SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola**. Espírito Santo: UFES, 2010. p. 171-208.

_____. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 2 (29), maio/ago. 2012. p. 171-208

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados/INEP, 2000.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de Alfabetização. 2006, s/p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatihisttextalfbbr.pdf acesso em 20 de abril de 1913.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ofícios e Requerimentos**. 1878 - 1896.

_____. Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, aprovado pelo Decreto nº 46 em 4 de julho de 1876. In: **Leis e regulamentos da Província do Paraná**. Curitiba: Typ. Lopes, 1876.

CARTILHA INFANTIL PELO METHODO ANALYTICO [1910?], DE GOMES CARDIM (1875-1938), NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Franciele Ruiz Pasquim
Mestre em Educação
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
Bolsa: FAPESP
francielepasquim@ig.com.br

Eixo 2- Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a compreensão de um importante momento da história da alfabetização no Brasil, focaliza-se a proposta para esse ensino apresentada pelo professor paulista Gomes Cardim (1875-1938), em *Cartilha Infantil pelo methodo analytico* [1910?]. Conclui-se a partir da análise dessa cartilha que Cardim “concretiza” uma forma de processar o método analítico, a sentencição, por considerar a forma mais adequada para o ensino da leitura.

Palavras-chave: Gomes Cardim; história do ensino de leitura e escrita; historia da educação

Abstract

In order to contribute for comprehension of the history of teaching reading and writing in Brazil, it is focused the proposal for the teaching of reading presented in *Cartilha infantil pelo methodo analytico*, written by Carlos Alberto Gomes Cardim. The textual configuration analyse of this primer has contributed to the understanding that in this primer Cardim used a specific process of the analytical method, the “sentencição”, which he considered the most appropriate way to teach reading and writing.

Keywords: Gomes Cardim; history of teaching reading and writing; history of education.

Introdução

De acordo com Mortatti (2011), nas últimas décadas do século XX houve um significativo aumento na produção acadêmico-científica sobre alfabetização, em particular sobre história da alfabetização em que os pesquisadores passam a refletir sobre passado na busca de compreender e solucionar os problemas do presente.

Ainda segundo Mortatti (2000a), vêm sendo realizados estudos e pesquisas sobre alfabetização “[...] com abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, lingüísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita”. (MORTATTI, 2011, p.2).

Em decorrência disso, vêm sendo desenvolvidas no âmbito de vários grupos vinculados a diferentes universidades brasileiras pesquisas históricas sobre alfabetização, como as pesquisas vinculadas às linhas “História da Alfabetização” e “História do ensino de língua portuguesa” do Gphellb- Grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, coordenado por Maria do Rosário Longo Mortatti.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gphellb, vinculadas à linha “História da Alfabetização”, buscaram compreender as permanências e rupturas nas propostas de ensino da leitura e escrita no Brasil, em determinados momentos históricos e tiveram como matriz teórica o livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*, no qual Mortatti (2000) apresenta a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos, com ênfase no estado de São Paulo.

O “segundo momento”¹ da história da alfabetização é caracterizado pela disputa entre os defensores do “novo” método analítico (palavração, sentencição ou da historieta) e os partidários dos métodos sintéticos (em especial da silabação). Nesse momento histórico muitas cartilhas foram elaboradas por professores paulistas com base no método analítico, uma vez que esse método havia sido oficializado no estado de São Paulo, nas décadas iniciais do século XX.

¹ Fazem parte deste “segundo momento” da história da alfabetização e que foram estudadas pelos integrantes do Gphellb, as cartilhas e seus autores: *Cartilha analytica*, de Arnaldo de Oliveira (BERNARDES, 2003); *Cartilha Proença*, de Antônio Firmino de Proença (GAZOLI, 2010); *Meu livro*, de Theodoro de Moraes (PEREIRA, 2006); e *Cartilha: leituras infantis*, de Francisco Vianna (ORIANI, 2010).

Diante do exposto, com o objetivo de contribuir para a compreensão de um importante momento da história do ensino de leitura no Brasil, apresento neste texto², aspectos da análise da configuração textual³ de um exemplar da *Cartilha Infantil pelo methodo analytico* (9 ed.; 1919), de Carlos Alberto Gomes Cardim. Essa análise consistiu em interrelacionar os diferentes aspectos constitutivos de seu sentido, a fim de se compreender: quem foi o professor Cardim; a quem se destinava a cartilha; em que momento histórico educacional foi publicada; a que urgências sociais respondia; com quais cartilhas dialogava.

1. Apresentação de Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938).

1.2 Aspectos biográficos⁴

Filho do comendador e maestro João Pedro Gomes Cardim, nascido em Setúbal - península da região de Lisboa- Portugal, e Ana Amélia Monte Claro Gomes Cardim, nascida no Rio Grande do Sul, Carlos Alberto Gomes Cardim nasceu em 10 de fevereiro de 1875, na cidade de São Paulo-SP. (POLIANTÉIA, 1946, p. 105).

Cardim casou-se com Ignez Lacerda e teve dois filhos (POLIANTÉIA, 1946, p. 105), a saber: João Carlos Gomes Cardim que se diplomou médico e professor e exerceu, dentre outros, o cargos de Diretor Superintendente do Instituto de Educação Caetano de Campos; e Carlos Alberto Gomes Cardim Filho que se diplomou engenheiro e arquiteto pela Escola Normal de Engenharia da Universidade de São Paulo

² Este texto é continuidade de pesquisa a pesquisa iniciada por mim durante a iniciação científica que desenvolvi no âmbito do GPHELLB, como bolsista de iniciação científica (Bolsa PIBIC). O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, sob coordenação de Maria do Rosário L. Mortatti. O GPHELLB está organizado em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral — ensino de língua e literatura no Brasil — se subdivide em cinco linhas de pesquisa: “História da formação de professores”; “História da alfabetização”; “História do ensino de língua portuguesa”; “História do ensino de literatura”; e “História da literatura infantil e juvenil. Além dessas cinco linhas, atualmente o GPHELLB conta com outra linha de pesquisa: “História e Memória”.

³ A análise da configuração textual, proposto por Mortatti (2000a), que consiste em focar o: [...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (p. 31).

⁴ Para obter mais informações sobre a atuação profissional desse autor, ver especialmente: Mortatti (2000a) e Pasquim (2010).

e ocupou, dentre outros, o de diretor da Escola de Belas Artes de São Paulo. (BUENO E BARATA, 1999, p. 635).

Em 1894, aos 19 anos de idade, Cardim diplomou-se pela Escola Normal de São Paulo, inicia sua carreira no magistério público paulista e, em 1895, por concurso, ingressou em uma escola isolada na cidade de São Paulo.

Entre 1896 e 1902, Cardim publicou artigos na revista *Eschola Publica*⁵, publicada pela Typografia Industrial de S. Paulo e na *Revista de Ensino do Professorado Publico Paulista* e quanto ao conteúdo desses artigos, se tratavam de “tematizações”⁶⁷ sobre as suas primeiras preocupações em relação ao ensino da geometria, da importância do exercício físico e de narrativas sobre episódios históricos.

Em 1908, Cardim foi convidado para organizar e reformar o Ensino Primário e Secundário do Estado do Espírito Santo⁸, tendo exercido o cargo de Secretário da Instrução Pública nesse estado. Como parte de suas iniciativas, criou a

[...] Escola Modelo através do decreto nº. 108, e sua regulamentação através do decreto nº. 109. Além de Secretário da Instituição, Gomes Cardim foi nomeado diretor da Escola Modelo e da escola Normal. (FERREIRA, 2000, p. 2).

Neste mesmo ano, foi criado o “[...] 1º. Grupo Escolar do Espírito Santo a través do decreto nº. 166 de 05 de setembro de 1908. O Grupo Escolar recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução, “Gomes Cardim”⁹. (FERREIRA, 2000, p. 2).

Tendo permanecido durante quatro anos no estado do Espírito Santo onde esteve à frente das reformas educacionais, em 1913, ao regressar a São Paulo, Cardim foi

⁵ Segundo Mortatti (2000a, p. 87), essa revista divulgava o método analítico para o ensino e “[...] se propunha a orientar metodologicamente a atuação do professorado paulista.”

⁶ Mortatti (2000a, p. 27) considera os documentos em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação, compreendendo por tematizações: artigos; conferências; relatos de experiência; memórias; livros teóricos e de divulgação/ teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; normatizações: leis; decretos; regulamentos; portarias/ programas e similares e; concretizações: cartilhas e livros de leitura; guias de professor.

⁸ A respeito da atuação do professor Gomes Cardim no Espírito Santo, ver, especialmente os artigos de Schwartz (2007; 2008).

⁹ O grupo Escolar “Gomes Cardim”, atualmente escola EEEFM “Gomes Cardim” foi “[...] autorizada a funcionar pela lei 166 de 5 setembro de 1908. Inicialmente instalada na antiga Escola D. Pedro II – atual Escola Estadual Maria Ortiz, localizada no Centro de Vitória. Em 1928, a Escola Primária “Gomes Cardim”, foi instalada no prédio construído especialmente pra abrigá-la”. Essas informações extraídas do site da atual EEEFM Gomes Cardim. Disponível em: <http://www.escolagomescardim.com.br.php?pg=historico>. Acesso em: 04 de ago. de 2010.

nomeado “[...] lente de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Secundária de São Paulo.” (MELLO, 1954, p. 129).

Entre 1917 e 1918, Cardim integrou a diretoria da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, nesta importante associação participa tanto das comissões responsáveis pela revisão e adoção de livros didáticos como dos relatórios sobre a situação do ensino primário paulista.

O professor Cardim, aos 47 anos de idade, já havia acumulado muito cargos representativos no ensino primário paulista, além de sua atuação como autor de livros didáticos, foi nomeado em 1922, como diretor da Escola Normal do Braz onde permaneceu até o ano de 1924. (MELLO, 1954, p. 129).

Entre 1925 e 1928, foi subdiretor e 15º. Diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo (MELLO, 1954, p. 129).

Aos 31 anos, uma de suas iniciativas como diretor da Escola Normal da Praça, Cardim criou a que ficou conhecida por muitos como a primeira Biblioteca Infantil do Curso Primário de São Paulo e do Brasil.

Além de sua atuação profissional como professor, administrador, autor de livros didáticos para o ensino de diferentes disciplinas didático e autor de artigos publicados em periódicos educacionais no magistério público, tanto no estado de São Paulo quanto no estado do Espírito Santo, ao longo de 30 anos, Cardim foi, ainda, diretor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tendo ocupado o cargo de Professor Catedrático do Curso de Música.

Em dois de junho de 1938, faleceu aos 63 anos de idade, o professor Carlos Alberto Gomes Cardim, na cidade de São Paulo-SP.

3. Aspectos gerais de *Cartilha infantil pelo methodo analytic*

A *Cartilha infantil pelo methodo analytic*, de Carlos Alberto Gomes Cardim, destinava-se ao ensino da leitura pelo método analítico a alunos do primeiro ano do curso primário. Como já informei na introdução deste texto, analisei o exemplar da 9ª. edição, publicada em 1919, pela editora Augusto Siqueira & Comp. (SP), que é o exemplar mais antigo que pude recuperar.

O exemplar analisado apresenta prefácio do autor que abrange um pouco menos de uma página. O prefácio intitula-se “Duas Palavras”, nesse Cardim apresenta de

forma sucinta seus argumentos em defesa da sentencição, que é uma das formas de processar o método analítico para ao ensino da leitura. Em defesa da sentencição, Cardim explicita que a

[...] aplicação do methodo analytico no ensino da leitura é incontestavelmente maior passo da pedagogia hodierna. Convencido e animado por esse facto, resolvi fazer uma cartilha que traduzisse as minhas idéas quanto a processuação desse methodo. (CARDIM, 1919, p. 4).

Após o prefácio do autor, constam duas páginas de instruções para os professores que se intitula “Aos senhores professores”, nas quais Cardim justifica que, acompanhado ao uso da cartilha por ele escrita, os professores deveriam utilizar também o quadro negro. Em continuidade a essas instruções, Cardim apresenta algumas notas explicativas que deveriam nortear a prática dos professores ao utilizarem à cartilha.

3.1 Aspectos da Tipografia Augusto Siqueira

A respeito dessa editora, ao observar a produção escrita de Cardim ao longo desses 30 anos, pude perceber que a maioria de seus livros foram publicados pela editora Typografia Augusto Siqueira & Comp.¹⁰ e que essa sofreu algumas alterações quanto a sua denominação. Ora localizei como “Typ. Siqueira, ora Typ. Siqueira; Nagel, ora como Augusto Siqueira; essas alterações podem ser indicativas de mudanças na organização da editora

Embora tenha localizado muitos livros que foram publicados por essa editora, as informações sobre a sua história são muito esparsas. Segundo Razzini (2006), o que contribuiu significativamente para o aparecimento de editoras como a editora Typografia Augusto Siqueira foi a “expansão das escolas públicas paulistas” e a forte “influência das Escolas Normais”, e que,

[...] os negócios [desta editora] com o estado incluíam desde a venda de “livros em branco”, para a escrituração administrativa, muitos desses localizados em escolas públicas; passavam pela aprovação e a adoção de livros didáticos para o ensino elementar; e iam até a elaboração de obras importantes, como o *Anuario de ensino do Estado de São Paulo*. (RAZZINI, 2006, p. 1) (grifos da autora).¹¹

¹⁰ A respeito das alterações no nome da editora Typ. Augusto Siqueira, ver especialmente Razzini (2006), disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/.../R0571-1pdf>. Acesso em: 16 de Nov. de 2010

Além de publicar e vender livros didáticos para o estado, a editora Typografia Augusto Siqueira também

[...] fornecia livros de escrituração para a Escola Normal Caetano de Campos, e acabar editando vários livros didáticos de educadores paulistas, sobretudo daqueles vinculados à Escola Normal Caetano de Campos, entre eles as *Leituras Morais* e as cartilhas de Gomes Cardim, Teodoro de Moraes e Claudina de Barros [...]. (RAZZINI, 2006, p. 2).

O fato de que a maioria dos livros didáticos escritos pelos professores formados pela Escola Normal de São Paulo fossem publicados pela editora Typ. Augusto Siqueira pode estar relacionado com a lógica de que um livro didático de autoria desses professores representava altas tiragens de exemplares e a garantia de venda, uma vez que esses livros fossem adotados pelo estado de São Paulo. (MORTATTI, 2000a).

3.2 Instruções para os professores

Em relação ao conteúdo da cartilha, antes da apresentação das lições, consta um prefácio intitulado “Duas Palavras” e instruções aos professores, intitulado “Aos Senhores Professores”, ambos os textos escritos por Cardim. No prefácio intitulado “Duas Palavras”, o autor destaca que escreveu

[...] uma série de lições, com a preocupação única de por em pratica o processo de sentencição, em toda sua amplitude, começando da sentença e terminando na letra e, ainda mais, procurei fazer entrar nas palavras os elementos de formação dos vocábulo que e, geral, necessitamos na linguagem. (CARDIM, 1919, p. 3).

Quanto às instruções contidas em “Aos senhores professores”, o autor ressalta que não será “[...] conveniente o uso immediato da cartilha, no ensino collectivo da leitura, por trazer como consequência a decoraçção da sentença sem a retençção mnemonica da respectiva imagem [...]”. (CARDIM, 1919, p. 4).

A primeira etapa sugerida por Cardim, que deveria ser feita antes da utilização da cartilha, o professor deveria apresentar as crianças uma gravura. A partir da observação dessas gravuras, o professor deveria deixar as crianças falarem sobre o que haviam observado e cabia ao professor aproveitar as respostas dos alunos para a etapa subsequente.

As melhores respostas, ou seja, as respostas que seriam utilizadas pelo professor, deveriam ser pronunciadas individualmente e depois coletivamente. Essas respostas eram compreendidas como sentenças.

A segunda etapa consistia na representação da sentença graficamente. O professor deveria escrever no quadro negro as sentenças que foram formuladas pelas crianças a partir da observação que fizeram a gravura. Concomitantemente à escrita da sentença no quadro negro, a leitura dessas sentenças deveria ser feita primeiramente pelo professor e depois pelos alunos, individualmente e coletivamente.

A terceira etapa consistia em partir da sentença formulada pelos alunos e que foi escrita pelo professor no quadro negro e lida pelas crianças. A partir dessa sentença, outra sentença que repete o sujeito da sentença anterior.

A partir da quarta etapa, o autor da cartilha inicia a decomposição das sentenças em palavras, das palavras em sílabas.

Na quinta etapa, depois de muitas lições, após a apresentação das sentenças, o autor da cartilha inicia a decomposição das sentenças em palavras, das palavras em sílabas e das sílabas, apenas algumas letras são destacadas.

Na sexta parte, as lições passam a ser intituladas e depois do título são apresentadas palavras novas que serão vistas na lição. A maioria das lições dessa parte será apresentada seguindo a estrutura de uma historieta, exceto uma lição que é apresentada na forma de poema.

Por fim, a decomposição das sentenças em unidades menores (palavras, sílabas e letras) é percebida nas lições de “recapitulação e analyse”, assim, depois da decomposição das sentenças, nas lições seguintes o autor apresenta outras sentenças com palavras já conhecidas pelos alunos e pouco a pouco insere palavras novas.

3.3 As "sentenças"

O exemplar que analisei apresenta variações na quantidade de sentenças em cada uma das lições. A quantidade de sentenças aumenta e diminui de forma intercalada e apenas nas últimas lições a quantidade de sentenças aumenta de forma gradativa.

Com relação à quantidade de lições em cada parte¹² da cartilha:

¹² Embora não haja nenhuma menção de que a cartilha esteja dividida em partes, de acordo com a análise que fiz, considero ser possível afirmar que a cartilha está dividida em seis partes.

Na primeira parte da cartilha, são apresentadas 29 lições que são compostas por seis sentenças, exceto nas lições 27, 28 e 29 (“recapitulação e analyse”) nas quais a quantidade de sentenças é ampliada de cinco para 12 sentenças.

Na segunda parte da cartilha, são apresentadas 19 lições que são compostas por nove sentenças, exceto nas lições 46, 47 e 48 lições (“recapitulação e analyse”), nas quais a quantidade de sentenças é ampliada de nove para 12 sentenças em cada lição.

Na terceira parte da cartilha, são apresentadas 12 lições que são compostas por 11 sentenças, exceto nas lições 58, 59 e 60 (“recapitulação e analyse”), nas quais a quantidade de sentenças em cada lição é ampliada de 11 para 12 sentenças.

Na quarta parte da cartilha, são apresentadas 13 lições compostas por 11 sentenças, exceto nas lições 71, 72 e 73 (“recapitulação e analyse”) nas quais a quantidade de sentenças em cada lição é ampliada de 11 para 12 sentenças.

Na quinta parte da cartilha, são apresentadas 13 lições compostas por 11 sentenças, exceto nas lições 84, 85 e 86 (“recapitulação e analyse”) nas quais a quantidade de sentenças é ampliada de 11 para 12 sentenças.

Na sexta parte da cartilha, são apresentadas seis 91 lições, nas quais o número de sentenças varia de uma lição para outra, diferentemente das demais lições da cartilha. Nessa parte da cartilha, as lições são apresentadas seguindo a estrutura de “historietas” e apenas uma lição é apresentada conforme a estrutura de um poema.

3.4 As “lições”

Por lições, considero aqui, um conjunto de sentenças sobre determinado assunto acompanhados ou não de estampas sobre o tema das sentenças. Nesse sentido, Cardim ressalta que ao escrever as lições da cartilha estava preocupado em

[...] pôr em pratica o processo de sentencição, em toda sua amplitude, começando da sentença e terminando na letra é, ainda mais, procurei fazer entrar nas palavras os elementos de formação dos vocábulos que em geral, necessitamos na linguagem. (CARDIM, 1919, p. 4).

De acordo com essa classificação, a *Cartilha infantil* contém 92 lições, que se iniciam à página 7 e se encerram à página 112. Dentre essas lições, cinco delas estão intituladas como “Recapitulação e analyse” e cada uma dessas lições são acompanhadas por duas lições que seguem a mesma estrutura da primeira (“recapitulação e analyse”).

Conforme mencionei anteriormente, embora não haja nenhuma menção de que a cartilha esteja dividida em partes, de acordo com a análise que fiz, considero ser possível afirmar que a cartilha está dividida em seis partes.

Um dos motivos pelos quais considerei a possibilidade da divisão da cartilha em partes se deveu ao fato de que, após a apresentação de um conjunto de lições, Cardim apresenta uma lição intitulada “recapitulação e analyse”, na qual são retomadas as principais sentenças das lições anteriores.

Diante do exposto, na primeira parte da cartilha, são apresentadas 29 lições; na segunda parte da cartilha, são apresentadas 19 lições; na terceira parte da cartilha, são apresentadas 12 lições; na quarta parte da cartilha, são apresentadas 13 lições; na quinta parte da cartilha, são apresentadas 13 lições; e na sexta parte da cartilha, são apresentadas oito lições.

4. Cartilha infantil pelo *methodo analytico* no “segundo momento” da história da alfabetização no Brasil

Conforme mencionei anteriormente, a *Cartilha infantil* foi publicada presumivelmente em 1910. Nesse momento de publicação, outras cartilhas também foram escritas em defesa do método analítico, porém cada autor defendia a forma que considerada mais adequada ao processar o método analítico.

Nesse momento, segundo Mortatti (2000a) é fundada uma tradição, na qual o método analítico foi considerado

[...] o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, ‘à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano’, proporcionado um aprendizado que tem o professor como um guia e a ‘redenção intelectual’ da criança como um fim. (MORTATTI, 2000a, p. 134).

De acordo com o método da sentencição que consistia em iniciar as lições por sentenças sobre situações cotidianas e que estava presente no espaço escolar, Cardim “concretizou” em sua cartilha o que considerou mais adequado para o ensino da leitura e escrita, ou seja, o método analítico.

Em decorrência da oficialização do método analítico¹³ no estado de São Paulo, ocorrida entre 1909 e 1910,

[...] a organização de um sistema público de ensino passam a demandar adaptação desse método aos moldes lingüísticos e culturais brasileiros e produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista. (MORTATTI, 2000a, p. 86).

Segundo Mortatti (2000a), com a reforma da instrução pública dirigida por Sampaio Dória, que concedia a “autonomia didática” aos professores, houve a disputa quanto ao processamento do método analítico para o ensino da leitura (palavração, setenciación e historieta). Assim,

[...] o ensino da leitura (centrado inicialmente nos processos de palavração e da sentenciación) foi proposto pelos reformadores paulistas como a” bússola da educação” e o correspondente, no nível didático, à excelência do regime político republicano. Os propugnadores desse novo método de ensino, no entanto, foram produzindo apropriações diferenciadas, tendo-se gerado disputas, entre os que considerei “modernos” e “mais modernos”, em torno do melhor modo de se processar o método analítico para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2010, p. 119).

Muitos professores, por escreverem livros didáticos para o ensino de diferentes disciplinas e cartilhas para o ensino inicial da leitura e da escrita contribuíram “[...] na formação de um ‘espírito de corpo’ em relação ao magistério público, no controle do aparelho escolar e da produção cultural e educacional.”. (MORTATTI, 2000, p. 131).

Cardim sempre esteve presente nos debates que envolviam o ensino da leitura e da escrita, fez parte do que Mortatti (2000) denominou “círculo de poder”. Nesse “círculo” estiveram presentes outros professores paulistas que, por terem sido formados pela Escola Normal de São Paulo, já ocupavam um lugar privilegiado nas iniciativas educacionais que integravam o projeto republicano.

Por esse motivo, Gomes Cardim, por terem alcançado certo êxito no modo como propunha o ensino, foi convidado para reformar o ensino primário de outros estados

¹³ De acordo com a classificação proposta por Grisi, “[...] **Método analítico** – É o que consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem de decomposição progressiva do material, a partir, portanto de “todos” gráficos, isto é, sentenças ou palavras (1946 p. 3-4, grifos do autor). Ainda de acordo com essa definição, Mortatti compreende o “método analítico” como a: [...] maneira de se iniciar o ensino da leitura com unidades completas de linguagem, para posterior divisão em partes ou elementos menores (MORTATTI, 2004, p. 123).

brasileiros Essas “missões de professores paulistas” tinham por objetivo divulgar o que de mais inovador do ensino havia no estado de São Paulo (MORTATTI, 2000).

Considerações finais

Os resultados obtidos por meio da análise da cartilha contribuiu para a compreensão de que, nela, Cardim “concretiza” uma forma de processar o método analítico, a sentencição, por considerar a forma mais adequada para o ensino da leitura e escrita.

Ainda a partir desta análise, foi possível compreender o papel dos professores escritores de cartilha, especialmente no “segundo momento” da história da alfabetização em que outras cartilhas foram elaboradas por professores paulistas com base no método analítico. Por tendo sido esse método considerado o mais eficaz, foi institucionalizado pela instrução paulista na tentativa de responder às urgências sociais daquele momento.

Referências

- BERNARDES, Vanessa Cuba. *Um estudo sobre Cartilha analítica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1969-1925)*. 2003. 67f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- BUENO, Antônio Henrique da Cunha; BARATA, Carlos Eduardo de Almeida. *Dicionário das famílias brasileiras*, v.1, 1999.
- CAMPOS, Maria Christina S. Souza Campos. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: CERU, fev. 1990. p. 5-16.
- CARDIM, Carlos Alberto Gomes. (Org.). *Psychologia e psychotechnica*: publicação do laboratório de psychologia experimental. São Paulo: Typ. Siqueira, 1927. Escola Normal de São Paulo (Praça da República).
- CARDIM, Carlos Alberto Gomes. *Cartilha Infantil pelo methodo analytico*. 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919.
- COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de. (Org.) *Enciclopédia de literatura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FERREIRA, Viviani Lovatti. A história dos grupos escolares no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p. 1-10.

GAZOLI, Monalisa Renata. *O método Analítico para o ensino da leitura em Cartilha Proença (1926), de Antonio Firmino de Proença*. 2007. 92 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GAZOLI, Monalisa Renata Gazoli. *O método analítico par ao ensino da leitura em “Série de Leitura Proença” (1926-1928), de Antonio Firmino de Proença*, 2010, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GRISI, Rafael. *O ensino da leitura: o método e a cartilha*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1946. (Separata da Revista “Educação”).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo: 1876/1994). 1997. 389f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de 1º Grau: Alfabetização) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 1997.

MELLO, Luis Correia de. *Dicionário de Autores Paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; PEREIRA, Bárbara Cortella; GAZOLI, Monalisa Renata; ORIANI, Angélica Pall; MESSENERBERG, Cyntia Grizzo. Cartilhas de professores paulistas do início do século XX e a conformação de práticas de alfabetização no Brasil. In: LIHED - SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2., 2009, Niterói. *Anais...* Niterói: Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Antonio Firmino de Proença na história da alfabetização no Brasil. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Idéias, 2010. p. 117-140.

_____. *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo 1876/1994*, São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil: repertório documental republicano*. Marília. 2003. (digitado).

_____.(Org.).*Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Bibliografia de e sobre C.A.G.Cardim (1875-1938): um instrumento de pesquisa*. Marília-SP. 2010 (Digitado).

_____. *Um estudo sobre Cartilha Infantil pelo método analítico [1910?], Carlos Alberto Gomes Cardim* 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília. n. 11. 2010.

ORIANI, Angélica Pall. *Série "Leituras Infantis" (1908-1919)*, de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil. 2010. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Um estudo sobre Meu livro (1909), de Theodoro de Moraes*. 2006. 72f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2006.

_____. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2009.

POLIANTEIA, comemorativa do 1º. Centenário do Ensino Normal de São Paulo. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Práticas de leitura e memória escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais...* Natal: SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped,2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*.São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

COMO OS PRIMEIROS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA SÃO ATUALIZADOS POR PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO

Iole Maria Faviero Trindade
DEC/ FAGED/UFRGS
Rio Grande do Sul – Brasil
ioletrin@terra.com.br

Eixo 2: Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura escrita

Resumo

Este trabalho contextualiza a trajetória dos discursos na área da alfabetização por meio do exame de seus primeiros métodos com soletração e sem soletração, de ordens discursivas como a analítica e a sintética e de propostas de alfabetização embasadas em estudos recentes sobre a psicogênese da língua escrita, letramento e consciência fonológica. Tal contextualização objetiva localizar a atualização dos diferentes métodos e suas ordens discursivas em propostas de alfabetização contemporâneas.

Palavras-chave: Métodos tradicionais de alfabetização. Propostas contemporâneas de alfabetização. Discursos acadêmicos e suas representações.

Abstract

This work contextualises the path of discourses in the field of reading instruction by examining their early methods with and without spelling, discursive orders such as the analytic and synthetic ones and proposals of literacy based on recent studies of the psychogenesis of the written language, literacy and phonologic conscience. This contextualisation aims at situating the updating of different methods and their discursive orders in proposals for contemporary reading instruction.

Keywords: Mainstream literacy methods. Contemporary literacy proposals. Academic discourses and their representations.

1 Introdução

A vida de todos os dias é apaixonante e quanto mais ela for cotidiana mais ela é apaixonante. Talvez seja essa, pra mim, a maneira de entrar na História. Não digo que seja o fundamental. O fundamental é mais, como já disse, o desejo de encontrar o um mistério central, mas nunca estamos diante do mistério central, estamos no meio da rua. Então eu caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, exercitando constantemente minha curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada no presente. (ARIEËS, 1981, contracapa)

Examinar a prática pedagógica relacionada à alfabetização e à história implica examinar o currículo escolar produzido pelas primeiras para a terceira, reconhecendo-o como um produto cultural e, portanto, histórico.

Para um culturalista, como Yúdice (2006), a reflexão sobre a diversidade cultural deve ser parte importante da educação a partir do ensino fundamental. Sugere que invistamos em uma alfabetização cultural, considerando que sua distribuição vai passar cada vez mais pelo tripé telecomunicações, telefonia e televisão e que precisamos preparar as novas gerações com instrumentos que fazem parte do mundo contemporâneo. Seguindo Appadurai (2001), o autor entende que os fluxos globais de objetos, pessoas, imagens e discursos de paisagens étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras e de ideias têm diferentes velocidades, eixos, pontos de origem.

Já Albuquerque Júnior (2007), um historiador, dedicado ao estudo da noção de invenção, pensa que nós, hoje, temos que conviver, não apenas com a relatividade dos discursos, com a relatividade do saber histórico, mas com a relatividade da própria realidade. Para o autor, sendo a modernidade uma nova condição histórica e sendo o conhecimento histórico um conhecimento relativo às condições históricas de sua produção, este não pode mais ser produzido a partir dos mesmos paradigmas, teorias e metodologias com as quais se produzia história na modernidade.

Sob inspiração destes autores, proponho-me a examinar como os métodos de alfabetização reconhecidos como “tradicionais” e que também já foram reconhecidos como “novos”, “modernos”, “mais modernos” impregnam propostas mais recentes de alfabetização. Entendo, portanto, que o mundo contemporâneo exige que vejamos a pedagogia e seus métodos, a alfabetização e sua história como plurais. Os Estudos

Culturais, abordagem que ampara o desenvolvimento das minhas pesquisas¹, em suas interpretações pós-moderna e pós-estruturalista, me permite tais observações.

Da soletração antiga e moderna ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras

Três cartilhas de alfabetização usadas entre 1496 e 1896² serviram de referência para a análise da produção didática na área da alfabetização em Portugal. Graças ao reconhecimento da originalidade dessas obras e das rupturas que causaram, cada uma em seu tempo, nas práticas pedagógicas em uso, me possibilitou compreender a trajetória inicial de métodos de alfabetização, marcados por aparatos os quais fazemos uso em propostas contemporâneas de alfabetização. A *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros (1539), ao se constituir no primeiro material impresso em Portugal visando o ensino da leitura, pois antes se ensinava em papéis manuscritos, representaria um método de ensino da leitura reconhecido na época como “soletração antiga” e sofreria transformações quando, mais tarde, as consoantes passassem a ser nomeadas de uma forma que, se julgava, facilitaria a compreensão da formação da palavra pela criança. Ao discutir uma das possíveis divisões que os métodos de leitura receberiam nesse período em Portugal, Lage (1924) apresenta três categorias, que, segundo autor, corresponderia à maneira de se decomporem os elementos da palavra que se estuda. Tais categorias seriam: método da antiga soletração, método da nova soletração e método sem soletração.

O método da antiga soletração, que poderia ser associado ao da cartinha de João de Barros, consistiria em

ensinar as vogais e os demais nomes das letras por ordem alfabética, formar sílabas diretas por igual ordem – nomeando separadamente as letras e pronunciando-as, logo em seguida, unidas; da mesma forma se ensinariam as sílabas inversas e as compostas, concluindo com as palavras (ESCOLANO BENITO, 1997, p. 231-232).

¹ Tais estudos decorrem da intersecção de pesquisas institucionais concluídas (TRINDADE, 2004; 2008 e 2010).

² Durante o desenvolvimento de minha tese de doutoramento tive a oportunidade realizar Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho e estudar três cartilhas portuguesas. São elas: *Cartinha para aprender a ler*, de João de Barros (1496-1570), o *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (1800-1875) e a *Cartilha maternal*, de João de Deus (1830-1896). Cf. Trindade (2004).

Já o método da nova soletração, ou soletração moderna, teria um procedimento semelhante ao anterior, só que suprimiria a nomeação das consoantes. Esse método também modificaria a denominação dada às letras. Se para soletrar pela soletração antiga, a palavra “tinteiro”, se diria $te + i + \underline{éne} = \underline{tin}$, $te + \underline{é} + i = \underline{tei}$, $\underline{érre} + \underline{ó} = \underline{ro}$, pela soletração moderna, seria $te + i + \underline{ne} = \underline{tin}$, $te + \underline{é} + i = \underline{tei}$, $\underline{re} + \underline{o} = \underline{ro}$. O método sem soletração, assim categorizado por Lage (1924, p. 288), consistiria em “se dispensar a soletração, passando-se logo para o estudo das sílabas”.

Dando um salto histórico de alguns séculos, localizo em propostas de alfabetização contemporâneas o valor dado ao reconhecimento das letras quanto ao aspecto gráfico – isto é, as diversas possibilidades de grafar uma mesma letra, assim como a sua diferenciação de outros sinais gráficos –, ou sonoros – isto é, a relação entre grafemas e fonemas, letras e sílabas, sílabas e palavras. O exame de livros didáticos do PNLD 2010, em uso nas escolas públicas para o 1º e o 2º ano do ensino fundamental de nove anos, confirma tal ênfase (SILVA, 2012), assim como as questões da *Provinha Brasil* (MELLO, 2012)³, quando trata da alfabetização, reafirmando o valor dado ao reconhecimento do alfabeto, o que também já faziam as propostas de alfabetização construtivistas ao dar destaque para a letra inicial e final dos nomes próprios e de outras palavras significativas, organizadas em alfabetários expostos nas paredes da sala de aula e/ou colados na classe do aluno e/ou no seu caderno e explorados em jogos, ditados e outras atividades de sistematização, destacando ora a letra ora a sílaba, conforme os níveis psicogenéticos localizados no perfil individual e de turma (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990; GROSSI, 1990 a, b, c).

Cagliari (1999) ao reconhecer ser mais comum na formação docente que se aprenda o *como ensinar* do que o *que ensinar*, enumera um conjunto de noções básicas as quais devem ser ensinadas aos alfabetizandos no que se refere ao reconhecimento das letras, quais sejam: *escreve-se com letras* (p. 140), *o alfabeto é um conjunto de letras* (p. 141), *a letra é uma unidade abstrata* (p. 142), *o valor funcional das letras é dado pela*

³ A *Provinha Brasil*, avaliação de caráter amplo, implantada na rede pública de todo o nosso país desde 2008, distingue em itens avaliados nas questões referentes à alfabetização: o reconhecimento de letras, sílabas (inicial e final), palavras formadas por sílabas simples (consoante/vogal) e complexas (consoante/vogal/vogal, consoante/consoante/vogal, consoante/vogal/consoante...). Cf. tese de doutorado sobre a aplicação da *Provinha Brasil* entre 2008 e 2011 (MELLO, 2012).

ortografia (p. 143), *importa aprender o nome das letras* (p.144). Ou seja, os métodos de soletração antiga e de soletração moderna, encapsulados em uma nova ordem discursiva como métodos alfabéticos merecem, neste sentido, serem reconhecidos como participes do processo de apropriação do sistema de escrita em propostas contemporâneas de alfabetização.

Da análise da palavra falada à palavra escrita

Retomo a análise dos antigos métodos de alfabetização, agora, por meio de outro método, o da não soletração.

Tanto Cirne Júnior (1973) quanto Lage (1924) pensavam que teria sido António Feliciano de Castilho quem, em Portugal, na década de 50 do século XIX, com seu método de ensino da leitura, teria rompido com os velhos processos da soletração “antiga” e “moderna”. Cirne Júnior (1973) observa que o *Método Castilho*, mesmo quando caiu no descrédito e no esquecimento, após período áureo em Portugal, o desprezo da ordem tradicional do alfabeto e o princípio da fragmentação do mesmo – a sua divisão em partes, conforme de seus valores – não foram esquecidos.

Castilho (1854b, p. 28) sugere o uso da “leitura auricular”, que consistiria “na análise severa da palavra falada”. Essa “leitura” consistiria na iniciação dos alunos no ritmo e, com ela, “quer-se habituar os alunos a obedecer aos sons, aos gestos e à cadência” (LAGE, 1924, p. 46)⁴.

[...] o professor profere as palavras destacando as sílabas uma por uma de modo a torna-las bem perceptíveis, e os alunos vão repetindo as mesmas palavras ao modo vulgar, isto é, sem essa separação de sílabas, tendo o cuidado de bater as palmas ao proferir a sílaba tónica. [...] Da decomposição da palavra em sílabas, o professor passa à distinção dos elementos de uma palavra. Vejamos exemplos dessas duas situações da “leitura auricular”. O professor diz: *es co la*. Os alunos repetem (em côro): escola e batem as palmas ao proferir a sílaba có.[. . .]O professor diz: *P, â; r, ê; d, e*?O côro repete: *Pâ, rê, de; Parede*. (LAGE, 1924, p. 46-47)

Tais exemplos mostram como se dá a passagem da decomposição da palavra em sílabas para a distinção dos elementos de uma palavra. O último passo, então, seria o da “leitura ocular”, isto é, do “ensino dos sinais gráficos os quais representam os sons que o aluno já conhece” (LAGE, 1924, p. 48). Castilho (1854a) sugeria que, logo que as

⁴ Serão respeitadas as diferenças existentes entre a grafia do português do Brasil e de Portugal na transcrição de trechos dos documentos analisados, o que implica respeitar também a grafia de época.

crianças soubessem dividir a palavra nos seus elementos fônicos, se usasse quadros contendo estampas destinadas a dar a ideia da forma e do som da letra. Assim: “A história da figura, de que a letra é a sombra, deve ser contada de modo mais atrativo, mais claro, mais verosímil, e que melhor concorra para darem á letra respectiva o valor ô valores qe ela tem” (LAGE, p. 23). As figuras e suas sombras (as letras) distribuía-se em seis lições.

O autor explica que a distribuição das letras nas lições não seria organizada pela ordem convencional do alfabeto, mas apresentando primeiro as letras substantivas, que seriam as “vozes” (primeira lição), e, após, as adjetivas, que seriam as “inflecções”, não pelas suas famílias, mas escolhendo, primeiro, quatro consoantes que não seriam próximas em valor (segunda lição) e, em seguida, consoantes que se parecessem na grafia (terceira lição) e que representassem valores idênticos (quarta lição), voltando, após, às “vozes”, agora, as nasaladas (quinta lição). As lições terminariam com o *h*, que não seria apresentado como letra e, sim, como sinal e, às vezes, sem valor, na sexta lição (CASTILHO, 1854b). Vejamos como seria desenvolvida na primeira lição a apresentação do *a* através da história.

Por exemplo, para a letra *a*, o quadro contém a imagem de um rapazito encostado a um tronco em uma atitude de acordar, bocejando o som *Á*. E, como sombra desta imagem, vê-se ao lado, a letra *a*.
A propósito de cada figura conta-se uma história destinada a estabelecer a relação entre a letra e seu valor. [...]
O madraço do rapazinho encosta-se às árvores e passa os dias a bocejar fazendo *à, à, à...*; por isso lhe fixam chamando *à*, nome que devemos dar a vogal representada na sua sombra (LAGE, 1924, p. 48).

Com as letras que as crianças vão conhecendo são escritas no quadro, além de palavras, pequenas frases as quais o coro lê cantando. Só depois de toda a exploração dos cartazes, se passa à leitura no livro. No exemplo acima, se pode verificar como seriam trabalhadas as lições após o primeiro momento, da “leitura auricular”, e ele também ilustra a exploração da mnemonização.

Toda essa reflexão sobre a palavra falada em um método que a subdividiria em sílabas orais podemos localizar novamente em propostas de alfabetização que distinguem a leitura da escrita, ao se associar o reconhecimento das sílabas à leitura e das letras à escrita. Dessa forma, mostrando-se como os dois processos interagem de forma simultânea no processo de apropriação do nosso sistema de escrita.

Mais uma vez, as noções básicas propostas por Cagliari (1999), podem ser localizadas como remanescentes dos métodos tradicionais, desde que atualizadas em propostas contemporâneas ao possibilitar aos alfabetizandos: *reconhecerem-se como falantes da língua portuguesa* (p. 135), *identificarem que a fala aparece na escrita segmentada em palavras* (p. 137), *perceberem a palavra enquanto unidade de significados na sua relação entre ideias e sons e entre letras e ortografia* (p. 138), *controlarem esses significados ao segmentar os enunciados em palavras e destas em unidades menores como sílabas e segmentos fonéticos do tipo vogal e consoante* (p. 139).

Do princípio alfabético ao princípio ortográfico de escrita

Tendo apresentado João de Barros e António Feliciano de Castilho, passo, agora, à apresentação de João de Deus e do seu método de ensino da leitura, conhecido através da publicação da *Cartilha maternal* (DEUS, 1876). Para Lage (1924, p. 46), o método João de Deus seria o método “verdadeiramente original” a aparecer depois do método de Castilho, sendo que a primeira condição de ensinar por este método seria privilegiar o “estudo da fala” (p. 50).

Segundo a classificação usada por João de Deus (1876),⁵ as “vozes” corresponderiam a elementos que se proferem simplesmente com a voz; os “vozeios”, por sua vez, corresponderiam aos elementos que se proferem com a voz modificada pela língua, dentes ou lábios; já os “bafejos” correspondem a elementos que se proferem só com “bafo”; por fim, os “modos” correspondem a elementos sem som apreciável, limitando-se a posições essenciais da língua ou dos lábios (LAGE, 1924). Quando João de Deus apresenta toda essa classificação que cria para os elementos da fala – vozes, vozeios, bafejos e modos – está mostrando como deveria se dar o estudo da fala. O autor considerava que tal conhecimento exigiria muito mais do/da professor/a que da própria criança, já que aquele/a conduziria a análise fonética, de forma dialogada, com seus/suas alunos/as, ensinando as regras e os diversos valores que poderiam ter as letras dependendo da sua posição na palavra.

Relacionando a denominação que usamos para representar os símbolos gráficos com a representação adotada por João de Deus para identificar os elementos da fala,

⁵ A edição da *Cartilha maternal* que estou usando para apresentar as lições (DEUS, 1996) corresponde à cópia *fac-similada* da 1ª edição (DEUS, 1876).

poderia concluir, de forma simplificada, que as vogais escritas corresponderiam às vozes e todos os seus valores fônicos e as consoantes corresponderiam aos demais elementos discretos da fala – vozeios, bafejos e modos – e todos os seus valores fônicos. Em propostas de alfabetização contemporâneas (PICCOLI, 2009), encontro a associação das vogais a personagens de desenhos infantis, identificando-as como “super-poderosas”. Tal analogia se repete ao distinguir as vogais no alfabetário com uma cor diferenciada das consoantes ou ao ensinar aos alunos como estratégia de jogo, que digam as vogais, já que estas estão sempre constituindo as sílabas, antes de se dizer as consoantes.

O “Plano do método João de Deus” deveria se segmentar em três partes: a primeira parte dizia respeito ao ensino das “vogais” (*a, e, i, o, u*), já constituindo palavras pelas suas combinações, e corresponderia à primeira lição; a segunda parte seria composta pelo conjunto de 23 lições e envolveria o estudo das “consoantes certas” (*v, f, j, t, d, b, p, l, k, q*), das “consoantes incertas” (*c, g, r, z, s, x, m, n*), das “consoantes compostas certas” (*th, rh, nh, lh, ph, ch*) e da “consoante composta incerta” (*y*); a terceira e última parte, formando a 25ª lição, trata da apresentação do “alfabeto maiúsculo” (DEUS, 1876, p.104). Há, ainda, entre a décima sétima e a décima oitava lição a inclusão de um “pequeno diálogo” (p. 70-73) e, fazendo parte da 25ª lição, há uma lista de “palavras esdrúxulas” (p. 120-121) antes da apresentação do “alfabeto” (p. 122-123). Após este, há a inclusão de um segundo texto, o poema “Hymno de amor” (p.124-136).

Vencida a primeira parte do plano e a primeira lição, que corresponderia ao ensino das vogais, amplamente justificado por João de Deus, temos a segunda parte, abrangendo o estudo de todos os valores das consoantes certas, incertas e compostas certas e incertas. Para o autor, a escolha do *v* para a segunda lição se deveria por ser esta uma das consoantes mais perfeitas, pois a mesma “é tão prolongavel como as vogaes” (DEUS, 1876, p. 12-13). Sugere que a letra seja chamada por *vê* ou pelo que ela vale: *v*... Onze palavras são apresentadas nessa lição: *v/ vá, vai/ vi, via, viu/ vivi, vivia/ viveu, viva/ uva/ viuva*. Vejamos a orientação que o guia incluído na primeira edição da *Cartilha maternal* apresenta para essa mesma letra e valor:

SEGUNDA LIÇÃO

[...]

Vamos agora combinar com as vogaes uma das consoantes mais perfeitas que é o v; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações. Chamai-lhe como se usa modernamente, vê, ou ainda melhor, e por ora, chamai-lhe o que elle vale, simplesmente v... pronunciando sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro.

Ensinai a proferil-o; e depois não tendes mais que ir apontando na palavra sucessivamente as letras que ides lendo, demorando-vos na pronuncia de cada uma o tempo que quizerdes, porque essa consoante é tão prolongavel como as vogaes (DEUS, 1876, p. 12-13).

Ao fim da apresentação e análise desses três primeiros métodos de alfabetização, observo que João de Barros produziu a *Cartinha de aprender a ler* no período em que a gramática iniciava a disciplinar a língua portuguesa, enquanto António Feliciano de Castilho e João de Deus participaram da discussão do seu processo de simplificação três séculos depois, criando métodos de ensino da leitura e da escrita, no caso do primeiro, e somente da arte da leitura, no caso do segundo.

Observo também que João de Barros, Antonio Feliciano de Castilho e João de Deus sofreram influência francesa na produção de métodos de leitura. A trajetória dos franceses na teorização sobre a leitura (JUANÉDA-ALBARÉDE, 1998) mostra que a pedagogia da leitura do século XIX é rica na produção de métodos de leitura visando facilitar sua aprendizagem.

Os gramáticos de Port-Royal (1637-1660), Antoine Arnauld e Claude Lancelot, consideravam, como João de Barros, que a aprendizagem da língua vernácula deveria preceder a leitura em latim. Jean Batiste la Salle (1651-1719) também defenderia essa ideia, julgando que a aprendizagem do latim passaria a ser “acessória”, além de acreditar que essa aprendizagem deveria ocorrer através da adoção do modo de ensino simultâneo. Vallange, em 1719, introduz o uso de figuras símbolos, que poderia ser associado aos sons da língua e, assim, acelerar de forma agradável a memorização desses sons. João de Barros faria a introdução de figuras associadas ao som das letras iniciais das palavras em 1755, aproveitando a virtude pedagógica das ilustrações. Abbé de Radonvilliers (1768) e Nicolas Adam (1779-1787) privilegiariam a compreensão da leitura. Adam consideraria que a não decomposição em sílabas das palavras facilitaria a memorização de sua escrita, a qual seria condição primordial para ascender à compreensão da leitura. João de Deus se aproximaria de Adam quando tentou preservar a unidade da palavra, sem decompô-la em sílabas. Bébian (1817), a partir da sugestão da leitura instantânea, por exemplo, associaria a memória visual, auditiva e gráfica. Como podemos ver, António Feliciano de Castilho (1853) privilegiaria também tal associação,

apresentando uma história para cada letra, relacionando sua forma gráfica a um desenho que corresponderia à “sombra” de cada letra. A associação de cores aos caracteres seria feita, posteriormente, por autores como Sénéchal, em 1859, e Chavée, em 1872. Sénéchal sugeria o uso das consoantes na cor vermelha e as vogais na cor preta, visando facilitar a comparação e as combinações para a formação de sílabas e palavras. Chavée ampliaria essa associação, propondo o uso de diversas cores aos diversos sons que incluíssem as vogais. João de Deus (1876) inovaria em relação aos autores/a franceses/a, propondo o uso de tons que iriam do preto ao cinzento e do liso ao lavrado na representação gráfica das letras.

Observo, ainda, que esses primeiros métodos de alfabetização, ou categorizados de forma mais adequada, como de ensino da leitura e/ou da escrita, uma vez que focam somente o seu ensino da leitura ou a ambos passam a ser reposicionados em novas orientações, dependendo da forma como são interpretados quanto à ênfase dada a cada uma das unidades linguísticas e as suas combinações em cada lição, quando uma nova ordem discursiva passa a agrupar o reconhecimento de letras, sílabas e fonemas como unidades linguísticas que representariam o ponto de partida dos métodos sintéticos, e o reconhecimento de palavras, sentença e textos como unidades linguísticas que representariam o ponto de partida dos métodos analíticos, havendo aqueles que poderiam ser participantes das duas orientações, ao mesclá-las.

Além de ilustrar como foram sendo reposicionados os métodos de ensino da leitura em novos grupos, quero, por fim, ilustrar como as propostas didáticas de alfabetização contemporâneas que usamos na formação docente fazem uso de tais conhecimentos, atualizando-os, a partir de novos discursos. Vejamos, inicialmente, o esquema de planejamento semanal proposto, da forma como costuma ser trabalhado em aula por meio de uma sequência de atividades didáticas (TRINDADE, 2010b) na formação das acadêmicas na área da alfabetização do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS (TRINDADE, 2010a).



Esquema de planejamento semanal (TRINDADE, 2010b)

Tais imagens⁶ procuram representar eventos de letramento, através das práticas de oralidade, leitura, produção textual e aquisição do sistema de escrita a serem desenvolvidas diariamente, seja por meio da leitura de diferentes gêneros textuais e nos mais diversos suportes e tipologias textuais, seja por meio da produção de textos a partir da exploração desses diversos gêneros, suportes e tipologias textuais, seja pela oralização desses textos lidos e escritos, seja por meio de jogos, ditados e outras atividades de sistematização que enfatizem o reconhecimento de letras, de sílabas e palavras ou que favoreçam a comparação entre a palavra falada e a palavra escrita, com vistas a construir os princípios alfabético e ortográfico da língua escrita.

Essa sequência de eventos de letramento e de alfabetização, além de poderem ser localizadas como práticas escolares de leitura, escrita e oralidade, no caso das que

⁶ As imagens escolhidas para compor o planejamento semanal por meio de uma sequência de eventos didáticos são de acervos pessoais, quando representam produções escritas e imagens de jogos produzidos de forma artesanal; foram capturadas na Internet, quando representam capa de livro de literatura infantil, alfabetizadoras e alfabetizandos em diferentes momentos de cada aula.

representam em bloco o primeiro momento de cada aula, e de aquisição do sistema de escrita, no caso das que representam o segundo momento da aula, podem também ser interpretadas pelos conceitos de letramento / alfabetismo, consciência fonológica e alfabetização, os quais podem ser agrupados todos eles, de uma forma ou de outra, no termo *literacy* (STREET, 2003)⁷, se imaginamos que tais conceitos ilustram práticas e eventos vinculados a um processo de alfabetização e letramento inicial.

Assim, as unidades linguísticas dos antigos métodos de alfabetização passam a ser contempladas, em parte, pelas propostas de letramento, atualizadas por discursos onde importam localizar a finalidade, bem como o assunto, as informações explícitas e implícitas. Passam a ser contempladas, também em parte, pelas novas propostas de alfabetização, atualizadas por discursos que destacam o respeito ao processo de apropriação do sistema de escrita, a compreensão de que a língua é som.

Provocações finais

Nos limites do que ainda posso dizer neste trabalho, a análise de práticas discursivas de alfabetização, como as apresentadas antes, ainda que de forma fragmentada, me permitem refletir sobre o impacto dessas práticas e dos artefatos produzidos a partir delas, colocando-os em suspeição, desnaturalizando-os para, então, retomá-los como contribuições parciais, provisórias contextuais e históricas.

Julgo interessante observar também que tais registros das práticas discursivas examinadas, se analisados de forma descontextualizada, podem vir a ser interpretados com forte acento classificatório, como se fosse possível encapsular a formação e a atuação docentes em um único discurso ou em uma única “epistemologia”. Alerto, portanto, para a necessária resignificação de determinadas práticas – reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas. Prefiro não categorizar tais práticas como próprias de um único discurso, mas visibilizá-las como constituídas por representações múltiplas dos discursos circulantes sobre a alfabetização, passíveis de novos

⁷ Os estudos brasileiros sobre letramento, assim como os sobre alfabetismo, fazem aproximações ao termo *literacy*, interpretando-o como práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade, no caso do primeiro, ou como usos históricos e culturais da leitura, da escrita e da oralidade, no caso do segundo.

deslocamentos e invenções, ao serem reconhecidas/os como datadas/os e, portanto, históricas/os.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: EDUS, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos (orgs.). *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. P. 131-159.

CIRNE JUNIOR, F.A. do Amaral. A arte da leitura de João de Deus. In: FERREIRA, Alberto. *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Vol. II. Instituto Gulbekian de Ciência/Centro de Investigação pedagógica, Lisboa, 1973. p- 307-327.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruijérez, 1997b. p.229- 254.

GOMES, Joaquim Ferreira *A educação infantil em Portugal: achegas para a sua história*. Coimbra: Almedina, 1977.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

JUANÉDA-ALBARÉDE, Christiane. *Cent ans de methods de lecture*. Montreal: Albin Michel Education, 1998.

LAGE, Bernardino da Fonseca. *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa/ Porto/ Coimbra:"LVMEN", 1924.

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”*. 2012. 402 f. + Anexos. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

PICCOLI, Luciana. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem*. 2009. 207 f. +

Anexos Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

SILVA, Thaise da. Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 282 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, New York: Teachers College / Columbia University. v.5, n.2, (May 12, 2003). Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm> >. Acesso em: 26 jun. 2004, 9p.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Editora Trajetória Cultural, 1990.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLAZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (orgs.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010a. P. 13-24.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *Identidades alfabetizadas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 283 p.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. 2004. Trindade, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004. 488 p.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 11-21.

Fontes consultadas

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*. 1ª ed. Lisboa: Luís Rodrigues, 1539.

CASTILHO, António Feliciano de. *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. Obra tão própria para as escolas como para uso das famílias. 3 ed. Inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande numero de vinhetas. Lisboa: Imprensa Nacional: MDCCCLIII.

CASTILHO, António Feliciano de. *Guia momentania para uso dos professores do Método Portuguez*. Porto: Typ. de J. A. de Freitas Junior, 1854a.

CASTILHO, António Feliciano de. *Ajuste de contas com os adversarios do metodo português*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1854b.

DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte de leitura por João de Deus*. Publicada por Candido J. A. de Madureira, Abbade de Arconzello. 1 ed. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1876. [Cópia *fac-similada* da 1ª edição]

TRINDADE, Iole Maria Faviero et al. *Há como alfabetizar sem método?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, 2010b. [DVD]

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO E NUMERAMENTO NO COMÉRCIO POPULAR: OLHARES E SUJEITOS

Maria Eurácia Barreto de Andrade
 Universidad Americana
nateandrade@bol.com.br

Eixo 2 - Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que buscou investigar as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas por feirantes do comércio popular de uma cidade do interior da Bahia e os níveis de letramento destes sujeitos investigados. O interesse por este trabalho surgiu por perceber que grande parte dos camelôs consegue participar de situações práticas que envolvem leitura, escrita e cálculo fazendo uso social destas habilidades em diversas situações apresentadas no seu contexto junto aos clientes. Diante desta constatação buscou-se desenvolver uma pesquisa para responder as seguintes questões norteadoras: quais as práticas sociais de leitura e escrita mais utilizadas pelos feirantes da cidade “A” do interior da Bahia? Quantos anos de escolaridade possuem estes interlocutores? Quais os níveis de letramento e numeramento destes feirantes? As investigações no campo empírico com os atores sociais foram realizadas através de entrevista e um teste baseado em pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa que mede os níveis de alfabetismo funcional da população adulta. Entre seus objetivos estratégicos está a criação do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF o qual distingue três níveis de habilidades na população alfabetizada: o nível rudimentar, o nível básico e o nível pleno. Diante da investigação realizada com 26 feirantes jovens e adultos na faixa etária compreendida entre 17 e 66 anos, os dados apresentaram de uma triste realidade no que se refere ao nível de habilidade nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento), em contraposição apresentaram uma realidade bastante positiva no que se refere ao nível de habilidade em numeramento.

Palavras-chave: Letramento; Numeramento; Comércio popular.

Abstract

This paper presents the results of a study that investigated the social practices of reading and writing experienced by merchants in trade of a popular town in Bahia and the levels of literacy of the subjects investigated. The interest for this work came to realize that most vendors can participate in practical situations involving reading, writing and arithmetic using these skills in various social situations presented in context with the customers. If this is so we sought to develop a survey to answer the following questions: what are the social practices of reading and writing most frequently used by street vendors in the city "A" of the interior of Bahia? How many years of schooling have these speakers? What levels of literacy and numeracy of these vendors? The empirical research in the field with participants were conducted through an interview and a test based on research conducted by the Paulo Montenegro Institute in partnership with the NGO Education, which measures the levels of functional literacy of the adult population. Among its strategic objectives is the creation of the indicator Functional Illiteracy - INAF which distinguishes three levels of skills in literate population: the rudimentary level, the basic level and full level. Given the research conducted with 26 young marketers and adults aged between 17

and 66 years, data showed a sad reality in relation to the level of skill in the social practices of reading and writing (literacy), in contrast showed a reality isopositive with respect to the level of skill innuneration.

Keywords: Literacy; numeracy; Commerce popular.

1. Introdução

Esta pesquisa contempla uma ampla abordagem sobre o perfil e nível de letramento e numeramento de feirantes de uma cidade do interior da Bahia, a fim de perceber quais as práticas sociais de leitura e escrita mais utilizadas pelos sujeitos investigados, assim como os anos de escolarização e os níveis de letramento e numeramento¹ destes interlocutores. Buscamos conferir, comparativamente, a experiência escolar e a capacidade de transposição dos saberes escolares para as situações de vida real como feirante.

Os sujeitos pouco ou não escolarizados, inseridos numa cultura letrada, encontram-se diante da necessidade de conviver com situações letradas no seu cotidiano social, tanto no que se refere a linguagem escrita quanto a linguagem matemática.

Apesar de já possuírem uma ampla familiaridade com a linguagem (tanto oral quanto escrita), além de cálculo mental, adquiridos através da convivência com situações sociais das mais diversas, necessita muitos conhecimentos que são exigidos nas demandas cotidianas, principalmente na função de vendedor autônomo que se depara diariamente com situações das mais diversas possíveis, exigindo que o sujeito crie táticas para administrar questões referentes a cálculo, efetuar pagamentos, selecionar produtos, relacionando-os aos seus respectivos valores, dentre tantas outras situações que são convidados a participar em todos os momentos. Assim, achou-se relevante verificar o grau de letramento dos feirantes, tendo em vista os conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar.

¹ David (2004) destaca a alfabetização matemática e o numeramento como similares. Este último como “um à-vontade com os números e uma capacidade para usar competências matemáticas que possibilitam ao indivíduo enfrentar as demandas matemáticas práticas do seu cotidiano. A segunda é uma capacidade de apreciação e compreensão das informações apresentadas em termos matemáticos, por exemplo, gráficos diagramas ou tabelas ou por referência a aumentos e reduções percentuais” (p. 68).

1. Trilhas metodológicas da pesquisa

As investigações no campo empírico com os atores sociais foram realizadas inicialmente através de entrevista que foram momentos bastante prazerosos, pois foi possível ouvi-los no relato de suas experiências e suas formas de trabalho. Apesar de muitas vezes ter que parar a entrevista para que os entrevistados pudessem atender aos clientes e vender seus produtos, considero como um momento importante para melhor observar a desenvoltura e como estes sujeitos enfrentam as situações letradas que lhe são apresentadas. Foram momentos de muitas trocas de conhecimentos, pois conversamos e pudemos conhecer um pouco mais cada feirante pesquisado, suas conquistas, desafios, enfim, as dores e os prazeres da profissão.

A identificação do perfil do grupo investigado foi decisiva para fortalecer as interpretações e análises. Para maior respaldo, realizamos, concomitantemente, as entrevistas, um teste baseado na pesquisa realizada para obtenção do INAF², para observarmos o nível de letramento³ das famílias de acordo com alguns fatores que consideramos importantes, visando dar visibilidade ao grau de participação em práticas letradas tanto no que se refere a leitura e escrita quanto a situações matemáticas.

O INAF distingue quatro níveis de habilidades de leitura, escrita e matemática da população: o analfabetismo, o nível rudimentar, o nível básico e o nível pleno. Todos estes níveis apresentam algum grau de funcionalidade que os sujeitos podem aplicar em determinados contextos, mas apenas os níveis básico e pleno são considerados como satisfatório, pois permitem a utilização autônoma da leitura, escrita e matemática em diferentes situações comunicativas.

De acordo ao Relatório do Indicador de Analfabetismo Funcional de 2011, os níveis de alfabetismo assim correspondem:

O analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.). O nível

² Para consolidar informações sobre o alfabetismo funcional da população brasileira - que até 2001 não havia estudos específicos - o Instituto Paulo Montenegro, uma organização sem fins lucrativos com foco na educação, que tem o objetivo desenvolver e disseminar práticas educativas inovadoras, realizou, em parceria com a ONG Ação Educativa, pesquisa inédita que mede os níveis de alfabetismo funcional da população adulta. Entre seus objetivos estratégicos está a criação do Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF. A pesquisa utiliza uma amostragem nacional em todo o país e aplica um teste com tarefas relacionadas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e habilidades de matemática/cálculo (numeramento).

³ O teste consiste em apresentar situações cotidianas envolvendo a leitura e a escrita, desde as mais simples até situações mais complexas necessitando maior compreensão e inferência. Para melhor compreensão ver em Ribeiro (2003).

rudimentar corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. As pessoas no nível básico podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF, 2012, p. 5)

O teste foi realizado através da utilização de diferentes situações de leitura e interpretação de textos do cotidiano, como (notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, dentre outros). Além do teste, aplicamos também um questionário que aborda algumas características das práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os feirantes realizam em seu dia a dia.

Diante do teste realizado, observamos que alguns responderam a todas as questões com certa facilidade, enquanto outros tiveram muita dificuldade até nas questões consideradas mais simples do dia a dia.

2. Perfil dos feirantes pesquisados

Para melhor sistematização do perfil dos sujeitos pesquisados, organizamos o quadro a seguir, a fim de melhor visualização, em seguida, uma breve discussão.

Quadro 1: Caracterização do perfil dos feirantes pesquisados

IDADE			SEXO		ESCOLARIZAÇÃO				NÍVEL DE LETRAMENTO				NÍVEL DE NUMERAMENTO			
17 a 24	25 a 39	40 a 66	Feminino	Masculino	Sem escolaiz.	Até a 4ª. série	Até a 8ª. série	Nível médio	Analfabeto	Nível Rudimentar	Nível Básico	Nível Pleno	Analfabeto mate	Nível Rudimentar	Nível Básico	Nível Pleno
5	11	10	11	15	2	9	7	8	4	6	13	3	0	4	16	6

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora por meio de entrevista

O quadro 2, apresenta o perfil dos feirantes pesquisados revelando que certa heterogeneidade, tanto no que se refere a idade quanto a escolarização e nível de letramento. Dos 26 feirantes entrevistados 19% estão na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, 42% entre 25 e 39 anos de idade, e apenas 38% entre 40 e 66 anos de idade. Deste total apenas 42% são do sexo feminino e 58% do sexo masculino. Isso revela que a grande maioria deste público é de adultos e muitos deles com experiências negativas do processo de escolarização.

Quanto ao processo de escolarização dos sujeitos investigados, a grande maioria 92% já passou por uma experiência de escolarização mesmo que por um período curto e apenas 7% dos pesquisados, apesar de passarem por situações cotidianas de letramento não vivenciaram nenhuma experiência de letramento escolar. Dos 26 feirantes pesquisados 35% frequentaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, 27% estudaram até a 8ª série e 31% frequentaram o Nível Médio.

Quanto ao nível de letramento, 15% dos pesquisados são analfabetos que considerando a pesquisa do INAF, são os sujeitos que não conseguem ler e escrever nem mesmo pequenos textos. 23% estão no nível rudimentar de letramento, ou seja, são sujeitos com capacidade de ler palavras ou textos simples do seu cotidiano não possibilitando a inserção do sujeito no contexto social 50% no nível básico que corresponde a capacidade de localização de informações em textos curtos e médios e apenas 12% no nível pleno que abrange a leitura e interpretação de textos mais longos e complexos que dependem de um certo grau de inferência.

No que se refere ao numeramento, tivemos um resultado bastante diferente, pois, apesar do teste ter sido realizado no mesmo momento, fizemos questão de analisarmos de forma separada para verificarmos as semelhanças e diferenças dos níveis nas duas áreas. As habilidades matemáticas são muito mais fortalecidas pelos feirantes em relação às habilidades de leitura e escrita (apesar de não ter apresentado um resultado muito baixo), pois nenhum deles apresentou analfabetismo matemático, apenas 15% dos sujeitos no nível rudimentar, 62% no básico e 23% no nível pleno de letramento matemático.

Estes dados são relevantes por fazer parte do contexto sócio-cultural e como declara Geertz (1989, p.15) “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...]”. Desta forma, estas teias que amarram os sujeitos são pertinentes por possibilitar uma compreensão panorâmica da temática

discutida, pois como afirma Bakhtin(1995, p.106) “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. Além disso, favorece uma maior familiaridade com cada sujeito, podendo analisar de forma mais precisa suas respostas, estabelecendo relação com suas experiências vivenciadas.

3. Relação entre escolarização e nível de letramento/numeramento dos feirantes

De acordo com o teste realizado com os feirantes, foi possível percebermos indicadores importantes para compreender melhor algumas questões que permeiam a relação destes sujeitos com o letramento, bem como para o levantamento do perfil do grupo.

Para uma melhor organização e compreensão, sistematizamos os dados colhidos através de quadros, contendo os níveis tanto de letramento quanto de numeramento para que possamos fazer um comparativo com melhor visibilidade. Os referidos dados serão apresentados, seguidos de uma breve discussão, para que possamos ir além da identificação das práticas de leitura, escrita e matemática vivenciadas pelos feirantes pesquisados, mas também trazermos à tona alguns fatores que interferem para os diferentes níveis de habilidades em situações cotidianas.

Quadro 2 - Nível de Letramento e Numeramento Geral dos Feirantes

ANALFABETO		NÍVEL RUDIMENTAR		NÍVEL BÁSICO		NÍVEL PLENO		TOTAL	
Let.	Num.	Let.	Num.	Let.	Num.	Let.	Num.	Let.	Num.
15%	0%	23%	15%	50%	62%	12%	23%	100%	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

O quadro 2 apresenta dados importantes para o mapeamento do perfil dos sujeitos pesquisados, além de indicadores reveladores no que se refere diferença dos níveis de letramento e numeramento. O percentual de analfabetos no que se refere ao letramento chega a 15%, já no que diz respeito as situações matemáticas todos os feirantes apresentaram familiaridade com as situações apresentadas. Essa realidade é mais evidente quando analisamos os demais níveis: No rudimentar houve um crescimento no nível de letramento e uma queda no grau de numeramento, ou seja, revela uma ascensão do numeramento, pois este nível revela que os sujeitos não conseguem utilizar a leitura e interpretação de forma autônoma. Já no nível básico, que são pessoas consideradas funcionalmente alfabetizadas por já conseguirem ler e compreender textos de média extensão, localizar informações, ler números e resolver problemas simples, percebemos uma queda no nível de letramento em

relação ao numeramento a qual se estende até o nível pleno, ou seja, caracteriza uma maior familiaridade dos sujeitos com situações envolvendo a matemática.

Mesmo diante destes indicadores, os dados revelam um alto nível de letramento pleno dos feirantes se comparados com os resultados nacionais, pois, de acordo com Ribeiro (2003), que analisa os dados do Inaf para alcançar este grau de letramento, são necessárias habilidades sem restrições para o processo de compreensão e interpretação, isto é, os sujeitos com este nível de letramento conseguem ler textos longos e relacionar as partes contidas na leitura, além de os mesmos compararem e interpretarem as informações, fazerem interpretações e sínteses. Assim, torna-se evidente que os feirantes investigados possuem alto nível de letramento, ao se compararem os dados de alfabetismo funcional do Brasil apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro em 2011, quando, dos dados apresentados, apenas 26% da população jovem e adulta do país encontra-se no nível pleno de letramento.

Além disso, se levarmos em conta o índice de analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente, temos uma realidade bastante favorável em relação aos dados apresentados pelo último Inaf, uma vez que são considerados analfabetos funcionais tanto os sujeitos analfabetos (que não dominam o código escrito) quanto os que estão no nível rudimentar de letramento (que conseguem apenas localizar informações simples explícitas em textos curtos e familiares). Os últimos dados do Inaf revelam que 6% da população jovem e adulta é analfabeta, 21% está no nível rudimentar, 47% no nível básico e 26% no nível pleno. Dessa forma, o país tem um contingente de 27% de analfabetos funcionais e 73% alfabetizados funcionalmente, o que revela uma realidade semelhante na realidade pesquisada apresentada no quadro 2 a seguir.

Quadro 3 - Percentual de feirantes analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente tanto em letramento quanto em numeramento

	ANALFABETOS FUNCIONAIS		ALFABETIZADOS FUNCIONAIS	
	Letramento	Numeramento	Letramento	Numeramento
PERCENTUAL	38%	15%	62%	85%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

O quadro 3 vem revelar que, enquanto os feirantes pesquisados apresentam 38% de analfabetos funcionais em letramento e 15% em numeramento, os indicadores de letramento do Brasil apresentam onze pontos percentuais menores de letramento e doze pontos maiores no que se refere ao numeramento, ou seja, 27% de analfabetos funcionais no país. Quanto aos alfabetizados funcionais, o indicador nacional apresenta um aumento de onze pontos percentuais de letramento e uma queda de doze pontos no que se refere ao numeramento.

Analisamos os níveis de letramento e numeramento também de acordo ao fator escolaridade e observamos alguns dados reveladores. O quadro 4 a seguir ilustra os dados obtidos na pesquisa os quais serão analisados em seguida para percebermos a relação entre os níveis de letramento e numeramento com a escolarização dos sujeitos.

Quadro 4 - Nível de letramento e numeramento dos feirantes, de acordo a escolaridade

Nível/ Escolaridade	ANALFABETO		NÍVEL RUDIMENTAR		NÍVEL BÁSICO		NÍVEL PLENO	
	Let	Num	Let	Num	Let	Num	Let	Num
Sem escolarização	100%	-	-	-	-	-	-	-
Até 4ª série	60%	19%	38%	40%	2%	31%	-	10%
Até 8ª série	-	-	13%	-	62%	37%	25%	63%
Nível médio	-	-	-	-	11%	3%	89%	97%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo

O quadro 3 revela um fator decisivo no letramento das famílias investigadas: a escolaridade. De acordo a pesquisa, a totalidade dos feirantes que não frequentaram a educação formal é considerada analfabeta. Outro dado que reafirma a influencia da escolaridade com os níveis de letramento e numeramento é que o nível rudimentar foi alcançado apenas pelos sujeitos que frequentaram apenas os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a quase totalidade dos sujeitos que tem poucos anos de escolarização são considerados analfabetos funcionais os quais se encontram na escala de analfabetos ou no nível rudimentar de letramento. Este percentual só muda com os feirantes que conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Todas as famílias com mais de oito anos de escolarização são alfabetizadas funcionais, apesar de ainda se contar com alguns destes no nível básico, pois o esperado seria a totalidade dos feirantes no nível pleno de letramento e numeramento. Só foi possível perceber a totalidade de feirantes no nível pleno de letramento e numeramento os entrevistados que já passaram pelos bancos escolares do Ensino Médio.

Estes dados revelam que, de fato, o grau de instrução escolar influencia nos níveis de letramento e numeramento dos sujeitos, pois do total de feirantes sem escolaridade ou com poucos anos de experiência escolar (1ª a 4ª série) nenhum possui níveis mais elevados de letramento, ou seja, os níveis básico e pleno, estão no mapa dos analfabetos ou situados no nível 1 e, deste percentual, boa parte encontra-se com maiores limitações em tarefas simples do dia-a-dia que envolve leitura e escrita. Este fato revela que a escolaridade é uma variável decisiva no nível de letramento dos sujeitos o que contraria a concepção de Galvão (2001, p.

91) quando afirma que “a formação do leitor não está diretamente associada à escola nem a níveis de escolarização”.

Tudo isso vem reafirmar às discussões em torno da dimensão social do letramento que Soares (2003) define como um fenômeno cultural, um conjunto de situações sociais que exigem o uso da língua escrita. Como prática social da leitura e da escrita o letramento ganha dimensões que transcendem os muros do ambiente escolar agregando situações diversas que os sujeitos são convidados a participar em diferentes situações da vida. Desta forma, fica claro porque os anos de escolaridade influenciam na mudança de nível de letramento e numeramento, pois na escola, além de os sujeitos buscarem uma apreensão da tecnologia da escrita, está inserido em ambiente letrado, carregado de materiais impressos que muitas vezes não tem contato fora da escola.

O pouco acesso à escola traduz uma grande dívida social e cultural, privando os sujeitos de oportunidades diversas presentes nas sociedades letradas.

Dos feirantes com escolarização superior aos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, 13% contemplam o nível 1 de letramento, que corresponde ao rudimentar, impossibilitando a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita com competência e autonomia, 62% corresponde ao nível 2 que é o básico e apenas 25% deste público atingiu o nível 3 de letramento ou pleno, que é de aquisição plena do domínio das habilidades de leitura e escrita que são úteis para enfrentar algumas demandas do cotidiano. No que se referem ao numeramento os níveis foram bem maiores uma vez que não houve nenhum feirante com até oito anos de escolarização no nível rudimentar, 37% no básico e 63% no nível pleno de numeramento.

Estes dados revelam que, apesar da escolaridade influenciar no nível de letramento dos alunos, existe uma enorme lacuna no processo educativo que nega aos sujeitos a aquisição de competências básicas principalmente de leitura e escrita em poucos anos de escolarização. Para que atinja um alto grau de letramento, ou seja, o nível pleno para participar dos eventos e práticas sociais cotidianas, necessita de mais tempo de escolarização (mais de 8 anos). Esta constatação se dá pelo fato de observarmos que a quase totalidade dos feirantes que já frequentaram o Ensino Médio estão com níveis altos de letramento e numeramento: 11% no nível básico e 89% no nível pleno de letramento e 3% no nível básico e 97% no nível pleno de numeramento.

4. Vivências letradas mais frequentes no cotidiano social

Diante do contato realizado com os feirantes, percebemos que a quase totalidade dos entrevistados se declaram pardos 83%, sendo que 14% declararam que são negros e apenas 3% brancos.

Os dados que obtivemos sobre a renda mensal dos feirantes revelam que a maioria 80% - sobrevive com renda de aproximadamente 2 salários mínimos e 20% não soube declarar pois afirmam que varia de acordo ao período do ano. Diante desses dados, podemos observar que as condições para se comprarem livros são poucas. A questão financeira influencia muito na dificuldade de acesso a livros e outros materiais impressos.

Em relação aos materiais de leitura que os feirantes têm em casa, a maioria aponta a revista e os livros como as principais fontes de leitura. Interessante observar que o livro é o material mais presente nas casas, os livros de literatura infantil também estão presentes nos lares dos feirantes. Todos indicam a presença de material impresso em casa, alguns apontam mais outros menos, porém, isso não quer dizer que haja práticas de leituras desses materiais. Os livros religiosos também têm uma forte presença nos lares dos feirantes, 78% afirmaram a presença desse impresso.

No que diz respeito à prática de leitura pelos feirantes, mais de 50% convive com pessoas que lêem dentro de casa, a maioria convive com pessoas que possuem práticas de leitura, pelo menos de vez em quando. Apenas um dos entrevistados declara não possuir práticas de leitura em casa.

Apesar da baixa renda, os feirantes só têm acesso a materiais escritos através da compra. Poucos utilizam a biblioteca municipal da cidade. A leitura de jornais não é uma prática constante pelos feirantes, apesar de muitos deles utilizarem para embalar as mercadorias e conviver cotidianamente com tal impresso: apenas dois deles afirmam utilizar essa prática no seu cotidiano. A leitura de revistas aparece em 2º lugar, a de livros religiosos em 3º. Um dado que pode caracterizar a forte presença de livros religiosos é o fato de alguns dos feirantes serem evangélicos e afirmarem que tais livros são estudados nas reuniões da igreja.

Em relação à leitura com os filhos, mais da metade dos feirantes 72% lê com os mesmos, 21% também lê, mas só de vez em quando, e apenas 7% dos entrevistados não lêem. A maioria dos feirantes revela que presenciam as crianças fazendo leituras. Em primeiro lugar ressaltam a leitura de livros pelas crianças; em segundo, a leitura de histórias em quadrinhos; em terceiro, o material escolar, e em quarto, revistas. É interessante ressaltar que apenas um dos entrevistados não presencia nenhuma dessas leituras pela criança.

Os resultados revelam que a maior influência de leitura das crianças vem das mães. Na visão dos feirantes, as crianças gostam de ler livros, histórias em quadrinhos e textos da escola, além de cartas e bilhetes escritos por elas.

Os entrevistados afirmam que assistem mais a programas, filmes e novelas pela televisão do que o que lêem em impressos; a maioria ressaltou que gosta muito de assistir ao jornal, que traz as notícias da região, pelo fato de as informações estarem mais próximas da sua realidade.

Entre as revistas indicadas pelos interlocutores, a revista “Veja” aparece em 1º lugar, e em 2º lugar “Ti-ti-ti” e em 3º lugar a revista “Sentinela” que é uma revista religiosa. Os tipos mais indicados pelos feirantes são as revistas de informações, as femininas, as em quadrinhos, as de religião, novelas e fofocas, e apenas 20% não gosta de revistas ou não tem muito acesso a esse tipo de leitura.

Apesar de o grupo que tem mais escolaridade afirmar que a leitura está sempre presente, também pudemos perceber que nos feirantes que têm escolaridade entre a 5ª. à 8ª série também se valorizam essas práticas de leituras das crianças no seu cotidiano.

Em relação aos livros que existem nas residências dos interlocutores, pudemos constatar que mais de 62% possuem uma quantidade boa de matérias escritas em casa, uma quantidade estimada entre 18 a 27 livros. A outra metade diz possuir menos de 10, e um dos feirantes relatou que não possui livros em casa.

Quanto à ajuda dos feirantes nas atividades escolares dos filhos, mais de 55% dizem que os colocam no curso, e, quando estes chegam a casa, aqueles sempre olham/acompanham as atividades. Os outros 35% dizem que sempre ajudam nas atividades em casa. Percebemos que até mesmo os feirantes que põem as crianças no curso acompanham-nos em casa.

Em relação às atividades de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na escola, todos os feirantes afirmaram que têm a ver com as vivenciadas no contexto familiar. Dessa forma podemos perceber que, na visão dos feirantes, a escola faz uma ligação das atividades escolares com as vivenciadas em casa.

Os dados da entrevista revelaram que a maioria dos feirantes possui alguma prática de leitura, mesmo as que dizem não ter muito contato, mas preparam listas de compras, verificam datas e vencimentos dos produtos que compram, utilizam muitas práticas de leituras, mesmo não percebendo. Só um dos feirantes diz não ter contato algum, nem consegue preparar uma lista de compras sozinha, pois sente dificuldade.

Quando perguntamos aos feirantes sobre suas atitudes frente à necessidade de lerem letreiros, placas e cartazes, a maioria afirmou que faz isso sem dificuldade alguma. Apenas um dos interlocutores ressaltou que pede para outras pessoas fazerem isso, pois sente dificuldade. A maioria dos interlocutores também afirmou que consegue escrever uma carta, bilhete e mensagens eletrônicas sem dificuldade alguma. Só um deles declarou que não consegue realizar uma só dessas atividades.

Sobre a questão da atitude frente à necessidade de planejar uma atividade, a maioria disse que memoriza as atividades que precisa fazer, os outros disseram que anotam para não esquecerem. Notamos que alguns utilizam a prática da escrita para poderem organizar as suas tarefas, já os outros preferem memorizá-las.

A frequência com que os feirantes utilizam práticas culturais é efetiva. Todos revelaram que assistem à televisão e ouvem rádio constantemente. Em todos os feirantes foi unânime essa prática, pois todos disseram que gostam dessa atividade, além de utilizarem todos os dias esses meios de informação. Já acerca da prática de ir a shows, assistirem a filmes, ir ao cinema, a museus e ao teatro, os interlocutores argumentaram que não costumam realizar essas atividades, talvez também pela dificuldade no contexto social em que vivem pela carência de práticas e eventos culturais e de lazer.

A maioria dos entrevistados revelou que a televisão e o rádio são os principais veículos de informação, e em segundo lugar está a internet, a que apenas alguns têm acesso e já conseguem fazer uso cotidiano para informação e lazer. Apesar disso, os meios mais acessíveis a esses feirantes são a televisão e o rádio, por serem mais populares.

Sobre os materiais de leituras presentes no domicílio onde os feirantes passaram suas infâncias, todas disseram que possuíam a cartilha ou ABC⁴, já os livros ficaram em segundo plano. Dessa forma, notamos que as práticas de leituras naquela época eram limitadas, mas a cartilha ou ABC sempre estiveram presentes no contexto familiar, e, possivelmente em alguns lares, eram as únicas referências de leitura e escrita.

⁴ Livro sem autor declarado, com ênfase no método silábico, em que apresenta letras, sílabas, palavras e pseudo-textos fragmentados e sem sentido real para as crianças. Este instrumento alfabetizador foi muito utilizado nas escolas e nas famílias para alfabetizar as crianças.

Grande parte dos feirantes 44% revelou que seus pais tiveram pouco estudo, e alguns nem chegaram a frequentar uma escola. 45% afirmou que seus pais não sabiam ler nem escrever, e apenas 11% afirmaram que sabiam ler e escrever, mas era bem pouco. Podemos perceber, com isso, que os feirantes entrevistados vêm de famílias pouco escolarizadas e que, por sua vez, vivenciaram poucas práticas de leitura e escrita.

Percebe-se, diante do exposto até aqui, que as práticas de leituras dos interlocutores da pesquisa dependem do seu contexto social, e a leitura perpassa por vários caminhos, tanto os históricos quanto os sociais e econômicos. Tudo isso influencia nas práticas e vivências da leitura.

5. Considerações

Diante da pesquisa realizada observou-se que as práticas sociais vivenciadas pelos feirantes investigados influenciam no seu nível de letramento e numeramento, assim como a escolarização é fator decisivo para ampliação da participação em eventos e práticas de leitura, escrita e cálculo.

Os dados apresentaram uma realidade diferente no que se refere ao nível de habilidade nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento) e as habilidades em situações matemáticas (numeramento). De acordo aos dados observados essa diferença nos dois níveis se dá principalmente pela ampla vivência dos interlocutores com práticas de cálculo, números, medidas, possibilitando uma maior vivência com tais eventos de ordem matemática.

No que se refere ao perfil dos feirantes, foi possível observar um grupo heterogêneo desde a idade, escolarização, cor, nível socioeconômico, enfim, é um grupo que no geral vivencia com situações reais tanto de leitura e escrita, quanto de cálculos favorecendo maior familiarização com os diversos gêneros e conseqüentemente a ampliação dos níveis de habilidade em eventos sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

DAVID, M. M. M. S. Habilidades funcionais em matemática e escolarização. In: FONSECA, M. C. (org): **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

_____. Processos de inserção de analfabetos e semi-analfabetos no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, nº16, p. 81-94, 2001

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

INAF. **Relatório Indicador de Analfabetismo Funcional 2011**. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/>, Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda B. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DOS MÉTODOS DIDÁTICOS DE
ALFABETIZAÇÃO:
OS ABECEDÁRIOS EM CARTILHAS ESCOLARES (1919 – 1965).**

Maria Stephanou
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação/UFRGS - RS/Brasil
mastephanou@gmail.com

Mariana Venafre Pereira de Souza
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação/UFRGS - RS/Brasil
marianavenafre@gmail.com
CNPQ/FAPERGS

Eixo 2- Produção e circulação de material didático para o ensino de leitura e escrita

Resumo

No âmbito da história da cultura escrita e da história cultural, os abecedários tiveram uma importância que ainda está por compreender. A investigação detém-se sobre a presença/ausência de abecedários em manuais escolares. Examina um corpus documental delimitado: cartilhas do Acervo Memória da Cartilha, UFRGS. Destaca os princípios de didatização desses abecedários, artefatos que apresentam, no contexto dos manuais escolares, uma intencionalidade pedagógica ao ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: abecedários; cartilhas; história da alfabetização.

Abstract

In the history of written culture and cultural history context, the ABC had a no understand importance. This research is dwells on the presence/absence of ABC in textbooks. Studies a special corpus of documents: Memory of the primers Primer Acquis, UFRGS. Highlights the principles of these didactization alphabets, artifacts that have, in the context of textbooks, a pedagogical intentionality to teaching reading and writing.

Key-words: ABC; primers primer; history of literacy.

Introdução

Alfabeto, abc, abecedário. Estamos diante de palavras cujas acepções coincidem? Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.13), abecedário pode significar a série completa de letras capitulares, ou uma sequência alfabética das assinaturas de cadernos impressos; ou mesmo o que está disposto alfabeticamente e, portanto, que é alfabético. Assim, alfabeto e abecedário guardam entre si intensas relações. Contudo, e curiosamente, o mesmo dicionário apresenta o vocábulo “abecedariano”, expressão cuja história remonta ao século XVI e que, com a mesma formulação, diz-se de ou cada um dos membros da seita dos *Abecedários*, dissidentes do protestantismo que eram contra o aprendizado da leitura, pois acreditavam na ignorância absoluta como meio de salvação espiritual. Trata-se, portanto, de uma acepção relativa àquele que é ignorante (HOUAISS, 2001, p.13), no sentido de que desconhece o alfabeto e, por consequência, não realiza a prática da leitura. E dizia-se da seita dos Abecedários...

Esses sentidos contrastados no tempo conduzem a reafirmar a importância da historicidade das designações, dos artefatos, significados e experiências a que elas se reportam. Não há um sentido estável nas palavras, tampouco naquilo que designam. O mesmo sucede com os abecedários, artefatos que são o objeto de investigação e reflexão neste ensaio.

Os abecedários tem uma longa história, remontam mesmo à invenção dos sistemas de escrita e das convenções elaboradas para sustentá-las. Alguns autores, dentre os quais destacamos Duvallon (2010), destacam a associação dos abecedários com aquilo que podemos entrever no uso das letras capitulares, que na Idade Média eram copiadas e traçadas, com paciência e aplicação, pelos escribas ocupados com os textos religiosos manuscritos. Essas letras capitulares encontravam-se em meio a adornos, ou iluminuras, caracterizadas pelo tamanho e pelos desenhos ricamente ornados, coloridos, que as envolviam e emolduravam os textos, as páginas, as bordas das folhas, ou a primeira palavra e linha de uma frase. De certa forma, as capitulares, sobretudo seus atributos estéticos e artísticos, foram alvo de atenções e, não raro, de coleções. Uma espécie de reunião dessas belas letras esboçava a emergência do abecedário como conjunto de letras do alfabeto. Havia, ainda, nesse mesmo período, a

inscrição do abc completo como motivo decorativo em tapeçarias, arte difundida com destaque durante a Idade Média, e que recobria paredes, assim como nas genealogias bordadas e afixadas para memória das linhagens familiares. Importa demarcar aqui os usos sociais e culturais, antes mesmo da adoção escolar dos abecedários como artefatos ligados aos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Neste estudo¹ examinamos a presença/ausência de abecedários num corpus documental bem delimitado: o conjunto de cartilhas escolares que integram o Acervo Memória da Cartilha², disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que abrange o período 1919-1965. Dentre essas cartilhas, buscamos observar abecedários naquelas que se destinam, sobretudo, à alfabetização inicial. Nossa atenção se volta à compreensão dos princípios de didatização dos abecedários, uma vez que os tomamos como artefatos que apresentam, no contexto dos manuais escolares, uma intencionalidade pedagógica, dirigida ao ensino da leitura e/ou da escrita. Para tal, indagamos o modo como os abecedários se inscrevem no suporte cartilha: como as letras que integram o alfabeto se apresentam (tamanhos, formatos, tipos, ordenamentos); se constam imagens associadas a letras; se as letras aparecem sozinhas ou se formam sílabas, palavras, frases ou pequenos textos; quais são os universos temáticos das imagens que figuram nos abecedários; quais as finalidades dos abecedários, se mais voltados ao ensino da escrita, da leitura ou para ambos; se há associação de grafemas com fonemas; onde, topograficamente, se inscrevem nas cartilhas (início, meio, fim). Vale registrar que este ensaio apresenta constatações formuladas até o momento, e a investigação encontra-se em andamento.

Nosso estudo inscreve-se no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, sob o olhar da história cultural. Concebemos, sob inspiração em Viñao Frago (2008), que não existe um objeto que possa ser o mesmo visto de diversos lugares, ou seja, perspectivas diferentes podem significar o mesmo objeto de inúmeras maneiras. Sob um

¹ O estudo integra as investigações em curso no âmbito do grupo de pesquisa “Histórias e memórias da educação brasileira e da cultura escolar”, sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Stephanou, com apoio do CNPq e da FAPERGS.

² O corpus documental sobre o qual se deteve o ensaio foi delimitado pelas cartilhas que integram o Acervo “Memória da Cartilha”, que reúne cartilhas e outros materiais referentes à alfabetização, como livros, relatórios, fotos, cd-roms, organizado pela Prof^ª. Iole M. F. Trindade, e encontra-se disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

determinado olhar, alguns aspectos do objeto, antes não visíveis ou não apreciados, podem ganhar visibilidade. “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Uma perspectiva histórica de uso dos abecedários integra esses diferentes olhares.

De alfabetos, abecedários, silabários e cartilhas

A proposição deste subtítulo evoca e remete a um itinerário não linear da história da humanidade ocidental³: a invenção da escrita. Cagliari (2009) afirma que no começo, eram os pictogramas. A escrita era feita com o desenho e este servia para representar as palavras. Essa escrita, chamada ideográfica, em determinado período, foi fácil de ser compreendida em muitas línguas e serviu para o propósito de comunicação da época. Com o passar do tempo, no entanto, viu-se que havia um grande problema: os símbolos eram muito numerosos, assim como a relação de coisas a serem representadas, que se tornavam cada vez mais complexas. Os pictogramas cederam lugar, então, aos silabários, sinais representando os sons das sílabas. Mudou o ponto de partida da escrita, que passou do significado para o som das palavras, de ideográfica a fonográfica. Com isso, houve uma redução enorme no número de caracteres necessários à composição de palavras.

Cagliari (2009) explicita que sucedeu outra modificação importante: os nomes dos caracteres foram perdendo a relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio. Porém, o melhor tipo de caractere para representar os sons ainda era o silábico, que trazia muitas redundâncias. Se existiam “letras” como PA, BA, TA, AS, LA, RA ou PE, BE, TE, SE, LE, RE, podia-se simplificar mais ainda e formar uma nova classe de caracteres, como A, E, P, B, T, S, L, R, etc. Segundo ele, esta é, na teoria, a lógica do desenvolvimento do alfabeto, mas na prática, as coisas não aconteceram de modo tão perfeito ou linear. A escrita não apareceu ao mesmo tempo em todos os povos, ocorreram práticas de representação similares, simultâneas, diversas,

³ Reconhecemos que parte da cultura oriental possui um alfabeto com características bem peculiares e específicas, diferindo do que é utilizado na realidade brasileira e em outras tantas. Neste momento, não se mostra pertinente abordar este viés, por isso, na intenção de evitar generalizações ou anacronismos, tomamos como delimitação aquilo que podemos designar humanidade ocidental.

descontínuas, com algumas regularidades. O autor pontua, ainda, os modos pelos quais distintos povos (sumérios, semitas, gregos, romanos, entre outros), em diferentes tempos foram provocando mudanças na organização e representação do alfabeto até chegar ao que conhecemos hoje.

Essa brevíssima história da emergência do alfabeto, levou-nos a refletir que de diversos modos ele, em uso, serviu ao propósito da comunicação de cada civilização. Contudo, levantamos a hipótese de que a invenção dessa tecnologia (da escrita, do alfabeto) pode ter gerado a necessidade do desenvolvimento de novas/outras habilidades, a saber: ato de decodificar/compreender o que as letras combinadas, de diferentes maneiras, podem significar, ou seja, a relação das pessoas com a prática da leitura e da escrita.

Hébrard⁴ (2002, p. 11) menciona uma classe de livros da *Bibliothèque Bleue*, produzidos pelos impressores de Troyes, na França do século XVII, que tinha funções didáticas destinadas aos escolares ou “àqueles que querem aprender sem mestre”. Entre esses livros, o autor destaca o abecedário, e afirma:

[...] é aquele que, certamente, representa a maior promessa de venda. Sob o nome de Instruções Cristãs – é assim que são chamados na França do leste – ele é, por excelência, o livro escolar do iniciante e, frequentemente, o único livro que ele possui. É verdade que ele oferece em um mesmo conjunto os instrumentos da primeira alfabetização e os textos essenciais da liturgia católica (HÉBRARD, 2002, pg. 12).

O autor comenta, ainda, que embora os abecedários sejam classificados como livros escolares, não é possível restringi-los somente a este uso, aspecto que frisamos anteriormente. Aponta que estas obras e a transmissão dos saberes elementares não estão diretamente ligados a um processo imediato de escolarização. Além disso, o objetivo de escolarização foi diferente para cada época e, portanto, os materiais usados no ensino das primeiras letras (doméstico, escolar) também podem ter sido diferenciados.

⁴ O autor procede a uma espécie de arqueologia da leitura e da escrita, em especial referindo-se à realidade francesa e aos possíveis usos do abecedário nessa longa trajetória. Algumas das práticas descritas pelo autor podem ser contrastadas em sua regularidade ou permanência com a presença/ausência desses artefatos na história do Brasil.

Outros autores comentam a trajetória histórica dos abecedários no contexto francês. Carrete e Péron (2007) registram que o abc, ou abecedário, era utilizado na França como método de aprendizagem desde o século XV; posteriormente, o abecedário e seus variantes restaram muito tempo em uso nas escolas. Em 1705, por exemplo, em uma escola paroquial, descreveu-se: “à maneira de primeiro alfabeto” um pequeno livro de quatro ou seis folhas em uso nas pequenas escolas de Paris. Os autores assim o descrevem: sobre a primeira folha, constavam traçadas as 23 letras comuns do alfabeto; em seguida, o alfabeto tomado em decrescente a partir da última letra. A segunda folha continha as 23 letras capitais, depois o mesmo alfabeto em decrescente. Vinham em seguida, na terceira folha, as 24 letras itálicas, depois, na quarta página as ligações de diversas letras que em conjunto compunham um caractere⁵ e um certo número de abreviaturas que constavam já nos livros que foram impressos no começo do século XVIII e que era preciso que as crianças as aprendessem para leitura dos velhos textos. Por fim, na quinta e sexta folhas, dois alfabetos de antigos caracteres góticos (CARRETE e PÉRON, 2007, p.26-27). Registram, ainda, que no século XVIII, houve autores que desejavam renovar os antigos métodos de educação e propunham que o estudo se tornasse mais fácil e atraente, como os sistemas de ensino do gramático Py-Poulain Delaunay, ou depois de Dumas, que misturavam alfabeto e silabário à pronúncia verbal, utilizando um acessório: a bancada ou mesa tipográfica [com as letras do alfabeto em separado e colocadas em degraus de um suporte de apoio confeccionado em madeira e sobre a mesa]. Esta ideia de uma bancada tipográfica de Dumas será retomada mais tarde na França pelo método Thollois de ensino do alfabeto (Ibid., p.27). No século XIX não houve um conjunto expressivo de inovações, segundo Carrete e Péron (2007), embora os métodos tenham embelezado os abecedários que passaram a ser ilustrados – ou alfabeto em imagens – complementando os abecedários tradicionais e os silabários. Os autores indicam que assim procedeu Jacotot, propondo um ensinamento analítico que partia da frase para chegar à letra, ou um método sintético privilegiando a letra, ou então a leitura sem soletração de Lamotte, Perrier, Meissas e Michekot (CARRETE; PÉRON, 2007).

⁵ Listam: ff (ss), fl (sl), ff, fl ffl, sb, ft, próprios da grafia da língua francesa escrita (Carrete e Péron, 2007, p.26).

Isabel Frade (2010), inspirada pelos estudos de Anne-Marie Chartier, comenta que muitos abecedários ilustrados circularam na França para um público mais restrito. Isso pode ter ocorrido por se tratar de um material mais luxuoso, daí que seu uso acabou se reduzindo ao espaço privado e doméstico. A autora explica que eram os livros de imagens que possuíam a intencionalidade de provocar o interesse da criança pelo gosto de aprender a ler. Mesmo que as letras aparecessem sequencialmente em ordem, eles podiam ser consultados aleatoriamente, uma vez que sua organização, em códice, possibilitava tal manuseio. Ainda menciona que a criança, durante o folhear, podia se deter em uma letra ou ilustração e com a ajuda de um adulto, podia ler o que ali estava inscrito. Podia, também, memorizar a ordem das letras, o nome delas, reconhecê-las fora da ordem, memorizar um estoque de sílabas e de palavras a serem soletradas. Com tais apontamentos, Frade (2010) esclarece que esse tipo de abecedário era direcionado às elites, e essa posse mais individualizada propiciava apropriações diversas ao material.

Os abecedários na tradição dos livros escolares

Na história da educação escolar, notadamente na história dos artefatos escolares, observamos que os abecedários foram postos em circulação em diferentes suportes: desenhados cuidadosamente pelo professor em quadros de giz; apresentados em cartazes afixados nas paredes das salas de aula; reunidos em caixas, como peças móveis, cada uma com uma letra, ou em mesas especiais, sobre as quais foram acopladas caixas de madeira e letras móveis, sob inspiração dos instrumentos de tipografia (CARRETE; PÉRON, 2007), como referimos antes, e, com maior frequência, impressos em pequenos livretos ou em manuais escolares do ensino primário. Interessa-nos sobremaneira as cartilhas escolares que portam abecedários, que consideramos, a partir de Escolano (2000) como livros ou manuais escolares. Constituem não apenas um elemento material de auxílio a alunos e professores, mas, como sugere o autor, a “representação concreta de todo um modo de conceber e praticar o ensino. Sua própria textualidade constitui uma forma de escrita que expressa teorias pedagógicas implícitas e padrões de comunicação que conformam um microsistema instrutivo completo e em parte autônomo” (ESCOLANO, 2000, p. 15).

Em outras palavras, Escolano insiste que os manuais escolares não só inventam, pois, um sujeito adstrito ao texto, senão toda uma organização sistêmica do mundo

escolar como realidade e como representação (2000, p.16). No caso dos abecedários impressos em cartilhas de alfabetização, então, não estaremos nos referindo apenas às técnicas e recursos pedagógicos. Estaremos face a um modo de conceber e praticar a alfabetização, fundado na teoria que o sustenta e que produz ativamente sujeitos e mundo escolar.

A relação dos aprendentes com os abecedários, dados a conhecer, decorar, ler nas páginas impressas das cartilhas do ensino primário, como ressalta Escolano (Ibid.) e sob inspiração de Roger Chartier, indica que tal mediação não provoca apenas uma familiaridade com o gênero didático e literário, como também cria uma espécie de “comunidade de leitores”, uma vez que esses alfabetizandos passam a compartilhar determinadas “tradições de leitura”. Os abecedários, juntamente aos silabários, inscrevem-se na longa tradição da aprendizagem da leitura, requerem a soletração letra a letra, primeiro em voz alta numa ordem ascendente, depois a memorização e a assimilação sob qualquer arranjo e disposição das letras, depois ainda, a transcrição caligráfica de cada letra, muitas vezes ornamentada e associada a sílabas, imagens, palavras.

Ainda como sugere Escolano (2000, p.27) cumpre lembrar que abecedários, silabários e cartilhas, na transição do século XIX ao XX, para o caso da Espanha analisado pelo autor, são considerados, dentre outros tipos, como livros à aprendizagem da leitura no ensino primário. Nesse particular, segundo o autor, os livros escolares podem ser classificados a partir de dois tipos de critérios: a função didática que implementam e os modelos textuais que a tradição tem estabelecido, o que se mostra fecundo para examinarmos os abecedários. O primeiro critério, de natureza pedagógica, leva a caracterizar manuais de abc, silabários e cartilhas como livros de iniciação cujo uso está relacionado com determinadas ritualidades acadêmicas de introdução ou de passo a passo. Esse tipo de manual escolar pode servir de modelo textual para outros usos, como sugerimos que ocorre com os alfabetos temáticos que, por vezes, intentam fixar conteúdos de Ciências, civilidades, História Pátria, etc. (ESCOLANO, 2000, p. 27-28). Relativamente ao segundo critério proposto pelo autor, a perspectiva da análise textual, os gêneros didáticos comportam sistemas linguísticos e modos de expressão dominantes, que por vezes servem de modelo a outros gêneros didáticos, seja pelos passos didáticos que sugerem, seja pela implementação de processos de memorização e

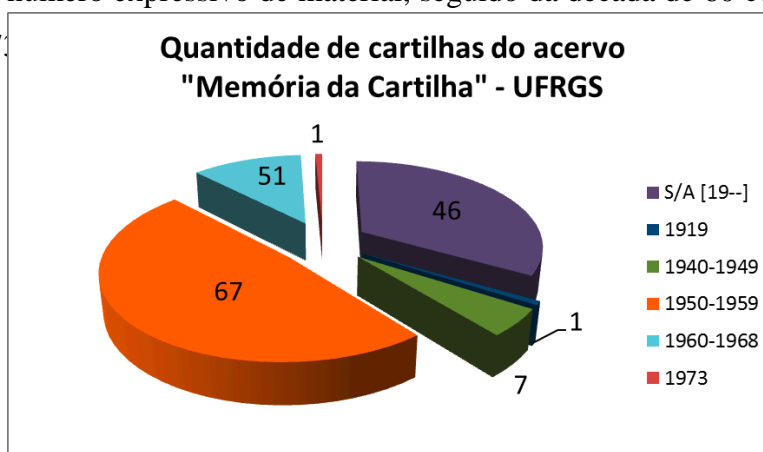
de exame (Ibid., p.29). Aqui vale ressaltar que os manuais de iniciação se apresentam estritamente conformados a regras determinadas pelo método, ou seja, indiciam, no caso da alfabetização, a história dos métodos de leitura, sendo em geral mais rígidos e especializados, pautados pela ordem pedagógica (Ibid., p.30).

Feitas essas considerações, Escolano assinala que, no caso da Espanha, e pensamos ser possível estender para o Brasil, ainda “está por ser feita” a análise das características textuais dos manuais destinados ao ensino, de extraordinário interesse para construir a história dos métodos didáticos e também dos gêneros que informam este importante setor da edição moderna, ou seja, a edição de manuais didáticos (p.31).

Os ABC's e abecedários nas cartilhas do Acervo Memória da Cartilha/UFRGS

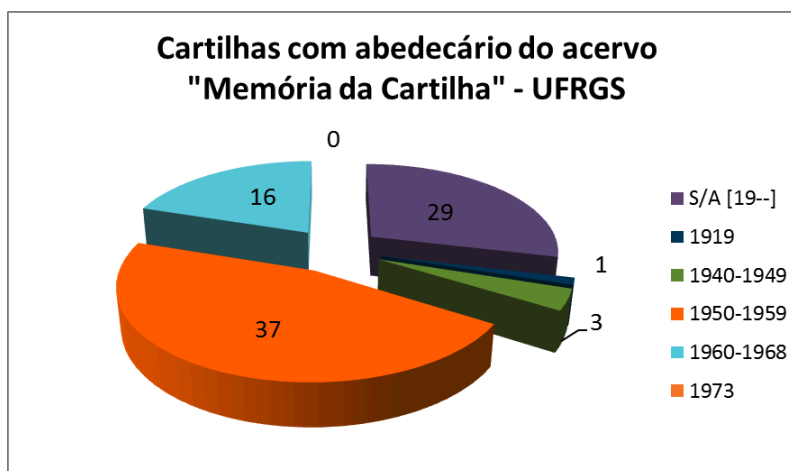
O total de cartilhas repertoriadas no Acervo “Memória da Cartilha” foi de 205 exemplares; as que se referem à alfabetização inicial totalizam 173 exemplares. Deste total estabelecemos como critério de seleção, àqueles que possuíam abecedários em seu conteúdo devido ao foco da presente investigação. Além deste material já mencionado, o referido Acervo contém uma amostragem de 3 abc's com características que podemos aproximar aos abecedários ilustrados franceses, se configurando, portanto, como parte do *corpus* documental do trabalho.

O gráfico abaixo explicita a quantidade de cartilhas divididas pelos anos encontrados. Observa-se que há 46 exemplares que não constam data de publicação exata, o ano de 1919 conta com um único exemplar, a década de 50 apresenta 67 cartilhas, um número expressivo de material, seguido da década de 60 com 51 cartilhas. O ano de 1973



Da amostra de 173 cartilhas, somente 87 delas inscrevem o abecedário em seu conteúdo. Em porcentagem significa dizer 50% (aproximadamente) delas têm e outros 50% não têm.

O gráfico abaixo demonstra a quantidade de cartilhas com abecedário nas datas de publicação indicadas nos suportes. Nas cartilhas sem indicação precisa de ano, dos 46 exemplares, 29 possuem o abecedário (equivalente a 63%). No ano de 1919 o exclusivo exemplar apresenta o abecedário. No período de 1940 a 1949, 42% das cartilhas, ou seja, pouco menos da metade delas contém o abecedário. Na década de 50, das 67 cartilhas do Acervo, 37 delas possuem abecedário, ou seja, 55%. Nos anos de 1960 a 1968, 16 cartilhas optam por imprimir o abecedário de um total de 51, sendo, então, somente 31% delas que contém o abecedário. No ano de 1973, o único exemplar existente no Acervo não inscreve o abecedário. Uma constatação: em comparação com todos os demais períodos, a década de 60, nesta amostragem, é a que menos adere ao uso do abecedário impresso no material dedicado ao ensino da leitura e/ou escrita inicial.



É preciso esclarecer que em função das características e delimitação de páginas estabelecidas para a escritura do trabalho, precisamos realizar uma opção para a exposição das análises arroladas no percurso da pesquisa. Portanto, selecionamos os seguintes períodos: 1919, de 1940 a 1949 e os ABC's disponíveis no Acervo do ano 1965.

Os ABC's

O ABC das Aves, exemplar único no acervo e que é a 3ª edição, foi publicado em 1965. Sua forma é a do códice, indica o nome do ilustrador, sem paginação, sem constar qualquer texto instrutivo acerca de como utilizá-lo no ensino.



Está organizado de A a Z, sem a inclusão das letras K, X, Y, W. A letra script maiúscula e a minúscula estão em destaque, através do uso de cores diferentes para cada uma delas. Há, também, um tipo de letra caligráfica em versões maiúscula e minúscula. A imagem da ave ocupa quase a dimensão de uma página e seu nome é escrito em script maiúscula e caligráfica. Esta última possui a letra inicial maiúscula e as demais minúsculas. Toda a sequência das páginas segue este padrão, alterando as letras e imagens.



No Acervo, consta também o abecedário intitulado *Meu ABC*. Há dois exemplares de edições diferentes. Uma corresponde à 4ª edição e não há indicação de ano. O outro exemplar é da 12ª edição, referente ao ano de 1965. Essa informação nos leva a estimar que o exemplar cuja referência de ano inexistente, possivelmente seja do final da década de 50 ou início da década de 60 (inclusive pelas condições de conservação do material).

A 4ª edição do ABC apresenta-se em formato de códice, indica o nome da ilustradora, sem paginação, sem algum tipo de texto instrutivo acerca de como usá-la.



Está organizada de A a Z sem a inclusão das letras K, X, Y, W. Apresenta a letra script maiúscula e minúscula em destaque, não havendo o uso de cores diferentes para cada uma delas, como observamos no *ABC das Aves*. Há, também, dois tipos de letra caligráfica em versões maiúscula e minúscula (elemento diferente). Consta, em geral, mais de uma imagem associada à letra e não está escrito o nome das imagens como no abecedário descrito na cartilha precedente. Toda a sequência das páginas segue este padrão, alterando as letras e as imagens a elas associadas.

Na 12ª edição do ano de 1965, observamos apenas uma alteração em relação à 4ª edição, pois é acrescido a cada página o nome das imagens e essas estão associadas às letras.



Percebe-se na imagem acima, que as palavras foram inscritas somente no tipo de letra caligráfica inclinada (versão da letra localizada no canto inferior direito). Diferentemente do exemplar *O ABC das aves*, que apresenta o nome da ave também em letra imprensa toda maiúscula.

Sobre o universo temático das imagens, observou-se que a presença de animais foi comum nos exemplares apresentados.

No abecedário *Meu ABC*, as imagens presentes na capa e no interior do material parecem remeter a elementos/objetos comuns do cotidiano infantil (animais, brinquedos, frutas, hortaliças, instrumentos musicais) como forma de aproximação e identificação com o público leitor, além disso, o uso do pronome pessoal “meu” escolhido para integrar o título, corrobora para este entendimento.



Vale o registro de algo curioso que sucedeu quando nos dispusemos a folhear os impressos que se apresentam como abecedários: constatamos que inexistente a menção ao nome do(a) autor(a), embora em quase todas as cartilhas exista a menção ao nome do(a) ilustrador(a).

[...] o abecedário situa os impressores do lado de uma tradição editorial que se apoia nas obras sem autoria, repostas ano após ano, sem a preocupação de inovar, em um domínio no qual a permanência e a perenidade continuam os maiores critérios de uma qualidade que se obtém sem despesas. (HÈBRARD, 2002, p. 15).

Hèbrard refere-se aos abecedários publicados a partir da lógica da *Bibliothèque Bleue*, na França do século XVII. Essa prática editorial apresenta algumas nuances se posta em comparação com a dos abecedários apresentados neste estudo: a autoria indicada nos abecedários do Acervo refere-se à ilustração, com omissão da autoria daquele que pensou sobre os usos dos variados tipos de letra, a inclusão ou não de palavras, ou de frases, etc. Tais aspectos podem estar relacionados ao projeto gráfico, e por isso, hipoteticamente, não haveria necessidade de indicação da autoria dos demais aspectos do impresso. Parece importante ressaltar que esses aspectos dizem respeito aos usos do abecedário, e se nesse sentido houve uma atenção ao ensino da escrita, da grafia das letras, é preciso que sejam consideradas as escolhas pedagógicas e de método adotadas.

Tomemos como exemplo as edições desse abecedário intitulado “*Meu ABC*”. A 4ª edição não possui impressas palavras que se refiram ao nome das imagens inseridas junto às letras. Contudo, na 12ª edição, está impresso o nome, mas somente junto a um dos tipos de letra caligráfica, a mais inclinada. É fato que essa alteração se pautou por algum critério pedagógico ou estilístico. Qual seria precisamente esse critério?

Pautaram-se pelos métodos de ensino da língua em voga? Agregaram o ensino da leitura de palavras como função do abecedário? Visaram atender expectativas/demandas do professorado?

O abecedário na cartilha de 1919

Na cartilha nomeada “*Queres ler?*”, o abecedário está inscrito no meio do suporte e apresenta-se em letra imprensa, assim nomeada (maiúscula e minúscula) e um tipo de letra caligráfica inclinada (maiúscula). Há uma nota de rodapé que recomenda: “argúam-se os alunos, sôbre os sons das letras acima” (GAYER; SOUZA, 1919, p. 60). A indicação das autoras, neste momento, parece desejar que os alunos relacionem grafema/fonema. Em outras palavras, fica expressa a indicação de um uso para o abecedário: a leitura. Na página seguinte, aparecem algumas letras do alfabeto, elas enfatizam a aprendizagem dos dígrafos (noção de conhecimento linguístico), depois a grafia aproximada de algumas letras no modelo script minúsculo, por exemplo *b*, *d*, *p*. Em nota de rodapé, as autoras aconselham que as crianças observem as semelhanças e diferenças entre as letras. Sobressai, então, uma dimensão da escrita mais acentuada, embora conhecer o traçado das letras também possa relacionar-se com a leitura. Stephanou e Bastos (2008, p. 2) explicitam que:

No universo escolar, ensinar a escrever é tarefa imprescindível ao processo de alfabetização. O domínio da escrita implica um conjunto de saberes e habilidades complexas: não só identificar as letras do alfabeto, mas *desenhá-las* com clareza, destreza, domínio da mão e dos instrumentos necessários. Além disso, coordenar o uso da folha branca, aprendendo a distribuir bem os espaços. Para isso, o verbo imperativo nos primeiros estágios escolares de aquisição da escrita é praticar e realizar exercícios variados, didatizados pela escola [grifo das autoras].

Em uma das lições, na primeira delas, as palavras e imagens em jogo é: ovo e uva. Na nota de rodapé, as autoras aconselham que seja usada inicialmente, de modo repetitivo, a letra manuscrita para depois a apresentação da letra imprensa. Recomenda para as crianças atrasadas (desse modo chamadas), que a professora faça o traçado das letras “no ar” e as crianças com os olhos fechados e abertos as reproduzam. De algum modo essas prescrições explicam alguns usos possíveis do abecedário relacionados à

dimensão da escrita: auxiliar na verificação do traçado para utilização adequada no momento do registro.

Especificamente o abecedário não está associado a alguma imagem. No caso deste manual escolar, são as lições que apresentam duas ou três delas. O abecedário parece indicar ora função relacional entre letra/som e ora servir como modelo de letra para o traçado manuscrito.

O abecedário nas cartilhas de 1940 a 1949

Nas cartilhas intituladas “*O bom colegial*” (1948), “*Sei ler: leituras intermediárias*” (1949) e “*Ler brincando: nova cartilha*” (ANDRADE, 1949) o abecedário encontra-se impresso na metade, mais exatamente no meio da cartilha se a tomamos como exemplar físico. Nessa última cartilha, há uma espécie de texto de orientação didática que prescreve o modo como o alfabeto deve ser ensinado ou abordado, a saber:

Para o conhecimento das 23 letras em ordem alfabética far-se-á com que os alunos vão guardando as palavras das tirinhas cortadas, numa pequena caixa com 23 divisões. Tais palavras são distribuídas pelas letras iniciais de A a Z.

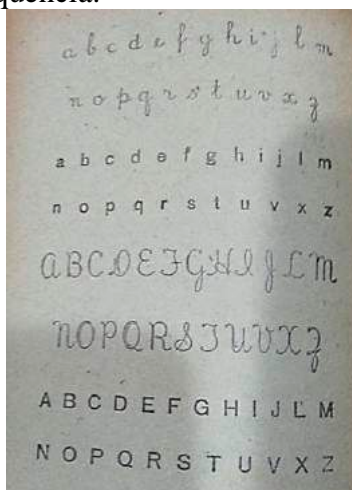
Também no quadro-negro, poder-se-á organizar um quadro, como o das páginas 118 e 119, onde as palavras vão aparecendo, uma a uma, no correr das lições (ANDRADE, 1949, p. 137).

Parece haver a indicação de associar o abecedário com uma questão gramatical, a ordem alfabética. Além disso, aconselha-se a produção de tirinhas, ou seja, um material complementar que funcionaria como apêndice da cartilha. Recomenda-se, também, que acima do quadro-negro haja a exposição das letras do alfabeto agregadas às palavras enfatizadas nas lições. O abecedário parece estar associado, neste caso, muito mais ao ensino da leitura do que da escrita.

1		aranha	a A	Aa
2		bezerro	b B	Bb
3		cebola	c C	Cc
4		dedal	d D	Dd
5		ema	e E	Ee
6		fechadura	f F	Ff
7		gerânio	g G	Gg
8		horta	h H	Hh
9		içá	i I	Ii
10		jequitibá	j J	Jj
11		leque	l L	Ll
12		melancia	m M	Mm

A imagem acima exhibe a relação entre imagem, palavra e letras (script e cursiva) na versão maiúscula e minúscula.

Na cartilha “*O bom colegial*” (FREITAS, 1948), o abecedário consta com letras script e um tipo de letra caligráfica. Não associa palavras ou imagens às letras, como podemos observar na sequência.



O modo como o abecedário está impresso consiste na inscrição de letras minúsculas (caligráfica e script) e letras maiúsculas (caligráfica e script). Trata-se, pois de uma pequena diferença em relação à cartilha “*Ler brincando: nova cartilha*” (ANDRADE, 1949).

Relativamente à escolha da letra, a cartilha “*Sei ler: leituras intermediárias*” (MORAIS, 1949), opta por imprimir somente a letra script maiúscula.



É possível perceber, através do exposto, que o abecedário mostra imagens de um escoteiro, o Tônico. Elas que desenham com a gestualidade de seu corpo o traçado das letras. Há um texto entre os grupos das letras e o sentido principal dele é: Tônico sabe o modo asseado que os escoteiros vestem o uniforme. Sabe também o código dos escoteiros e faz muito bem, sob as ordens do monitor, os exercícios de sinaleiro (pg. 49). Com a pergunta – “*Querem vocês fazer como ele?*” –, o texto convida as crianças a conhecerem como Tônico as letras do alfabeto. Em outras palavras, ele conhece o código dos escoteiros e as crianças são convidadas a conhecerem outro código, o do alfabeto.

Alguns arremates

Esta investigação, que toma os abecedários, abcs ou silabários como artefatos privilegiados para compreensão e análise, encontra-se em desenvolvimento. Não foram, aqui, explorados os diversos aspectos e dimensões de estudo que suscitam, em especial aqueles associados à didatização a que os abecedários estão sujeitos no contexto das cartilhas. Por exemplo, esboçamos apenas alguns anúncios da inscrição dos mesmos como instrumentos ao aprendizado das letras para fins de leitura e, de outra parte, o modo como são desdobrados em diversas cartilhas a partir de diferentes possibilidades de sua grafia: maiúsculas, minúsculas, caligráficas, script, etc., de modo a indicarem a prevalência do aprendizado da escrita.

Como gêneros textuais escolares, enfim, há muito por compreender acerca de sua importância e dos transbordamentos dos dispositivos escolares para outras práticas culturais, como hoje podemos observar nas atividades lúdicas, que podem ser experimentadas desde a pequena infância nos suportes digitais, jogando com letras e palavras em casa, na rua, na praça, nos mais inusitados lugares em que podemos interagir com as mídias eletrônicas, aprendendo também a leitura e a escrita. O curioso é que a tradição secular dos abecedários parece resistir a todas essas revoluções dos suportes de escrita e leitura. Eis que se apresentam, ainda, renovados, e ao mesmo tempo, nas formas mais antigas que os engendram como dispositivo de acesso à cultura escrita de um tempo.

Referências

ANDRADE, Tales de. **Ler brincando**: nova cartilha. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Livros Didáticos. Série 2, Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 7), 51ª ed., 1949.

CAGLIARI, Luis Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CARRETE, David; PÉRON, Jacques. **Sur les bancs de l'école**. Les objets de la communale. Paris: Editions du Laveur, 2007.

Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DUVALLON, Jean. **Les abécédaires**. Palavras e maravilhas. Paris: De Borée, 2010.

ESCOLANO BENITO, Augustín. Los comienzos de la edición escolar moderna en España. In: **El libro y la Educación**. España: ANELE, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade. **Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no século XIX**. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 44, p. 264 - 281, mai./ago. 2010.

FREITAS, Altina Rodrigues de. **O bom colegial**. São Paulo: Francisco Alves, 17ª ed., 1948.

GAYER, Olga Acauan; SOUZA, Branca Diva Pereira de (adaptada). **Queres ler?** Pôrto Alegre: Selbach, 33ª ed., 1919.

HÉBRARD, Jean. **Os livros escolares da Bibliothèque Bleue**: arcaísmo ou modernidade? In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002.

Meu ABC. Ilustrações de Dorca. São Paulo: Melhoramentos. 4ª ed., s/a.

Meu ABC. Ilustrações de Dorca. São Paulo: Melhoramentos. 12ª ed., 1965.

MORAIS, Teodoro de. **Sei Ler**: leituras intermediárias. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 50ª ed., 1949.

O ABC das aves. Ilustrações de Renato Demonte Ferraz. São Paulo: Melhoramentos. 3ª ed., 1965.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação. In: **Anais do XIV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFRGS, 2008. 17 f.

Memória da Cartilha < Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/> > acesso em abril de 2013.

ENTRE A RECEPÇÃO E A PRODUÇÃO: OS LIVROS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS - PNLD/ CAMPO 2013.

PENA, Selma Costa¹
UFPA-ICED-FAED- PARÁ
selmacpena@gmail.com

FARIAS, Maria Celeste Gomes
SEDUC- PARÁ
celechar@hotmail.com

CONCEIÇÃO, Darinez de Lima
UFPA-ICED-PARÁ
darynez@yahoo.com.br

Eixo 2- Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

A pesquisa objetiva analisar o livro didático como objeto de estudo multifacetado, como suporte material na escola e sua contribuição na formação leitora de crianças dos anos iniciais de escolas do campo do Estado do Pará. Acredita-se que este trabalho possibilite o contato com um rico acervo de estudos e pesquisas sobre o tema, fazendo emergir a cada dia novas questões e possibilidades de investigação e confronto com o já produzido no campo do objeto de estudo.

Palavras-chave: Livro didático. Alfabetização. Educação do Campo.

Abstract

This research aims to analyze the textbook as a study object multifaceted, as a material support in school, and its contribution to help elementary level children in rural schools of the State of Pará to become readers. It is believed that this work provides more contact with a rich collection of studies and research on the subject, giving rise every day to new issues and opportunities for research and confrontation with which it was already produced in the field of the object of study.

Keywords: Textbook. Literacy. Rural Education.

1 Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação – UFPA.

Introdução

A presente investigação tem, entre seus interesses, fortalecer estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa - ECOAMAZONIA. O Grupo de Pesquisa Ecoamazônia desenvolve atividades de pesquisa e extensão desde o ano de 2008. Atualmente o grupo atua em duas frentes de trabalho, quais sejam: 1) Curso de Especialização e extensão em educação do campo e 2) Pesquisa sobre formação leitora de sujeitos que vivem no campo. Como primeira investigação sobre esse tema desenvolvemos nos anos de 2010-2012 a pesquisa “Práticas e representações de leitura de professores que atuam na educação do campo no Estado do Pará.”

Desde sua criação o Grupo ECOAMAZONIA tem se dedicado a fortalecer discussões sobre temas relativos à Educação do campo, por meio de pesquisas, orientações (especialização, graduação e iniciação científica), entrevistas em rádios e televisão, discussões e participação em eventos científicos construindo um caminho de reflexão e de sensibilização para os assuntos relativos ao campo, sejam nos estudos voltados a políticas públicas ou de formação.

Ao longo da existência do grupo, nossos produtos se materializam em publicações temáticas, decorrentes de participação em eventos, com destaque para as produções que tratam da educação do campo com destaque aos temas sobre as trajetórias de leitura dos sujeitos que vivem no campo assim como sobre a valorização da diversidade como garantia do direito à educação de qualidade na formação continuada de professores que atuam no campo.

Dentro da temática da **formação de leitores** o grupo redefiniu recentemente sua atuação ampliando o foco de investigação para os materiais utilizados para leitura em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, localizadas no campo.

Essa pesquisa se propõe a analisar o livro didático como objeto de estudo complexo e multifacetado, como suporte material na dinâmica de sala e sua contribuição na formação leitora de crianças dos primeiros segmentos de escolas localizadas no campo do Estado do Pará. Como objetivos específicos pretendemos analisar como a coleção está sendo utilizada em sala de aula por professores e alunos, considerando: a) A apresentação que é feita aos professores nas resenhas das coleções; b) As práticas de leitura; c) As ações geradas ou estimuladas pela coleção e, por fim d) As concepções e os papéis que professores e alunos atribuem à coleção.

Os estudos articulados em torno desta abordagem versam sobre as relações entre educação do campo e leitura com foco em concepções, produção, circulação e práticas culturais. Preocupa-se também com o currículo das licenciaturas, em especial as de Pedagogia e Letras a partir de reflexões sobre repertório de conhecimentos próprios ao ensino (concepções e conhecimentos prévios de alunos e conhecimento curricular prescrito nos livros didáticos), principalmente aqueles ligados aos primeiros anos do ensino fundamental, relacionados a conceitos no campo da linguagem (leitura e escrita) e da educação do campo.

Em um primeiro momento da pesquisa realizaremos análise do livro didático atentando as suas características, suas concepções de leitura e de educação do campo com a intenção de interpretar o projeto didático da coleção escolhida pelos professores de uma escola dos anos iniciais localizada no município de Abaetetuba/PA.

Feito isso voltaremos nossa atenção para o diálogo entre o projeto didático do livro didático e a ação do professor em um contexto específico de ensino-aprendizagem. Para tanto, construiremos um caminho epistemológico em que abordaremos o objeto de pesquisa em uma perspectiva interpretativa, visto ser esta uma pesquisa de abordagem qualitativa. Assim sendo, a metodologia utilizada para a construção de dados se caracterizará pela utilização das técnicas de observação participante, produção de notas de campo do pesquisador e análise documental (dos livros didáticos, dos cadernos das crianças e dos planos de ensino dos professores).

Acreditamos que o trabalho desenvolvido pode possibilitar o contato com um rico acervo de estudos e pesquisas sobre o tema, fazendo emergir a cada dia novas questões e possibilidades de investigação e confronto com o já produzido no campo do objeto de estudo do grupo.

Problemática e justificativa

Por que uma pesquisa sobre os livros didáticos que apresentam propostas de leitura para crianças que estudam nas escolas do campo?

Segundo Bittencourt (2004) por muitas décadas o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores. Depois de ter sido desconsiderado por muitos (bibliógrafos, educadores e intelectuais) de setores variados, como produção menor enquanto produto cultural, esse portador textual começou a ser analisado sob várias

perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea.

Apesar das intensas polêmicas e críticas de muitos setores, esse objeto cultural contraditório tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização, principalmente, porque para muitas crianças, ele é o único material escrito a que elas têm acesso.

São inúmeros os debates provocados pelo livro didático no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. Essas discussões vinculam-se ainda a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No Brasil, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa.

As diferentes revisões da literatura que tratam do livro didático apontam uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares focalizando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Contudo nos últimos anos as pesquisas integram reflexões de caráter epistemológico, as relações entre as políticas públicas e a produção didática, temas essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e dos saberes escolares.

A discussão sobre livros didáticos não pode estar desarticulação da discussão acerca da história da leitura enquanto prática cultural, isso porque a história da leitura é semelhante à história de outras práticas culturais humanas, posto que se constitui por meio das várias configurações históricas que cada sujeito lhes atribui. Dessa forma, toda prática de leitura se constrói e adquire sentido a partir de um determinado contexto histórico e espaço-temporal, conjugado com a subjetividade e os anseios específicos de cada leitor. Nessa pesquisa optamos por conhecer e analisar um determinado contexto histórico e espaço-temporal, que possui sujeitos com diferentes trajetórias de leitura: o campo e, junto a ele, as crianças que estudam nas escolas públicas.

Sendo um sujeito localizado em um contexto social, histórico e espaço-temporal específico, a criança que estuda nas escolas do campo também cria suas próprias estratégias de leitura, suas *táticas*², seus movimentos de resistência, de fuga e os usos

² “Táticas”, segundo De Certeau (2003), são maneiras de utilizar o sistema e suas imposições dogmáticas, constituindo resistências ou ao menos “manobras” entre forças desiguais.

criativos e as diferentes formas de apropriação tendo-se em vista produzir representações simbólicas para os signos que manipula. A leitura pode ser então um constructo que adquire sentido mediante a interação dos anseios e da capacidade subjetiva de seus leitores, com o contexto espaço-temporal onde se inserem, e com a especificidade das características que lhe foram atribuídas no momento de sua concepção. Portanto, precisamos de materiais didáticos que considerem a história dos povos do campo em sua diversidade; que considerem minimamente as experiências socioespaciais próprias às infâncias do campo, perpassadas pelas práticas culturais, entre elas a leitura.

A leitura deve se apresentar, portanto, como uma atividade interpretativa que possibilita a produção de múltiplos significados para um dado signo informacional, não se restringindo, pois, a apenas uma modalidade textual, ou seja, à decodificação de expressões rigidamente gravadas em um suporte material. Antes de sermos leitores de palavras, somos leitores do mundo, visto que desde o nascimento interagimos com os elos culturais que nos ligam a um dado tecido social. Assim sendo, todo leitor deve ser compreendido como um sujeito autônomo que circula e se apossa livremente do texto, criando, a partir de seus anseios, habilidades intelectuais e lugar social, suas próprias interpretações para o signo que manipula.

Abordar esse tema como objeto de estudo é explorar uma relação complexa e singular, uma vez que se refere à realidade de uma faixa extensa da população brasileira, que possui uma infinita riqueza cultural, mas que também enfrenta uma série de empecilhos para construir e efetivar um projeto de desenvolvimento articulado às suas peculiaridades e diversas necessidades. Para tanto, é pertinente compreender o contexto da situação por qual passa a educação do campo na Amazônia, uma região com um elevado número de turmas multisseriadas de Ensino Fundamental, perdendo apenas para a região Nordeste.

A região Norte concentra 20.480 turmas que possui 57.474 turmas. Na região Norte 80,9% das escolas existentes na área rural são multisseriadas, e especificamente na Amazônia paraense 75,28% das escolas de Educação básica são rurais. Além disso, 81,58% das escolas multisseriadas não possuem energia elétrica e 94,5% não tem acesso ao sistema público de fornecimento de água. Este contexto indica a necessidade da realização de pesquisas que forneçam subsídios para a construção de práticas educativas

que considerem a realidade dos moradores do campo, com destaque para as turmas multisseriadas (CARDOSO; JACOMELI, 2009).

Essa precarização da qualidade de vida é histórica e muitas vezes o que se oferece aos sujeitos do campo é traduzido em práticas assistencialistas muito distante da realidade daquelas pessoas. Essa perspectiva enfatiza a crença de que o campo é uma área atrasada e que, portanto, não é necessário pensar sistemas de ensino e dentro dele, práticas escolares diferenciados para os seus sujeitos. Verifica-se então, a necessidade de projetar e realizar políticas públicas direcionadas aos povos do campo considerando os seus saberes, suas necessidades e sua realidade posto que a educação do campo apresenta, segundo Leite (1999), os sinais históricos do abandono, do reducionismo e do desrespeito.

Essa realidade nos faz discutir esse tema dentro de sua complexidade e por compreendermos que diferentes olhares teóricos poderão nos auxiliar no entendimento desse objeto de pesquisa optamos por uma fundamentação teórica com diferentes frentes, que trazem em si pontos de interações, mas resguardam suas particularidades. Dessa forma, do ponto de vista teórico, trabalhamos nesta pesquisa com um referencial que apresenta a cultura escolar (CHERVEL, 1998) e a história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), em interface com os estudos do letramento (KLEIMAN, 1995) e da história da leitura na perspectiva social e cultural e dos impressos escolares (CHARTIER & HÉRBRAD, 1995; CHARTIER, 2007), assim como fundamentamos a pesquisa com estudos que versam sobre a educação do campo (CALDART, 2002; MOLINA, 2004, 2006) e que concebem esse espaço e seus sujeitos, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas e organização curricular.

A partir do exposto podemos dizer que esse estudo apresenta-se como instrumento importante uma vez que quando falamos em formação de leitores, a escola assume um papel importante, como o lugar de aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o *status* de mola-mestra para o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos.

A escola, ao que parece, pode oferecer outras formas de imersão das crianças nesse mundo letrado. Isso pode ocorrer quando possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita compreendendo os seus usos sociais nas diferentes situações comunicativas. Isso significa que os alunos podem ter atitudes diferentes diante do

mundo letrado e saberes específicos diante da leitura que os faça usufruir dos benefícios que tal prática possa proporcionar.

O leitor está então, segundo Chartier (2001b), entre o limite e a subversão. E nesse processo de *apropriação, invenção e produção de significados* há discursos que atravessam as instituições e, de certa forma, prescrevem os modos de ler, isso porque há, segundo o autor, referências invisíveis que orientam nossos gestos e representações sobre a leitura.

Considerada como uma das mais importantes instituições de letramento em nossa sociedade, a escola possui uma confluência de discursos acerca da leitura. Para nos ajudar a compreender isso, Anne-Marie Chartier e Hébrard (1995) analisam, por meio de fontes documentais, os discursos veiculados pela igreja, pelas bibliotecas e pelas escolas sobre leitura. Baseados nos estudos sobre os diferentes discursos que circulam sobre a leitura, os autores afirmam que a escola, como local de ensino da leitura, se constitui como resultado de diferentes influências, ora aderindo a uma concepção religiosa de leitura, amplamente difundida pela igreja – leitura como **instrução**, a leitura em **voz alta, paciente**, como **memorização**, - ora incidindo nos preceitos da leitura leiga, que substituiu a meditação reverenciadora da igreja, pelo sonho, privilegiando o deleite, o prazer, o entretenimento.

Nessa instituição, espera-se que a criança, em sua fase inicial, tenha domínio de outros usos e funções da escrita, diferentes dos construídos na família, e que esses conhecimentos tornem-se um dos objetivos de trabalho no processo inicial de aprendizagem da língua escrita, pois o contato com diferentes tipos de textos fora do ambiente escolar não é suficiente para garantir a alfabetização, o que significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a língua escrita. Em outras palavras: o processo de alfabetização deve acontecer em contextos de letramento que potencializem a apropriação da linguagem escrita.

No modelo escolar, com seus ritos e práticas, a leitura é vista inicialmente como *habilidade única e universal*, a ser treinada pelo aluno, principalmente no decorrer dos anos iniciais. Nessa perspectiva, a leitura enquanto uma habilidade neutra, universal, feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, precisa ser treinada, avaliada a todo momento. Para Hébrard (2001), o conceito de leitura vinculado à ideia de repetição dá ao ato de ler um conteúdo de neutralidade cultural que não é real é bem

verdade, mas que garante certa eficácia social, uma vez que coloca a leitura apenas como um instrumento de acesso à escrita.

Dentre os aspectos que tem se destacado como constitutivos das histórias de leituras de diferentes sujeitos, em diferentes épocas, destaca-se o livro didático como objeto de leitura que constitui marcos de significação e que traz em seu corpo a coexistência de diferentes práticas de leitura. Historicamente o livro didático tem se tornado simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber ao aluno e, na maioria das vezes, ditando as normas do que deveria ser lembrado e daquilo a ser esquecido prescrevendo aos poucos novos modos de ler e praticar a leitura.

Até meados do século XIX, os livros de leitura eram quase inexistentes em nossas escolas. O que servia de modelo às práticas de leitura no Brasil eram os documentos de cartório e cartas, romances e algumas autobiografias³.

Para Lajolo e Zilberman (2001, p. 121), “O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor”. “Esse primo pobre, mas de ascendência nobre”, como dizem as autoras, pode até não ser tão interessante como diversas outras leituras que costumamos fazer dentro ou fora da escola: revistas, gibis, jornais, mas sua influência é inevitável, afinal é o que encontramos, no decorrer de todas as nossas passagens pela escola (e fora dela), sob as mais diferentes formas: cartilhas do ABC, manuais etc. Por isso continuam as autoras:

O livro didático é uma poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicação e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a

³ A segunda metade do século XIX, começou a mudar essa história. Os livros dedicados às séries iniciais começaram a surgir no país. Galvão e Batista (2004, p. 4) informam que Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Os livros foram considerados inovadores no momento em que foram editados: o *Primeiro Livro*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento. De cunho mais instrutivo do que moral, os livros de Borges foram aplaudidos pela crítica intelectual da época, sendo reeditados várias vezes, educando gerações de brasileiros. O autor também era elogiado por, em sua prática como dono de escolas, ter abolido os castigos corporais, ainda utilizados na maioria do país. Apesar disso, Borges aparece, na memória dos alunos que estudaram com seus livros, como uma figura temida, capaz de provocar pavor. Graciliano Ramos, em *Infância*, narrativa autobiográfica de sua meninice na virada do século XIX para o século XX, sentia dificuldades para entender as lições; o livro chegava a lhe provocar náuseas. As horas de leitura eram, para o menino, horas de tortura. O mesmo menino que, depois de entrar em contato com algumas obras literárias fora da escola, passou a buscar com ânsia e prazer outros objetos de leitura na pequena cidade em que morava, no sertão pernambucano. Havia, apesar da escola, tornando-se leitor. E - os anos iriam dizer mais tarde - um dos maiores escritores de língua portuguesa.

educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país (2001, p.122).

Como objetos de circulação (CHARTIER, 2001b), os manuais, legítimos propagadores dos conteúdos, dos valores e das ideias, ao definir as formas de apropriação dos conteúdos, definem também muitas outras práticas pedagógicas, entre elas a da leitura. O que é dado a ensinar nesses manuais? O que é preciso esquecer e o que não vale a pena lembrar? Apesar das muitas críticas ao uso desse suporte textual, Chartier (2001b, p. 67) chama nossa atenção para algo que devemos analisar com toda a prudência quando o assunto é o livro didático. Diz o autor:

[...] me parece que podemos pensar em maus ou bons usos dos livros; quando se impõe uma forma de cultura totalmente livresca, sempre há o risco de afastar os alunos da realidade social. Porém, se o livro é o centro de um conjunto de práticas, a palavra viva, a construção coletiva de uma identidade, de um projeto escolar, me parece que o papel do livro é absolutamente fundamental, porque até agora o livro, desde a Antiguidade Grega até o presente, foi, se não o único veículo, o veículo essencial da transmissão dos conhecimentos, saberes, prazeres, que cada indivíduo pode ter com o passado, com o presente, ou com a sociedade em que ele vive.

Tanto é verdade o que diz Chartier que ainda hoje se costuma organizar na escola, a partir do livro, ao redor do livro, uma série de práticas culturais que parecem importantes: pesquisas coletivas, planejamentos e projetos. Devemos atentar para o fato de que no Brasil, quando se fala de livro e da escola, se fala sempre no livro dentro da escola e o importante é que os alunos vão encontrar livros na escola e que por diversas razões, econômicas ou culturais, pouco ou nunca vão encontrar livros em sua casa.

Nesse sentido, investigar esse objeto cultural multifacetado no ambiente em que foi produzido, distribuído e recebido pode se constituir em importante elemento para as discussões sobre formação leitora de crianças em fase inicial de alfabetização. Já que apesar dos problemas de falta de escolas e verbas para o ensino fundamental, as escolas públicas recebem livros didáticos do MEC para as disciplinas básicas.

Ratificando a ideia do livro didático como veículo essencial da transmissão dos conhecimentos, saberes, prazeres, em 2011, foi determinado pelo Governo federal que a partir de 2013, os estudantes do Ensino Fundamental I de escolas públicas de área rural, seriadas e multisseriadas, receberão livros didáticos específicos. As obras foram selecionadas dentro do PNLD Campo (Programa Nacional do Livro Didático Campo)

que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a aprovação das obras, o Ministério da Educação publicou o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia está sendo encaminhado às escolas, que escolherão, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto pedagógico.

Os livros foram destinados aos estudantes e professores e não precisarão ser devolvidos ao fim do ano, compreendendo os livros de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Segundo dados do MEC, foram 12,4 milhões de livros didáticos destinados a três milhões de alunos que estudam em escolas localizadas no campo, em 73 mil escolas rurais. É um investimento estimado em 87 milhões. Nessa primeira edição do PNLD Campo, o Ministério da Educação - MEC “busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes” consideradas como “alheias às Diretrizes Operacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica das Escolas do Campo” (EDITAL, 2011, p.27).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política governamental brasileira criada através do Decreto nº 91.542 em 1985. O PNLD traz mudanças significativas como: a indicação do LD pelos professores; a reutilização do LD e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; ampliação da oferta aos alunos das séries iniciais de escolas públicas e controle do processo decisório passa a ser responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante.

Somente em 2012 o MEC realizou avaliações mais específicas no que se refere aos livros didáticos que têm atendido realidades mais específicas tais como aqueles destinados a populações do campo, carecendo assim de pesquisas que ampliem esse tipo de investimento.

Nesse sentido as discussões em torno de um material específico para crianças que estudam nas escolas do campo e suas relações com as práticas de leitura constituem-se em um campo ainda carente de pesquisas. Pesquisas que considerem em suas análises o contexto dos espaços educativos do campo, com suportes materiais contendo textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando se apropriarem dos conteúdos escolares articulados com as referências contextualizadas de suas relações mais imediatas e experienciadas no campo.

Por esses motivos o projeto de pesquisa que desenvolvemos desde março de 2013 objetiva dar continuidade às investigações e preocupações sinalizadas em pesquisa empreendida nos anos de 2010 a 20124 no que se refere às práticas e concepções de leitura articuladas às discussões que versam sobre educação do campo. Partindo do pressuposto de que do livro influencia na leitura do texto escrito, a pesquisa aqui proposta pretende analisar o projeto didático – pedagógico dos livros didáticos de Alfabetização, Letramento e Língua portuguesa das coleções escolhidas por uma escola pública do campo, estudando a natureza textual do livro e sua relação com situações de produção e circulação em uso específico, sob o ponto de vista da relação leitura/campo.

A análise acerca dos livros de Alfabetização, Letramento e Língua portuguesa ancora-se no pressuposto de que o livro didático “desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento” (BATISTA, 1999, P. 543).

Por seu caráter multifacetado, conforme sugerem Choppin (1992) e Batista (1999), o livro didático aponta para um conjunto complexo de funções (pedagógicas, econômicas, sociais, políticas...), bem como das modalidades de relação que procuram construir entre seus potenciais leitores e as formas de (re) apresentação de seus objetos de ensino.

Nossa intenção não é a de concentrar a pesquisa na crítica à abordagem metodológica e conceitual e na vigilância epistemológica, desconsiderando outros elementos envolvidos no processo de produção ou ainda analisar o livro dentro de uma “concepção em que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino” (BITTENCOURT, 2004, P. 300).

Precisamos compreender o livro didático a partir da complexidade que nos apresenta. Por essas razões não é mais possível nas análises atuais desconsiderar discussões acerca, por exemplo, das relações dos conhecimentos escolares legitimados dos livros didáticos com as mudanças curriculares e programáticas advindas dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; os efeitos das avaliações de larga escala e dos critérios estabelecidos por meio de programas nacionais de avaliação dos livros didáticos, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático.

⁴ PENA, 2012. Práticas e representações de leitura de professores da Educação do campo no Estado do Pará- UFPA/ICED

Por tais motivos sentimos necessidade de pesquisas sobre o uso do livro didático, avaliado pelo Ministério da educação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, a exemplo do PNLD- Campo 2013. Isso porque pelo que percebemos os processos de **escolha** e **uso** do livro didático não têm sido foco nas políticas públicas, que têm dado preferência às discussões relacionadas à avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos (BATISTA, 2003; RANGEL, 2006). Nessas pesquisas pouco se percebe o que ocorre na sala de aula quando do uso do livro didático tornando, portanto, o tipo de análise aqui empreendida um ponto fundamental na política pública atual em relação ao livro didático, com muitas implicações para a formação do professor.

Isso porque o estado da arte sobre esse assunto, realizado por Batista & Rojo (2005) tem revelado que em geral, no período de 1975 a 2003, as pesquisas sobre livros didáticos, nas diferentes áreas curriculares, apresentam bem mais um caráter **sincrônico** do que **diacrônico**, assim como as análises se concentram eminentemente nos conteúdos específicos, nas metodologias, nos critérios de avaliação e nos conteúdos ideológicos. Pouco se tem utilizado categorias de natureza sócio histórica para a compreensão desse objeto de investigação.

Esse levantamento revelou também que nos últimos anos, já aparecem investimentos nas políticas públicas do livro didático como objeto de investigação, juntamente com estudos sobre produção, consumo e circulação, temas escassos nos anos anteriores.

Os autores apontam que apenas 22% dos 1.927 trabalhos sobre livros didáticos declarados na plataforma *Lattes* dedicam-se a pesquisar a produção e circulação do livro no Brasil. Desse coletivo, apenas 7% se dedicam com os estudos do uso do livro didático em sala de aula. Macedo (2005, P. 45) também relata que “as análises de práticas de letramento mediadas pelos livros didáticos e por projetos temáticos ainda são insuficientes no campo de pesquisa sobre letramento escolar no Brasil, principalmente se considerarmos o foco nas interações entre alunos e professores ocorridos nesse contexto.”

Percurso metodológico

A presente pesquisa configura-se em torno de três grandes categorias: i) Descrição e apresentação geral do livro do professor e do aluno, ii) as características das atividades escolares e iii) o processo de escolha e uso na dinâmica de sala de aula.

Dessa forma, procuraremos compreender as práticas escolares e os objetos de ensino relacionados ao ensino da língua materna e os usos do livro didático na dinâmica de uma sala de aula em uma escola do campo.

Para atender aos objetivos propostos tornou-se necessário traçar um quadro epistemológico que considerando i) o estudo do letramento escolar como prática social articulado a uma proposta didático-pedagógica para a educação do campo, ii) as interações entre oralidade e escrita em sala de aula, iii) a construção e negociação dos significados que ocorrem em sala de aula para a construção do conhecimento escolar.

O estudo caracteriza-se, assim, por uma abordagem interpretativa, visto tratar-se de uma pesquisa qualitativa. Segundo Ludke e André (1986), esse tipo de investigação constrói-se a partir de uma estrutura dinâmica e flexível, nos permitindo: captar as relações internas entre os diversos elementos que conformam nosso interesse de pesquisa; ampliar a visão acerca da realidade investigada; dimensionar o olhar na perspectiva de integrar o objeto do estudo ao contexto mais amplo no qual se insere e, dessa forma, perceber as relações de interação dos elementos que compõem a investigação; articular um planejamento que vai se construindo no processo de aproximação com a realidade investigada, como forma de melhor captar/compreender o fenômeno em estudo.

Ao destacar tais aspectos torna-se importante no percurso de investigação que a construção de dados possa ser flexível e sensível ao contexto social do estudo. Desse modo, os instrumentos de pesquisa que serão utilizados constituem-se de diferentes técnicas para a construção de dados, a saber: i) observação participante em contextos formais sobre o uso e a escolha dos livros didáticos (aulas, reuniões pedagógicas...), ii) produção de notas de campo sobre as aulas, reuniões, iii) análise documental dos livros didáticos e dos cadernos dos alunos.

Considerações finais

Essa pesquisa busca, portanto, contribuir para o delineamento de uma história da leitura que auxilie na compreensão de avanços e permanências no que tange às relações entre teorias e práticas efetivadas no ensino da leitura nas escolas públicas do campo, especialmente na Região Norte do país. Junta-se, assim, a outros pesquisadores (MUNAKATA, 2003), (COSTA VAL 2002), (CHOPPIN, 1999), que

realizam pesquisas como a aqui apresentada, com investigação sobre o uso do livro didático na escola e em sala de aula.

Se uma primeira relevância desse estudo pode se encontrar no fortalecimento de um campo de estudos sobre as práticas de letramento escolar e seus agentes em contextos educativos locais, a formação do professor, o ensino de língua materna; outra relevância pode ser pensada quando se apresenta o espaço do campo como sendo necessário para a construção da identidade social, conforme recomenda a Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

O estudo fortalece ainda um terreno em construção no tocante às pesquisas que tratam mais particularmente da produção de livros didáticos que a partir dos anos 1980, passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação. Dessa forma será possível formular, a partir de um estudo analítico, um referencial teórico-prático sobre as características estruturais e conceituais de livros didáticos voltados para realidades do campo.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto. A avaliação dos livros didáticos.: para entender o PNLD. In: Roxane Rojo e Antonio Batista (org). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de leitura do Brasil, 2003.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org). **Leitura, história e história de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2004.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático**. Acessível em: <www.abrelivros.org.br> Acesso em 12 fev. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

CARDOSO, Maria; JACOMEILI, Mara. Escolas Mutisseries. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 30 de junho a 3 de julho, 2009, Campinas. **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em 12 fev. 2009.

CALDART, Roseli Saete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CALDART, Roseli Saete; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: (1880-1890)**. São Paulo: Ática, 1995.

Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001

CHATIER, Roger. O manuscrito na era do texto impresso. In: **os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2007

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001b.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FE/USP, v. 25, n. 2, p. 155, jul./dez. 1998.

CHOPPIN, Alan. Les manuels scolaires de La production aux modes de consommation. In: Rui Vieira Castro (org.). **Manuais escolares: estatuto, função, história**. I encontro internacional sobre manuais escolares. Universidade do Minho, 1999.

CHOPPIN, Alan. **Les manuels scolaires: historie e atualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

COSTA VAL, Maria das Graças. Padrões de escolha de livro didático e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: Antonio Batista Costa Val (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 2002.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa apresentado ao CNPq. **Classes Multisseriadas**. Belém-PA, 2004. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 2001

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

LEITE, Marli Quadros. O discurso dos exemplos nas gramáticas portuguesas do século XI. Hudinilson Urbano ET AL(Orgs.). **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli, **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB nº 2. 7 de Abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://200.156.28.7/Nucleus/media/comon/Downloads>> Acesso em 19 fev. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático, produção e leitura. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOLINA, Mônica C. (Org.) *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: INCRA, NEAD/ MDA, 2006.

RANGEL, Egon. Questões impostas pelo PNLD. Entrevista realizada por Conrado Mendes. In: WWW.fae.ufmg.br

II SIHELE

Eixo 3

Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial

UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA ALFA E BETO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Adrielly Cutrim Campos
Graduanda em Pedagogia pela Univesidade Federal do Maranhão - UFMA
adriellycutrim@hotmail.com

Orientadora: Joelma Reis Correia
Professora da UFMA. Doutora em Educação pela Unesp/Marília.
Pesquisadora sobre leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
joelmareis1970@hotmail.com

Eixo: 3 - Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a influência do Programa Alfa e Beto para o desenvolvimento da prática de professoras alfabetizadoras, na escola U.I Padre Luís, localizada na cidade São Luís, no Estado do Maranhão. Definimos como objetivos específicos: situar a concepção de ensino do Programa e identificar a concepção das professoras acerca do mesmo. Para tanto, tornaram-se sujeitos da pesquisa três professoras alfabetizadoras, cujos dados foram gerados através de entrevista semiestruturada.

Palavras chaves: Alfabetização, Programa Alfa e Beto, Prática pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the influence of Alfa and Beto Program for the development of the practice of literacy teachers, school UI Father Luis, located in São Luís, Maranhão State. Define specific objectives: to situate the teaching concept of the program and identify the design of the teachers about the same. To do so, they became subjects of the research three literacy teachers, whose data were generated through semi-structured interviews.

Keywords: Literacy, Alfa and Beto Program, Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo com um significativo aumento de crianças com acesso às escolas, o analfabetismo ainda é um problema em nosso país. Cabe destacar que a política educacional vigente, em alguns estados brasileiros, pode demandar perspectivas e resultados diferenciados de como essa educação está sendo conduzida a todos/as.

No intuito de “alavancar” o ensino, o governo do Maranhão no ano de 2011 declara “guerra” ao analfabetismo, investindo cerca de 5 milhões para alfabetizar crianças em todo o Estado, através do Programa Alfa e Beto, cujo idealizador é o psicólogo João Batista Araújo Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto com sede própria na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, surgiu o interesse em pesquisar sobre o referido Programa por seu caráter aparentemente inovador, embora alvo de muitas críticas por se mostrar por vezes “cíclico”, um dos motivos que tem gerado polêmicas nas escolas que o adotaram. Pesquisar sobre o assunto nos levou a formulação do seguinte problema: Quais as influências do Programa Alfa e Beto para o desenvolvimento do trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a)?

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo geral analisar as influências do Programa Alfa e Beto para o desenvolvimento da prática de professoras alfabetizadoras, na escola U.I Padre Luís, no município de São Luís - MA. Definimos como objetivos específicos: 1. Situar a concepção de ensino do Programa Alfa e Beto; 2. Identificar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre o Programa Alfa e Beto; 3. Verificar se a proposta do Programa Alfa e Beto garante a autonomia das professoras alfabetizadoras em sala de aula.

Para tanto, organizamos este texto da seguinte forma: no primeiro momento, discutimos sobre o processo de alfabetização bem como a propostas do Programa Alfa e Beto; no segundo momento; no segundo momento, apresentamos os caminhos metodológicos e o campo da pesquisa; no terceiro momento, apresentamos a análise dos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 A ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA ALFA E BETO

2.1 Alguns caminhos da alfabetização

Atualmente a alfabetização tem sido um dos temas mais discutidos no contexto escolar, visto que ela ocupa um lugar fundamental na vida de cada indivíduo e, conseqüentemente, na formação de uma sociedade. É através da apropriação da leitura e da escrita que homens e mulheres têm a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos de forma sistemática. No entanto, a escola tem fracassado em seu papel como formadora de cidadãos (ãs) críticos (as), reflexivos (as), que entendem o contexto social em que estão inseridos e atuam com vistas à sua mudança e transformação (MORTATTI, 2008, p.93).

O grande desafio da escola e, mais especificamente, dos/as professores/as, mediadores/as do conhecimento, é saber como ensinar, ou nesse caso, como alfabetizar. Esta questão nos leva a pensar que receita não existe, mas que alguns dos métodos de alfabetização utilizados podem ou não funcionar de forma plena. A maioria dos/as professores/as experientes criam seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adaptam, criam e recriam práticas, havendo assim, uma autonomia na forma de aplicação dos conteúdos.

Para Smith (1999, p.12), aprender a ler requer dois requisitos básicos, a saber: “1- a disponibilidade de material interessante que faça sentido ao aluno; 2- a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia”. Assim, ele ainda propõe que o/a professor/a assuma o papel de guia esclarecido, cabendo-lhe a escolha do método a ser utilizado no processo de ensino. Desta forma, o ato de alfabetizar requer do (a) professor (a) uma ação transformadora, visto que a leitura não é um processo simples, imediato, mas gradativo. Um dos maiores equívocos cometidos pelos (as) docentes ao ensinar a ler e escrever, é fazer com que a criança aprenda apenas a técnica de leitura e escrita, recorrendo a métodos artificiais, e não gerando na criança a necessidade, o interesse, o prazer, a vontade de ler e escrever.

Mello (2004, p.2) afirma que, “o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita deve ser apresentada a criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social”. Isto é, a alfabetização ultrapassa a questão de saber ler e escrever para responder as demandas contemporâneas, portanto, é necessário ir além da aquisição do código escrito. Desta forma, dentre os diversos métodos, propostas didáticas e programas de alfabetização,

analisaremos, a seguir, a proposta do Programa Alfa e Beto.

2.2 O programa Alfa e Beto

De acordo com o *site* do Instituto Alfa e Beto, o Programa que recebe o mesmo nome, destina-se à alfabetização de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo idealizado e criado pelo psicólogo João Batista Araújo e Oliveira, presidente do referido Instituto. Tem sido implementado em escolas das redes estaduais e municipais de ensino em todo país desde o ano de 2003, com a intenção de corrigir o fluxo escolar e diminuir a defasagem de idade – série no Ensino Fundamental, atingido mais de 100 mil crianças em mais de duas dezenas de municípios.

Teoricamente, o Programa em questão dispõe de uma Proposta Pedagógica elaborada, a partir de conhecimentos científicos, oriundos da Ciência Cognitiva da Leitura. Possui um Plano de Curso flexível, permitindo a sua implementação em 1 ou 2 anos letivos, planos de aulas estruturados, com orientações claras e precisas aos (as) professores (as) e, ainda, uma variedade de materiais didáticos para alunos (as), professores (as), sala de aula e para escola.

Em relação aos (as) professores (as), o Programa disponibiliza uma capacitação aos coordenadores, instrumentos para capacitação e apoio aos (as) professores (as), incluindo manuais, materiais e orientações.

O Programa Alfa e Beto ainda disponibiliza materiais para o (a) aluno (a), para a classe, para a escola, para a Secretaria de Educação e para o (a) professor (a). Sendo assim, é perceptível a riqueza de materiais contemplados pelo Programa, mas para se compreender a metodologia do mesmo, é necessário conhecer o método de alfabetização que o norteia.

Diante de uma vasta variedade de métodos de alfabetização, o Programa utiliza o método metafônico, em que professores (as) apresentam as letras aos alunos (as) de forma que consigam decifrar o código alfabético por meio da identificação de palavras, aplicando o princípio fônico para decodificá-las. Assim, o método fônico, também considerado sintético ou fonético, é baseado no ensino do código alfabético. Sendo assim,

[...] alfabetizar é compreender as regras usadas no código – um processo necessário para ajudar o aluno a desvendar o segredo do código alfabético – ou decodificar – é preciso compreender as regras que permitem estabelecer determinadas relações entre sons e letras. (OLIVEIRA, 2004, p.115).

Afirma-se ainda no *site* do Instituto que o método fônico seja “comprovadamente o mais eficaz para promover a efetiva alfabetização das crianças”, no entanto, para Almeida (2010, p.52):

As desvantagens desse método se referem às dificuldades de se emitirem os sons das consoantes isoladamente dos sons das vogais e à falta de interesse do aluno, principalmente no início da alfabetização, quando é obrigado a memorizar sons sem significado, numa atividade meramente mecânica, na qual não existe preocupação com o desenvolvimento de compreensão.

A eficácia e validade de um "método" está em partir da realidade do (a) alfabetizando (a), do que ele (a) já conhece, de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais, para então chegar ao que ele (a) não sabe, a uma aprendizagem significativa.

De acordo com algumas pesquisas (SCHENAIDER, 2009; BERRIEL, 2010), o Programa Alfa e Beto direciona o (a) professor (a) a usar criteriosamente os materiais didáticos, ficando limitado a seguir todo o Programa, isto é, não há autonomia do (a) professor (a), que mesmo diante das necessidades dos (as) alunos (as), deve seguir rigorosamente o que foi imposto.

A implantação do Programa nas escolas pode garantir de fato um índice maior de crianças alfabetizadas, aprendendo mecanicamente a ler e escrever. Em sendo assim, o Governo do Maranhão em parceria com 59 municípios adotou o Programa Alfa e Beto no ano de 2010, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), apenas em escolas das redes municipais, voltado para alunos de 6 anos de idade em processo de alfabetização, ajudando a diminuir o índice de analfabetismo. Mas isso não é o suficiente, a prática e a didática que se direciona somente as cópias, fixação e avaliação, e com material que não considera a heterogeneidade dos (as) alunos (as), não os (as) estimula a entenderem a verdadeira função social da leitura e da escrita. Com isso, entendemos que o Programa, só reafirma ainda mais a ideia de quantidade em vez de qualidade na educação, o que nos despertou a fazer uma investigação a cerca do Programa na escola U.I Padre Luis.

3. CAMINHOS METODOLOGICOS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

O objeto de estudo deste trabalho nos inclina para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa ou interpretativa, uma vez que nos direcionamos para o ambiente natural onde o objeto de estudo se manifesta.

Como abordam Bogdan e Biklen (1994, p.16), “uma investigação qualitativa

busca analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, privilegiando sua compreensão a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação”. Além disso, a análise dos dados da pesquisa proporciona uma compreensão clara das práticas do Programa vivenciado pelos (as) alunos (as) e pelas professoras alfabetizadoras de forma concreta, enriquecendo nossos resultados.

Desta forma, desenvolvemos esta pesquisa na U. I. Padre Luís. Neste ambiente, tivemos a oportunidade de realizar o procedimento de geração de dados, que, conforme Graue e Walsh (2003, p.115)

[...] é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. Se a investigação consiste em assimilar e esgravatar, nós privilegiamos o esgravatar sobre o assimilar, ou melhor, primeiro há que esgravatar e, depois, assimilar.

A partir desse processo de geração de dados nos aproximamos e tivemos uma maior compreensão do que é o Programa Alfa e Beto. Optamos como instrumento a entrevista semiestruturada, com a participação de 03 (três) professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino. As professoras foram selecionadas por utilizarem o Programa Alfa e Beto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Manzini (1991) a entrevista semiestruturada, utilizada nesta pesquisa, é direcionada por um roteiro previamente elaborado, geralmente composto por questões abertas, e “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Além disso, a pesquisa adquire um sentido interativo, visto que o (a) entrevistado (a) não é considerado (a) um (a) simples reservatório de respostas, ao grau realiza verdadeiras construções fundamentadas nas trocas dialógicas (REY, 2002).

Sendo assim, consideramos que a principal fonte de dados deste estudo foi a participação das professoras, que contribuíram consideravelmente para análise do Programa a partir das entrevistas. Assim, descrevemos os dados obtidos, analisando os registros feitos com base nos autores/teóricos que respondessem a temática em questão. Como diz Bogdan e Biklen (1994, p.49) “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo”.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor compreensão das

ideias, as anotações foram feitas com o intuito de registrar os pontos mais relevantes para a pesquisa. Cabe, ainda, ressaltar, que o sigilo do nome da escola, *lócus* da pesquisa, e das professoras entrevistadas foi mantido, logo, foram identificados na pesquisa por nomes fictícios, como forma de resguardar suas identidades.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa é da rede pública estadual de Ensino Fundamental, da cidade de São Luís - MA. A escolha devido à instituição utilizar o Programa Alfa e Beto no 1º e 2º ano das séries iniciais. Situa-se em um bairro considerado de classe média, funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo apenas uma modalidade de ensino, o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

4. A ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos a entrevista com as professoras, questionando-as sobre a sua satisfação em relação ao referido Programa, o que, de certa forma, nos surpreendeu, uma vez que as três docentes afirmaram estarem insatisfeitas, apresentando as seguintes justificativas:

Porque o Alfa e Beto é um programa que nos deixa muito presa. Com um olhar voltado só para o que eles querem. Pelo menos foi isso que foi passado no primeiro momento para gente. [...] porque no começo eu quase enlouqueço [...] eu fiquei péssima, eu fiquei para baixo, eu chorava no treinamento [...] então, foi um momento horrível pra mim. (Profa. Fernanda, grifo nosso)

[...] É um projeto muito fechado, não deixava abertura para que as crianças participassem de projetos da escola. Tinha de usar tudo daqueles materiais. **Tu tinha de usar na sala de aula cronometrado. Tudo, é isso, não podia fugir. Se a criança tivesse alguma outra coisa pra dizer, alguma ideia alguma coisa, não podia fugir. É um projeto muito fechado, de imediato sentimos isso, foi de encontro a tudo que a gente havia aprendido e trabalhado a vida toda.** (Profa. Bruna, grifo nosso)

[...] nós estamos com uma grande inquietação e um grande ponto de interrogação. É um programa que conhecemos este ano, a questão do fonema, o método, ele modificou, assim, o sentido porque **não fomos acostumados a trabalhar com fonema.** (Profa. Flávia, grifo nosso)

Através das respostas das professoras, podemos perceber que a sua insatisfação se refere especialmente a falta de liberdade em desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Como aponta Teberosky e Cardoso (1993) o professor não pode ser considerado um técnico que apenas está em sala de aula para cumprir aquilo que lhe foi solicitado, mas precisa desejar realizar sua prática de determinada maneira, sendo respeitado o seu direito de escolha.

Conforme as respostas das professoras, o Programa desconsidera a experiência anterior do (a) professor (a): “foi de encontro a tudo que a gente havia aprendido e

trabalhado a vida toda” (Profa. Bruna); “não fomos acostumados a trabalhar com fonema” (Profa. Flávia). Neste sentido, um dos saberes necessários à prática docente, a experiência, segundo Tardif (2002), não é levada em consideração pelo Programa em foco. Para este autor, os saberes experienciais, são saberes oriundos da prática docente ao longo de sua profissão. Não sobrevivem das instituições de formação e nem de currículos. As diferentes situações encontradas na sala de aula, os diferentes desafios, problemas, dificuldades os habilitam a enfrentar essas situações com vistas a sua mudança e transformação.

Percebendo a dificuldade das professoras em se adaptarem ao Programa, perguntamos se havia alguma formação para sanar as suas dificuldades. Elas responderam:

Recebemos um treinamento de uma semana pela manhã e pela tarde (o dia inteiro). Porém tem muita coisa para estudar e preparar em pouco tempo, **deveria ter mais tempo tanto de treinamento quanto de tempo para se preparar; recebemos livros e material de apoio, mas não tem como cumprir tudo que o programa exige.** O nosso material (livros) não são respondidos, para obter respostas, você precisa pesquisar. (Profa. Flávia, grifo nosso)

Teve treinamento, não foi nem para supervisores, foi para algumas pessoas. A diretora da escola deveria estar presente conosco. [...]Primeiro, fomos nós; depois, foram as diretoras. A diretora tinha que ser a coordenadora do projeto na escola. (Profa. Bruna, grifo nosso)

Quando começamos a trabalhar com os alunos em sala com o projeto, surgiram muitas dúvidas, então nós viemos falar com a pessoa que é responsável pelo projeto na escola, porém a diretora não soube. Ficou uma pessoa aqui responsável, que é a nossa supervisora. Fazíamos perguntas para ela, ela respondia que não tinha participado do treinamento e como que iria nos responder? Ai, ela saía daqui e ia à coordenação do projeto no Maranhão, eles também não sabiam responder. **Depois estes coordenadores com estes supervisores, de cada polo, se reuniram e fizeram um cronograma todinho das aulas “dia tal... aprender a ler, a semana tal..., agosto, setembro...” tudo cronometrado.** (Profa. Fernanda, grifo nosso)

Percebemos que para as professoras esse treinamento não foi o suficiente para que elas se sentissem seguras para trabalharem com o Programa, até porque elas não participaram do planejamento das atividades, como afirmou a professora Fernanda.

A execução de programas como o Alfa e Beto não pode garantir por si só o sucesso dos objetivos a serem alcançados, uma vez que a opinião do (a) professor (a) e as experiências do (a) mesmo (a) não é levada em conta em sua aplicação, sendo “obrigados (as)” a submeterem-se à forma determinada de como o Programa deve ser realizado e a explicação do mesmo.

Por outro lado, não se pode esquecer que os (as) alunos (as) devem ser respeitados (as) no que se refere ao processo de aprendizagem, cada um aprende de uma forma, uns/umas com facilidade, outros não. Seria então possível cronometrar o processo de aprendizagem e alfabetização dos (as) alunos (as) coletivamente?

De certa forma, a fala das professoras Bruna e Fernanda responde a tal questão, quando, durante o desenvolvimento da entrevista, afirmam:

A alfabetização é gradativa. (Profa. Bruna, grifo nosso)

Alfabetização é um processo. Todo mundo sabe disso. Mas eles não..., *querem que as crianças façam* tudo correto. [...] O que eles dizem no Alfa e Beto é que a criança tem de aprender, [...] tem de ler 80 palavras por minuto. Mais ou menos isso. (Profa. Fernanda, grifo nosso)

A professora Bruna complementa dizendo:

Tem muitos *alunos* que até ultrapassam *as palavras*, 22 dos meus ultrapassam isso, mas tem outros que não. **A criança não tem autonomia para fazer nadinha. Às vezes ela quer se antecipar, sabe? Mas não pode, não pode. Ela tem de acompanhar como está lá.** [...]. Temos na turma crianças com etapas diversificadas, um que sabe ler mais, outro que sabe ler menos. Um tem dificuldade de escrever outro tem dificuldade interpretar. Temos que esperar todo mundo; mas, ao mesmo tempo, temos que correr porque o programa diz que você tem de ir rápido. Como é que você vai fazer se aquele aluno tem dificuldade? **Então alguns alunos temos que frear.** (grifo nosso)

E a Professora Fernanda acrescenta:

Porque se eles começarem a ler, os outros vão só ficar observando. Por exemplo, eu tenho um aluno Pedro Eduardo, ele ler muito bem. Mas, tenho de dizer “Pedro você não vai ler agora, tá bom?” Ai ele indaga: “Porque, tia?”. “Não Pedro, vamos parar bem ai, porque eu quero para o outro ler”. E ele continua lendo. Eu digo: “Pedro, por favor, deixa o outro ler”. Ai ele diz: “poxa tia, porque que eu não posso ler?”. É tudo isso! Não, mas o Estado acha que é maravilhoso! (grifo nosso)

A declaração das professoras, de certa forma, leva-nos a refletir sobre a forma como a criança é freada no seu desenvolvimento, ou seja, ela precisa fazer somente o que é determinado pelo Programa, sem ter direito a prosseguir, mesmo sendo capaz para isso. É preciso considerar, que a resolução para os problemas vivenciados em sala de aula não estão nas cartilhas, nos programas, nem em disciplinas curriculares, mas na experiência do dia a dia dos (as) professores (as) com os (as) alunos (as) em suas salas de aula. A atividade docente não é realizada sozinha, mas num conjunto de interações com outras pessoas, em especial com os (as) alunos (as), uma vez que

a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno, a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão (TARDIF, 2002, p.50).

Prosseguindo com os questionamentos, as professoras relatam sobre os materiais utilizados por elas no Programa Alfa e Beto:

O material é muito bom e muito rico. [...] nossos materiais (livros) não são respondidos, [...] **as atividades dos livros são repetitivas, todas seguem uma mesma ordem, o aluno já decora e responde tranquilamente por já conhecer o modelo de atividade.** (Profa. Flávia, grifo nosso)

[...] os livros tem erros gramaticais gritantes. Tem muito erro. O de matemática e português tem vários erros. [...] **O que eu acho mais crítico neste Alfa e Beto é aquele livro, os mini livros, umas histórias horrorosas, sem sentido,** não é colorido para chamar atenção da criança, porque quando é colorido a criança olha para o desenho e cria a história dela. No Alfa e Beto eles não querem isso. Eles querem que a criança leia lá. Muita história sem nexos, [...], uma coisa que não tem nada a ver. Não tem criatividade! É tudo mecânico. (Profa. Fernanda, grifo nosso)

[...] o único material que eu acho maravilhoso é a coletânea! **A coletânea é boa tem uma tipologia textual muito boa.** Porque ela diz como você vai trabalhar o texto, todo aquele encadeamento. Tudinho, é muito bom! (Profa. Bruna, grifo nosso)

Percebemos entre as professoras, certa divergência em relação aos materiais do Programa. A professora Flávia declara que o material é rico e bom, no entanto, nos questionamos em relação a essa riqueza, uma vez que ela própria afirma que as atividades dos livros são repetitivas, mecânicas, além da observação que faz sobre os livros dos professores, por não possuírem respostas. A professora Bruna exalta a coletânea de textos, por trazer orientações minuciosas sobre como trabalhar os textos com as crianças. Essa situação nos faz perceber que, de certa forma, as referidas professoras apresentam uma certa incoerência nas suas falas, pois se, anteriormente, criticam a falta de liberdade no desenvolvimento das suas práticas, ao mesmo tempo, consideram interessante um livro que lhes dê as “dicas” de como deve ser usado por elas.

A Professora Fernanda, por outro lado, critica veementemente os “minilivros”, por considerar seu conteúdo sem sentido e não despertar o interesse das crianças. Na página do Instituto Alfa e Beto, os textos de tais livros são caracterizados como sendo de vocabulário simples, frases simples e textos curtos, com objetivo de que o aluno adquira fluência na leitura, mas que, segundo a professora Fernanda, são textos “vazios” e fora do contexto. Ao analisar esse material mencionado pela professora, observa-se que, de fato, eles não contemplam a atribuição do sentido, conforme texto apresentado a seguir, relacionado a um dos minilivros:

O nome do menino é Manuel.
Manuel olha para a lua.
Manuel olhou, olhou.
E a lua, nem aí...

O anel do Manuel é uma lua.
Ai, a lua!
Aiuã dá um anel ao Manuel.
Uau!

Manuel:
 – Ai, minha mão. Ummm,
 minha unha!
 Ele molha a mão e a unha.
 Aiuã é um menino também.
 Aiuã olha a mão e a unha de
 Manuel.
 Manuel dá a mão e a unha ao

Aiuã.
 Aiuã mela a mão e a unha de
 Manuel.

Fonte:
http://www.alfaabeto.org.br/antigo/images/pr odutos/2009/textos/Minilivros_Ceara_licao2 .pdf

Como podemos observar, a “história” narrada não possibilita às crianças a vivenciarem o ato de ler como algo prazeroso, interessante e como compreensão, uma vez que o referido texto apresenta uma série de confusões, como afirma a professora Fernanda: “horrorosas, sem sentido [...] uma coisa que não tem nada a ver. Não tem criatividade! É tudo mecânico”. De acordo com Moraes (2010), “[...] não podemos esquecer que os materiais didáticos de extração fônica, “preparados para alfabetizar”, submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos” (grifo do autor).

Dentre os materiais que os (as) professores (as) recebem para orientar suas ações está o Manual de Consciência Fonêmica, o qual traz a seguinte orientação para os (as) professores (as), antes de cada tarefa proposta:

leia e treine cada atividade, cada comando. Identifique formas simplificadas para apresentar as atividades aos alunos. Como as **atividades são repetitivas**, você pode ganhar muito tempo quando os alunos **automatizarem** o que é para fazer em cada atividade. (OLIVEIRA, 2007, p. 9, grifos nosso).

Essas “dicas” expressam de certa forma, uma educação tradicional, que direciona o (a) professor (a) a ter atitudes que desconsideram os (as) alunos (as) como sujeitos produtores de conhecimento. As orientações presentes nos manuais para os professores (as) do Programa Alfa e Beto produz uma educação modeladora, em que o (a) professor (a) “enche” os (as) alunos (as) com informações e estes (as) devem repeti-la, memorizá-la, guardar os dados sem nenhum tipo de reflexão.

Com relação à metodologia do Programa e a sua eficiência, duas professoras declaram:

O método é positivo, pois as crianças podem não saber outra disciplina, mas, saber ler, todos aprendem, porque o método é repetitivo. (Profa. Flávia).

Temos que passar oito dias com a mesma leitura, eu acho isso ai muito cansativo. (Profa. Fernanda)

A declaração da Professora Flávia deixa transparecer sua satisfação com a metodologia do Programa, ao afirmar: “podem não saber outra disciplina, mas, saber

ler, todos aprendem, porque o método é repetitivo”. No entanto, levantamos o seguinte questionamento: Será que, de fato, as crianças aprendem a ler? Que tipo de leitores (as) estão sendo formados (as) com este Programa, uma vez que prioriza-se a repetição? Ferreiro (2001, p.15, grifos da autora), de certa forma, responde a tais questionamentos, ao afirmar:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais complexo que uma simples aquisição de um código, abrange aspectos cognitivos e sociais. Desta forma, uma leitura significativa vai muito além do ato de ler mecanicamente, é necessário também compreender a mensagem existente em um conjunto de palavras, isto é, dialogar com o texto, fazendo um exercício constante de reflexão e crítica relacionando o texto à realidade. Em outras palavras, como afirma Freire (1991) “Não basta saber ler mecanicamente Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.”.

Observa-se, então, que essas características apontadas acima estão presentes nos métodos tradicionais, e nesse caso, especificamente, no método fônico. É o não reconhecimento do (a) aluno (a) como sujeito produtor do seu conhecimento, visto que é ensinado mecanicamente, num processo memorização, treino e cópia, totalmente fora da sua realidade. Berriel (2010, p.46) ao citar Paulo Freire (1998) afirma, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e para isso, é necessário refletir e não decorar, memorizar”.

O (A) professor (a) alfabetizador (a) precisa perceber seus (as) alunos (as) como um ser histórico, ativo e pensante e usar essa realidade para o ensino da leitura e da escrita de forma significativa, como um instrumento cultural a ser apropriado. Desse modo, afasta-se de um ensino tradicional, em que a aprendizagem “[...] é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado”. (FERREIRO, 1985, p.14).

Seguindo a nossa entrevista, perguntamos as professoras como ensinavam a leitura e a escrita às crianças antes do Programa Alfa e Beto. Percebemos que todas elas, embora tivessem o desejo de inovar, de ultrapassar as barreiras tradicionalistas ainda conservavam em sua prática essa tendência. Vejamos as seguintes respostas:

Uma atividade normal, usando o método do construtivismo, **tínhamos um texto e explicávamos o assunto e passávamos as questões para as crianças responderem.** (Profa. Flávia, grifo nosso)

A leitura e a escrita era ensinada através de textos. A gente levava todos os tipos de textos possíveis e com esses textos a gente alfabetizava [...] **eu acredito que alfabetizar com textos é muito mais fácil porque a criança se familiariza com o texto, não com as palavras.** (Profa. Fernanda, grifo nosso)

Sabemos que alfabetizar crianças com a utilização de texto é importante, mas é preciso ter consciência de como usá-lo de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. O texto em sala de aula não é apenas para ser lido, explicado pela e passado algumas questões para as crianças responderem, como citado pela professora Flávia. A leitura deve despertar na criança o interesse por ler, deve haver um propósito, uma descoberta, um estímulo, uma interação entre o (a) aluno (a), a leitura realizada e a realidade vivida, devem refletir a leitura e problematizá-la. O (A) professor (a) alfabetizador (a) deve ser aquele (a) que media esse conhecimento e não o que transmite, favorecendo ao (a) aluno (a) a apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conteúdo, a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” (FREIRE, 1996. p.45, grifo do autor).

A professora Fernanda declara que “alfabetizar com textos é muito mais fácil, porque a criança se familiariza com o texto, não com as palavras”. Sem dúvida, proporcionar aos (as) alunos (as) o contato com vários tipos de textos, quando estes são bem trabalhados em sala de aula, contribui positivamente na aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, pois o contato com a diversidade textual lhe desperta o interesse, o desejo de ler e escrever, e se envolver nesse processo.

Em entrevista dada a revista Nova escola Ferreiro (2003, p.28) afirma que

a alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidades para ler determinados textos e evitamos outros.

Dessa forma, a alfabetização precisa ser trabalhada em sala de aula como um processo de compreensão, expressão de significados. É imprescindível que a criança

reflita sobre o que lê ou escreve “Ignorar que ela pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso” (FERREIRO, 2003, p.28).

Questionamos às professoras se consideravam existir algum aspecto que precisaria melhorar ou mudar na metodologia do Alfa e Beto. Elas revelaram que existe um cansaço, devido à repetida metodologia empregada pelo Programa. A professora Flávia acrescenta que:

As questões apresentam a mesma metodologia, são 36 questões que vão passar por todas as unidades, sempre a mesma coisa e isso é cansativo para mim e para eles também, eu já cansei e sinto falta de algo diferente, de uma metodologia que possa diferenciar esse método, [...].

A professora Bruna destaca alguns pontos positivos e outros negativos dos materiais ao afirmar:

Você pode aproveitar algumas coisas. Eu aproveitaria o Livro gigante, o Alfabeto móvel, os cartazes que eles mandaram [...]. Tirando os bonecos! As aulas de Ciências?! Deus me livre!

Finalizamos com a fala da professora Fernanda, que se mostra totalmente insatisfeita ao afirmar enfaticamente:

Se eu pudesse eu acabava com o projeto. [...] O que eu penso é que muito professores, infelizmente, ficaram satisfeitos com isso aí, por que não sabem trabalhar mesmo. **Porque no Alfa e Beto, já vem tudo prontinho.** Pronto! Até o planejamento é muito fácil de fazer, você não se preocupa em colocar os objetivos, os procedimentos, os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), você não se preocupa com nada disso. **Vem prontinho para você fazer!** Então é muito fácil o planejamento do Alfa e Beto, é só para transcrever a página “aula 78, matemática, isso, isso e isso”. Você não tem objetivo, você não tem nada. (grifos nossos)

Diante disso, percebemos que a metodologia necessita de avaliação por parte de seus idealizadores, por ser visto pelas professoras como uma metodologia maçante, repetitiva, não só para elas, mas para os (as) alunos (as). Acreditamos que por mais que o Programa estudado tenha pontos positivos, ele prende o (a) professor (a), tirando-lhe a autonomia, pois precisa treiná-lo (a) para desenvolver as suas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a implantação de programas nas escolas é de fundamental importância e relevância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, pois a educação no Brasil necessita de mais valorização e estratégias que garantam uma formação de qualidade e eficácia de nossas crianças e jovens. No entanto, entendemos, também, que programas, estratégias e políticas que são criadas no intuito de promover uma educação melhor, devem levar em consideração o contexto, a metodologia, a heterogeneidade dos alunos e alunas que estão inseridos (as) na escola.

O objetivo principal no ensino da leitura e da escrita não deve ser apenas a quantidade de crianças que aprendam a ler e a escrever mecanicamente, sem nenhuma compreensão e reflexão do que se está aprendendo, mas, proporcionar um conhecimento contextualizado com suas formas de vivência, usando materiais que tenham sentido às crianças, que proporcione reflexão.

Consideramos que alguns materiais e estratégias utilizados pelo Programa Alfa e Beto podem proporcionar aos alunos e as alunas aprendizagem no que diz respeito à decodificação dos signos. Contudo, quando o (a) aluno (a) faz a leitura acaba lendo por ler, não atribuindo nenhum significado à leitura realizada, ou seja, usa-se apenas de método memorizador e mecânico. As crianças leem as cartilhas, por exemplo, por diversas vezes, mas não há compreensão e não atribuem significado algum ao texto, o objetivo final é apenas a memorização.

Aos (as) professores (as) também não é dada nenhuma autonomia na realização do seu trabalho, tendo que seguir à risca cada passo direcionado pelo Programa Alfa e Beto, cumprir o tempo de cada atividade para realizá-las. É preciso considerar os alunos (as) como seres diferenciados, distintos, com formas diferentes de aprender, e, ainda considerar os inúmeros imprevistos que podem surgir no interior da sala de aula.

Diante disso, compreendemos que o Programa Alfa e Beto, criado para melhorar o processo de alfabetização em alguns estados no Brasil, não alcança o êxito necessário, pois não favorece uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita, visto que estas não se concretizam somente na decodificação dos signos, das letras, mas também da compreensão e reflexão que conseguem atribuir em cada leitura.

Concluimos que as escolas ao atribuir programas e políticas com vistas a melhorar o ensino e aprendizagem de alunos e alunas, devem levar em conta os saberes que os (as) professores (as) adquirem ao longo de sua prática docente, não tirando sua autonomia diante do seu papel como mediador (a) do ensino, mas somando suas estratégias com a experiência e formação a qual o (a) educador (a) obteve ao longo de sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Veridiana. **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLENS, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1991. Disponível em <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/06_pensamento frases.html> Acesso em Janeiro de 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez: 1998. In: BERRIEL, Viviane Rodrigues. **História, análise e reflexões acerca das cartilhas de alfabetização no Brasil**. São Gonçalo, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste. Gulbenkian, 2003.

Instituto Alfa e Beto: <http://www.alfaebeto.org.br/> Acessado em outubro de 2012.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MELLO, Suely Amaral. **Apropriação da Escrita como um instrumento cultural complexo**. Artigo, Unesp, 2004.

MORAIS. Artur Gomes de. **CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO: POR QUE É PRECISO IR ALÉM DA DISCUSSÃO SOBRE VELHOS“MÉTODOS”?**.2010. Disponível em <<http://flautas.wordpress.com/2010/10/03/metodos-de-alfabetizacao/>> Acesso em Fevereiro de 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do Alfabetizador**. 2ª ed. Belo Horizonte Alfa Educativa, 2004.

_____. Programa Alfa e Beto – Manual de Consciência Fonêmica. 5ª ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

PELEGRINI, Denise. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova escola. Fala, mestre [Emilia Ferreiro], São Paulo, ano XVIII, n. 162, p. 27-30, mai/ 2003.

REY, F.G. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SCHENAIDER, Suzana. **O Projeto Piloto de Alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos.** (Dissertação de mestrado UFGRS) Porto Alegre, 2009.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Teberosky, A. & Cardoso, B. (1993). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO BRASIL: 1936 A 1938.

Andrea Milán Vasques Pautasso
Escola de Saúde Pública
Brasil/RS
deia.milan@yahoo.com.br

Eixo 3- Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

O presente texto examina a Comissão de Literatura Infantil, criada no ano de 1936 e em funcionamento até 1938, órgão vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, no contexto de nacionalização do ensino. Assume o desafio de compreender a atuação da Comissão no contexto brasileiro da época, identificando seus objetivos, composição, projetos, pareceres. Para tal, recorreu-se diretamente aos documentos pertencentes ao Ministério no período em que estava sob administração de Gustavo Capanema.

Palavras chave: Literatura infantil, História da Educação, Nacionalização do ensino.

Abstract

This paper examines the Commission on Children's Literature, founded in 1936 and running until 1938, an agency linked to the Ministry of Education and Public Health in the context of nationalization of education. Takes on the challenge of understanding the role of the Commission in the Brazilian context of the time, identifying your goals, composition, projects, opinions. To this end, appealed directly to documents belonging to the Ministry in the period when it was under the administration of Capanema

Keywords: Children's Literature, History of Education, nationalization of education.

O foco investigativo deste estudo¹ centra-se na Comissão de Literatura Infantil (CLI), criada no ano de 1936, no contexto de um amplo movimento de consolidação do Estado Nacional Brasileiro. O intuito é compreender a criação, funcionamento e ações da Comissão de Literatura Infantil, especialmente considerando o processo de nacionalização do ensino brasileiro em curso nesse momento histórico.

Na Fundação Getúlio Vargas (FGV), desenvolvi a coleta de dados junto ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil (CPDOC), onde tive acesso aos documentos originais referentes à Comissão de Literatura Infantil, parte do Acervo Gustavo Capanema.

A partir de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, se radicalizam as políticas e os discursos nacionalistas por meio da implementação não apenas de uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, de um novo modelo de Brasil, o modelo de um Brasil *moderno* (Herschmann e Pereira, 1994, p.12).

As transformações no país traziam em seu bojo novas necessidades, entre as quais a de um sistema nacional de ensino. Assim, a educação assumia, de forma ímpar, grande relevância no cenário brasileiro. O governo de Getúlio Vargas representava uma série de transformações na sociedade brasileira, através de uma transição do *arcaico*, visando o *moderno*. Tal transição se manifestava na passagem de uma sociedade essencialmente rural para outra nitidamente urbana; na conversão da economia primário-exportadora para outra industrial, centrada no mercado doméstico; na mudança de uma vida local para uma vida nacional; entre outras.

É neste contexto de transição, e de conflitos, entre o arcaico e o moderno que tem lugar a nacionalização do ensino no Brasil. Pela primeira vez de forma mais explícita, o Estado brasileiro colocava a questão educacional sob sua direta

¹ Este estudo integra minha dissertação de mestrado, defendida no ano de 2010, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Dra. Maria Stephanou.

responsabilidade, fundando, em 1930 (através da Portaria nº 19.444) um ministério próprio, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em substituição ao de segunda ordem do regime anterior, Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e traçando diretrizes e planos que iriam reger o sistema educacional brasileiro do período (Schwartzman, 2000).

Simon Schwartzman (2000) destaca a existência de pelo menos três aspectos que caracterizam o esforço de nacionalização empreendido pelo Estado brasileiro:

1) a necessidade de criação de um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas;

2) a padronização da educação através da existência de uma universidade-padrão, escolas-modelo, currículos mínimos obrigatórios, livros didáticos padronizados, sistemas federais de controle e fiscalização;

3) a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que haviam se constituído no Brasil.

A criação da Comissão de Literatura Infantil está em consonância a esse esforço de nacionalização referido por Schwartzman (2000). Através do grupo de intelectuais que compunha a Comissão, mesmo em sua breve existência, serviu como órgão federal que realizava o trabalho de controle e fiscalização das obras literárias que circulavam no país e que tinham como destinatários às crianças e os jovens.

Em discurso proferido por Getúlio Vargas, como paraninfo, em cerimônia de colação de grau de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1943), o presidente discorria sobre o papel e compromisso do educador como intelectual: “ensinar o que é pátria, família, sociedade; temperar os ânimos para as luzes maiores; incutir a coragem cívica; estabelecer as normas salutaras do trabalho e da disciplina” (apud Dávila, 2006, p.281). Dentre as práticas mobilizadas no cenário que se apresentava, consta a criação da Comissão de Literatura Infantil.

Antes da fase republicana, o Brasil não possuía uma regularidade de publicações para o público infanto-juvenil. Grande parte das obras disponíveis era uma tradução dos livros europeus, principalmente os de Portugal. Discutia-se, então, entre

outros fatores, a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira, que se produzia, inicialmente, através de formas de adaptação onde se faziam circular, entre os leitores infantis brasileiros, histórias como de Perrault, Grimm, Andresen.

No Brasil, diferentes aspectos revelam indícios da relevância que os livros de literatura infantil assumem na consolidação de uma nova ideologia, na produção e difusão de novos valores, ou seja, um ideal republicano. O discurso do ministro Capanema, no Colégio Pedro II (1937), reforça a proeminência de tais obras.

O patrimônio cultural, além de conservação do patrimônio artístico e tecnológico, deve ser encarado também do ponto de vista da sua difusão, obra extra-escolar cuja finalidade é levar às massas, em regra como o divertimento, luzes novas, sentimentos e estímulo criadores, ligação e comunhão espiritual. O **livro**, bibliotecas, rádio e cinema educativo, o teatro são algumas áreas de ação da política governamental. (Capanema, 1937, p.20-21 apud BASTOS, 2005, p. 17)

O texto literário assume um novo status, podendo fazer com que várias pessoas viessem a ler os mesmos princípios que visavam a concretização de um ideário republicano. Durante o período de nacionalização do ensino, a literatura ganha ainda mais relevo, tornando-se fundamental na consolidação de um projeto de Estado, não sendo, portanto, aleatória a proliferação de títulos literários com temáticas vinculadas ao nacionalismo, ao patriotismo. Cabe, entretanto, ressaltar que as obras

(...) não são um espelho literal de uma dada realidade, pois como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ele extravasa as fronteiras do realismo. E essa prosperidade, levada as últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 19)

As iniciativas para a produção, controle e ao mesmo tempo difusão do gênero literário infantil, podem ser percebidas através das iniciativas e pesquisas realizadas pela Comissão da Literatura Infantil, que ao mesmo tempo em que concebia iniciativas visando incentivar a criação de novos títulos literários, propunha uma forte fiscalização dos títulos infantis a circularem no país. Nesse sentido, percebe-se que a leitura é

concebida em alguns casos como perigosa, por isso a necessidade do seu controle e fiscalização, e em outros como edificante, daí a iniciativa de sua difusão. Porém,

(...) a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significações e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. (CHARTIER, 1995, p. 214)

— A Comissão de Literatura Infantil foi criada em 29 de abril de 1936, embora sua oficialização, através de publicação no Diário Oficial, viesse a ocorrer em 4 de maio do mesmo ano. Através do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em nome do Presidente da República Brasileira, a Comissão de Literatura Infantil é constituída como órgão de caráter permanente vinculado ao Ministério da Educação e Saúde.

Para compor a Comissão a Portaria publicada no Diário Oficial (04/05/1936, p. 9277) designou a presença de intelectuais brasileiros, a saber: Maria Junqueira Schmidt, Cecília Meirelles, Elvira da Silva Nizinska, Jorge Lima, Murilo Mendes, José Lins do Rego e Manuel Bandeira. Mais tarde foram acrescentados os nomes de Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho.

A documentação oficial que integrou o corpus da pesquisa possibilitou identificar que, dentre as competências determinadas pelo Ministério de Educação e Saúde consta aquela relativa a organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras de literatura infantil existentes em língua portuguesa, originais ou traduzidas e escolher dentre as obras de literatura infantil existentes em língua estrangeira aquelas cuja tradução ou adaptação seja adequado realizar.

Este catálogo foi apresentado aos demais membros da Comissão em reunião ocorrida no dia 28 de maio de 1936, contendo um número de 658 obras analisadas. A partir do mapeamento que estava sendo realizado das publicações de literatura infantil que circulavam no Brasil, outra competência estipulada à Comissão se fez necessária, qual seja, a de sugerir providências que devessem ser tomadas para a eliminação das obras de literatura infantil perniciosas ou sem valor. Essa fiscalização da circulação de obras destinadas às crianças, atribuída como uma das principais funções da Comissão, vai

o encontro do que Marchi (2000, p. 69) diz ocorrer no que classificou de segundo período da literatura infantil, iniciado em 1935, ou seja, de que a circulação de obras infantis passou a ser condicionada à adequação aos programas de ensino propostos pelo governo.

No que tange o funcionamento da Comissão, a Portaria de abertura dos trabalhos (sem número), datada pelo ano 1936, listava minuciosamente os procedimentos, periodicidade, organização, conforme descrito: a) as reuniões se realizarão todas as quartas-feiras, às 17 horas, sob a presidência de um de seus membros no Gabinete do Ministro da Educação; b) quando o Ministro comparecer às reuniões, serão por ele presididas; c) para os trabalhos de cada reunião haverá uma ordem do dia, fixada na reunião anterior. Somente depois de esgotada a ordem do dia, poderá ser apresentada ou debatida uma nova matéria; d) todo trabalho deverá apresentar conclusões para discussão e votação; e) as decisões serão tomadas por maioria absoluta de votos dos membros da Comissão; f) a Comissão terá um secretário e a ele competirá lavrar a ata de cada reunião; g) no fim de cada mês, será enviado ao Ministro da Educação um relatório dos trabalhos realizados para que sejam publicados em forma de boletim.

Seleção e avaliação da circulação das obras: ficha-padrão

Uma das primeiras preocupações elucidadas pelo ministro Gustavo Capanema aos membros da Comissão de Literatura Infantil, foi a necessidade permanente de fiscalização e orientação das obras infantis a circularem ou que já circulavam entre o público infanto-juvenil. Era necessário a proposição de algumas medidas visando o maior controle do Estado na fiscalização das obras literárias em circulação.

Conforme descrito na ata da reunião realizada com os membros da Comissão no dia 04 de junho de 1936, o ministro solicitou uma rigorosa listagem de todas as obras que circulavam no país, além da elaboração de uma ficha-padrão de avaliação de seus textos: “(...) os membros prosseguem os estudos para a confecção de uma ficha padrão pela qual deverão ser classificados os livros infantis em circulação no país”

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, Ata de reunião Comissão de Literatura Infantil).

Dentre os elementos constantes na ficha de avaliação e a serem apreciadas quando da avaliação de uma obra estão: a) forma: linguagem acessível às crianças? tem simplicidade, movimento, vida? desperta interesse e prazer pela leitura?); b) fundo: provoca sentimentos e ideais elevados? consegue educar e recrear ao mesmo tempo? traz experiências úteis? insinua ou propaga conceitos de ódio de classe, raça ou cor? traz experiências úteis? traz conceitos e idéias derrotistas ou contra a moral? é educativo?; c) material: o formato é elegante, leve e cômodo? Está ao alcance de bolsos menos favorecidos? as ilustrações são simples, desenho bom e claro? o tipo de letra está de acordo com a higiene da vista? o papel é bom?

Para que determinado livro infantil circulasse entre o público infanto-juvenil brasileiro, deveria, portanto, ter a aprovação de diversos requisitos. Dessa forma, podemos inferir que a ficha de avaliação se constituiu em uma espécie de alvará de liberação das obras examinadas.

Para integrar as bibliotecas escolares, a Comissão indicou uma listagem contendo 68 obras, conforme quadro abaixo:

Obra	Autor(a)
Histórias do Mato Virgem	Paulo Ribeiro de Magalhães
Memórias de Emília	Monteiro Lobato
Don Quixote das crianças	Monteiro Lobato
As reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
Fábulas	Monteiro Lobato
Contos de Andersen	Monteiro Lobato
Contos de Grimm	Monteiro Lobato
Novos contos de Grimm	Monteiro Lobato
Alice no país das maravilhas	Monteiro Lobato
Novas reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
Novos contos de Andersen	Monteiro Lobato

Contos de fadas de Perrault	Monteiro Lobato
Peter Pan	Monteiro Lobato
Robison Crusoe	Monteiro Lobato
Aventuras de Hans Staden	Monteiro Lobato
As caçadas de Pedrinho	Monteiro Lobato
O saci	Monteiro Lobato
História do Brasil para crianças	Viriato Corrêa
Meu torrão	Viriato Corrêa
Quando Jesus nasceu	Viriato Corrêa
A macacada	Viriato Corrêa
Era uma vez	Viriato Corrêa
No reino da bicharada	Viriato Corrêa
Contos de histórias o Brasil	Viriato Corrêa
Contos do País das Fadas	Gondim da Fonseca
Histórias e Pai João	Oswaldo Orido
Novelas infantis	L. C
Contos da carochinha	Figueiredo Pimentel
Lendas de nossos índios	C. Brandenburger
Os três porquinhos	Érico Veríssimo
Uma história verdadeira	Olga Ferraz Kehl
Céu de Alá	Malba Tahan
Lendas e contos da Rússia	Rose M.
O Soldadinho de Chumbo	Arnaldo Barreto
O Gato e Botas	Arnaldo Barreto
O filho do pescador	Arnaldo Barreto
A Serpente Negra	Arnaldo Barreto
A Gata Borracheira e outras histórias	Arnaldo Barreto
Através do Brasil	Olavo Bilac e Manuel B.

Juca e Chico	Olavo Bilac
Poesias infantis	Arnaldo Barreto
Coração (De Amicis)	João Ribeiro
A Ilha do Tesouro (R. L. Stevenson)	Pepita Leão
Heidi (Johana Spyri)	Pepita Leão
D. Içá Rainha	Thales de Andrade
A filha da floresta	Thales de Andrade
Bem-te-vi feiticeira	Thales de Andrade
A princesa Ariolinda	Thales de Andrade
El-rei Don Sapo	Thales de Andrade
Histórias da Velha Totônia	José Lins do Rego
A Esfinge do deserto (Júlio Verne)	Emílio Pompéia
A jaula	Benjamin Rabier
Os animais em liberdade	Benjamin Rabier
Os animais divertem-se	Benjamin Rabier
Descoberta do mundo	Matilde Garcia Rosa e Jorge Amado
Faisca e Maneco (Laboulaye)	Haidés Lima
Contos orientais	Guilherme Hauff
Conto do Natal (Oharlen Dickens)	Guilherme Hauff
Pinocchio	
Pinocchio na África	
Catimatita	Editorial Paulista
A cabana misteriosa	Editorial Paulista
O dragão domesticado	Editorial Paulista
O Sargento Verde	Editorial Paulista
A fonte maravilhosa	Editorial Paulista
Os apuros a bicharada (M. Sibiriak)	
A aventura o camondongo Mickey	

O tesouro do Capitão Rato de igreja	
-------------------------------------	--

* Fonte: Listagem realizada pela Comissão de Literatura Infantil no ano de 1937.

O espaço da escola necessitava, então, atender a estas novas exigências, de modo a ser ampliado e renovado. “A escola precisava criar um ambiente físico propício para implementar as novas exigências e para cumprir as suas funções educativas – formação cívica e moral do novo cidadão” (Bastos, 2005, p. 191). Dentre os novos espaços da escola estava a criação e organização das bibliotecas infantis escolares, pois se o objetivo era levar ensinamentos por meio dos livros até as crianças, tornava-se fundamental que tivessem acesso aos mesmos. A escola, através da biblioteca, assume um lugar central, no cumprimento das orientações e ações de controle da leitura infantil.

Concurso de Literatura Infantil

Entre os projetos de atuação da Comissão figura a criação do Concurso de Livros Infantis. Tal iniciativa é justificada pela necessidade constatada pelos membros da Comissão no sentido de estimular a escrita de novas histórias. Assim, em 17 de setembro de 1936, é lançado o edital do Concurso, em que se estabeleciam as três categorias a serem premiadas, de acordo com a faixa etária a que a obra fosse destinada: até sete anos de idade, de oito a dez anos e de mais de dez anos.

Entre as normas descritas no Edital constavam: a) o livro para crianças de até sete anos de idade deverá consistir em um álbum de estampas acompanhado de texto breve, que poderá ser em prosa ou verso; as estampas deverão estar ligadas pelo mesmo assunto, formando uma só história; b) o livro para crianças entre idade de oito, dez ou mais anos poderá consistir numa narrativa única ou numa série de contos. No mais, a última exigência para o concurso é de que as obras deveriam ser originais, inéditas e escritas em idioma nacional.

Obras vencedoras do 1º Concurso de Literatura Infantil (1936)*

Faixa etária destinada	Obras premiadas
------------------------	-----------------

Até 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira colocação: O Circo, autoria de Santa Rosa Jr - Segunda colocação: O Tatu e o Macaco, autoria de Luis Jardim - Terceira colocação: Carnaubeira, autoria de Margarida Estrela e Paulo Werneck
7 a 10 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira colocação: A Fada Menina, autoria de Lúcia Miguel Bueira - Segunda colocação: A Casa das Três Rolinhas, autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá - Terceira colocação: A Terra dos Meninos Pelados, de autoria de Graciliano Ramos
10 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira colocação: O Boi Aruá, de autoria de Luis Jardim - Segunda colocação: A Grande Aventura de Luis e Eduardo, de autoria de Ester Costa Lima - Terceira colocação: Aventuras de Tibicuera, de autoria de Érico Veríssimo

* Fonte: documento divulgado pela Comissão de Literatura Infantil, contendo o título das obras vencedoras do Concurso de Literatura Infantil.

Término da Comissão de Literatura Infantil

Em carta escrita ao ministro Gustavo Capanema, em 28 de novembro de 1938, o secretário da Comissão, Murilo Mendes, acusa o recebimento do comunicado enviado pelo Tribunal de Contas da União paralisando as atividades da Comissão. A continuidade dos trabalhos, especialmente no que se refere ao levantamento e controle das publicações de circulação nacional, passou a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas – INEP, que tinha como um de seus dirigentes Lourenço Filho, ex-membro da Comissão de Literatura Infantil.

Considerações finais

O estudo da Comissão de Literatura Infantil, mesmo considerando sua existência efêmera, requer a compreensão de um movimento amplo, complexo e contraditório de construção e consolidação do Estado nacional no Brasil. A Comissão de Literatura Infantil acabou por se constituir, também, em um dos projetos desenvolvidos pelo governo brasileiro visando a nacionalização do ensino e a formação de uma identidade nacional.

Ler que devemos amar a nossa terra, mais que o mundo inteiro; escutar “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, onde se cantam as belezas naturais de um “Brasil brasileiro”, os olhos verdes da mulata, em uma mesma época, não é casual, mas está a indicar o que Marilena Chauí (2000) denominou de “verdeamarelismo”. Não podemos, entretanto, cair no equívoco de considerar que se trata simplesmente de um ufanismo, mas, mais uma vez, da forma pela qual a literatura infantil manifestou as contradições da construção educacional, cultural e identitária do Brasil naquele contexto.

Nessa conjuntura, a Comissão de Literatura Infantil se tornou uma espécie de agência reguladora do Estado, na medida em que tinha como um de seus propósitos a fiscalização das obras literárias em circulação no país, a fim de verificar se alguma possuía, em sua narrativa, conteúdo que viesse contra os interesses do estado.

Uma das competências designadas à Comissão e que o Concurso realizado acabou por abarcar, diz respeito ao desenvolvimento da boa leitura na formação do leitor infantil em todo o país. Isto porque o que se visava ao conclamar (através de edital) os escritores a produzirem literatura infantil era justamente a produção de textos que “levassem até o público mirim” conteúdos não perniciosos, contra a moral, mas aqueles que conseguissem, através de seu conteúdo, educar e recrear, através de histórias “úteis”. Nesse sentido, o público alvo, no caso as crianças, encontram-se em processo de formação de hábitos, valores, conceitos. Por isso a preocupação por parte dos governantes com a “literatura que estava formando” as crianças brasileiras.

Portanto, o fato de um texto ser ou não aprovado por professores, pedagogos,

literatos, intelectuais diversos para a leitura do público infanto-juvenil não garante que esse venha a produzir “os efeitos desejados”.

Não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... (MEIRELES, 1984, p. 31)

Não ser possível dimensionar de que forma as crianças se apropriaram da leitura das obras analisadas, não anula a necessidade, segundo os membros da Comissão de Literatura Infantil, de selecionar obras que consideravam adequadas ou não para estas crianças e, no caso do Concurso, promover a criação de novos títulos.

Através do estudo realizado é possível perceber que, de forma geral, as obras literárias possuem elementos que estavam muito presentes nas preocupações manifestas pelas discussões da Comissão, conforme mencionado antes, assim como as preocupações do Ministério da Educação, já que a Comissão de Literatura Infantil constitua um órgão permanente do Ministério. A aprovação ou não de determinadas obras de literatura infantil, para circularem não somente nas escolas, estava relacionada, de alguma forma, a um projeto de educação, um projeto de governo.

(...) a literatura infantil escrita e publicada entre 1920 e 1945 está plenamente integrada aos problemas, ideais e realizações da época. Entretanto não se pode afirmar que ela reflita mecanicamente, nem que os sonegue. A questão é mais complexa e, examinando a produção do período, discriminam-se algumas constantes, cujo conjunto acaba por configurar temáticas e procedimentos caracterizadores da literatura infantil dessa fase. (ZILBERMAN, LAJOLO, 1986, p. 64)

Acredito que não podemos cair no erro de atribuir à Comissão uma característica autoritária ou repressora, até porque, guardando as devidas proporções, sua atuação foi curta, no decorrer de apenas um ano. Como já foi referido, a CLI integrou um conjunto de ações do Estado e, assim, trazia no seu próprio projeto concepções educacionais da época a qual fazia parte.

REFERÊNCIAS

ATAS DE REUNIÕES realizadas pela Comissão de Literatura Infantil, na sede do Ministério de Educação e Saúde, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Encontram-se registradas em ata as reuniões dos dias: 30 de abril de 1936, 07 de maio de 1936, 14 de maio de 1936, 21 de maio de 1936, 28 de maio de 1936, 04 de junho de 1936, 11 de junho de 1936, 18 de junho de 1936 e 25 de junho de 1936. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Glaucia Soares. **Monteiro Lobato: perfis e versões**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. 136p. Tese (Doutorado) – programa de Pós- Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1983.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAPES. “**Banco de Teses**”. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em março/2010.

Carta A: 20 de maio de 1936a. Remetente: Comissão de Literatura Infantil; destinatário: Associação Brasileira de Imprensa. Tema abordado: os efeitos da imprensa sensacionalista sobre as crianças e os adolescentes. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Carta B: 10 de janeiro de 1938a. Remetente: Murilo Mendes; destinatário: Gustavo Capanema. Tema abordado: insatisfação referente o baixo número de obras de literatura infanto-juvenil adquiridas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e a pouca publicidade dos livros vencedores do Concurso de Literatura Infantil. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Carta C: 28 de novembro de 1938c. Remetente: Murilo Mendes; destinatário: Gustavo Capanema. Tema abordado: acusando o recebimento de carta no qual o Tribunal de Contas da União paralisa as atividades da Comissão de Literatura Infantil. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo, UNESP, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**. Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **As aventuras de Tibicuera: literatura infantil e História do Brasil na Era Vargas**. s/d http://www.unesp.br/propp/palestra_pibic.htm Acesso em: 24 e outubro de 2008.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. O imaginário Moderno no Brasil. In: **A invenção do Brasil moderno**. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. A educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LAJOLO, Marisa. Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História & Histórias. São Paulo: Ática, 1999.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha**. Uma história possível. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA - Edital de abertura do concurso público de literatura infantil, promovido pela Comissão de Literatura Infantil. (RJ, 17 de setembro de 1936). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – Ofício de abertura dos trabalhos da Comissão de Literatura Infantil (D.O. de 04 de maio de 1936, pg. 927). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA - s/d, INEP.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. Entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PROJETO TESOUROS JUVENIS: Biblioteca Lucília Minssen/coordenação Kátia

Becker Lorentz; apresentação Marília Sauer Diehl. – Porto Alegre: Associação Amigos a Biblioteca Lucília Minssen, 2009.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o** Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 430p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAZZINI, Márcia P. Gregório. Livros e leituras na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 100- 113

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 142-164

_____; BASTOS, Maria Helena. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429

VENTORINI, Eliana. **Regulação da leitura infanto-juvenil no Rio Grande do Sul na década de 1950:** interdição, triagem e intervenção das autoridades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, 2009. 119p.

1998. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1985.

_____; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

AS ESTRATÉGIAS DE FISCALIZAÇÃO, ESCOLHA E SOLICITAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES MARANHENSES

Janielle de Oliveira Moraes
UFMA/NEDHEL

Samuel Luis Velázquez Castellanos
UFMA/NEDHEL

Cesar Augusto Castro
UFMA/NEDHEL

Eixo 3- Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

Apresentam-se neste estudo os livros escolares inseridos no cenário educacional maranhense. Tenta-se compreender em que medida os dispositivos regulamentares visando à cultura material da escola influenciou o nível de representatividade do livro escolar. Assim verificar a representatividade do livro escolar significa ampliar o olhar sobre o processo de circulação, consumo, adoção e veto pelos espaços escolares, contribuindo para futuras investigações acerca da História do livro, Leitura e da Educação Maranhense.

Palavras-chave: Livro escolar. História do livro. Maranhão.

Abstract

We present in this study included textbooks in the educational setting Maranhão. We try to understand to what extent the regulatory provisions aiming at the material culture of the school influenced the level of representativeness of the textbook in teaching. So check the representativeness of the textbook means broaden perspectives on the process of circulation, consumption, adoption and veto the school spaces, contributing to future research on the history of the book, Reading and Education Maranhense.

Key-words: Book school. History of the Book. Maranhão.

Para compreender o processo de inserção dos livros escolares nos espaços de ensino no Maranhão, torna-se necessário mapear os documentos regulamentares que nos auxiliaram no entendimento sobre a organização do espaço escolar, assim como também os ofícios encaminhados pelo Inspetor ao governador e vice-versa, que dão ênfase às questões emergenciais e recorrentes nesse ambiente. Por outro lado, percebermos também os materiais incorporados nesse espaço e a dinâmica estabelecida sobre a inserção desses objetos no interior das escolas.

Entre os objetos escolares escolhidos estão os livros como um instrumento essencial para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido o livro escolar para Teixeira (2012, p. 01):

[...] foi percebido, e eleito, como um significativo colaborador das autoridades governamentais, já que ele poderia estar presente no interior dessas instituições, seja com o aluno, seja com o professor subsidiando suas aulas, funcionando como uma espécie de veículo de circulação e inculcação de saberes bem determinados.

Os livros escolares auxiliavam os professores e alunos nas escolas na transmissão de conhecimentos, e nas ações desenvolvidas para facilitar a compreensão, funcionando como suporte do ensino. Outro aspecto que merece destaque trata-se da sua produção e comercialização, uma vez que o governo mantinha como prática usual, conceder privilégios a uma determinada Tipografia, provocando forte descontentamento nas demais e este “[...] monopólio produzia uma concorrência desleal, ao oferecer preços muito inferiores na impressão de livros, jornais e, principalmente dos relatórios do Presidente de Província” (CASTELLANOS, 2012, p. 136).

Nesse sentido a Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira se destacava das demais por produzir e compartilhar os mesmos interesses do governo. Destarte, para o governo o papel dos livros escolares no Maranhão Oitocentista era o de suprir as necessidades educacionais, inculcando o saber e as práticas a serem adotadas nas escolas, de acordo com os padrões exigidos nos Regulamentos da Instrução Pública.

A efetivação do ensino na Instrução Pública foram alvos de intensos debates motivados por questões sobre o conteúdo a ser disseminado, sobre os livros escolares apropriados, sobre o método de ensino mais adequado, e a melhor forma de sua organização. Nessa perspectiva, podemos constatar que “[...] em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social” (SOUZA, 2000, p. 11).

Mas para isso era necessária a organização da Instrução Pública. Situação esta que se deu através da criação de alguns órgãos para sua estruturação tais como: a Inspeção Geral da Instrução Pública (1841), a Congregação Plena dos Lentes do Liceu e da Escola Normal, o Conselho Superior da Instrução Pública, Comissões escolares e os agentes educacionais entre eles os Delegados Literários e os Professores.

Sendo assim podemos observar por meio dos ofícios e dos regulamentos da Instrução Pública as possíveis práticas prescritas por estes órgãos para a inserção dos livros escolares. Nessa perspectiva nos apoiaremos em Tavares (2009, p. 70) quando aborda os órgãos competentes para a organização da Instrução Pública.

Figura 1- Estrutura de Funcionamento da Fiscalização e Controle da Instrução Pública na Província do Maranhão (Regulamento da Instrução Pública, 1894)



Fonte: Tavares (2009)

A partir dessa estrutura podemos entender o processo de organização da Instrução Pública, tendo como foco principal a representatividade dos livros escolares nos espaços de ensino; entre eles, a Inspeção da Instrução Pública (1841). A congregação plena dos Lentes do Liceu e da Escola Normal, por outro lado, funcionava

como um órgão responsável pela escolha dos livros para as escolas de ensino secundário. “Quando se tratassem dos livros a serem indicados, aprovados e adotados no Liceu, a escolha recaía sobre a Congregação” (CASTELLANOS 2012, p.235), porém quando destinado as escolas primárias ficava a cargo do Conselho Superior da Instrução Pública, incumbido de tais tarefas. Para Castellanos (2012), a organização desse órgão “Eram acrescentados dois professores públicos primários passando a denominar-se então de Conselho da Instrução Pública, como estabelecia o Art. 16 da Lei n.º 267, de 17 de dezembro de 1849”. Já as comissões escolares, tinham por sua vez a mesma função dos Inspectores de ensino na capital, na escolha dos livros, porém em localidades do interior da capital. Os delegados literários exerciam no interior a mesma função do Inspetor na cidade de São Luis.

A FISCALIZAÇÃO DOS MATERIAIS DA ESCOLA

Com a criação da Inspeção de Ensino pela Lei nº 115 de 1 de setembro de 1841, nascia um novo olhar em prol da Instrução Pública. Seu principal objetivo era manter o controle e bom funcionamento das escolas, sendo indispensável sua atuação no ensino e nos requisitos necessários para sua regulação. Assim a fiscalização dos materiais inseridos nas escolas da Capital era realizada pelos Inspectores, aos quais, lhes competiam algumas funções que podem ser identificadas no Regulamento de 1854 (CASTRO, 2009).

Art. 1º O inspetor da instrução pública exerce a inspeção e fiscalização especial dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino primário e secundário por si, e por seus delegados, nos diferentes círculos de instrução, em que o governo julgar conveniente dividir a Província.

Art. 2º Ao inspetor da instrução pública compete:

§1º Rever os compêndios adotados nas escolas publicas de ensino primário, corrigil-os, fazê-los corrigir e substituí-los quando conveniente.

Entretanto, para a inspeção, a fiscalização e a organização do espaço escolar e não escolar, públicos e privados, o Inspetor da Instrução Pública, torna-se um mediador entre o professor e o Governador, por meio dos ofícios com pedidos e informações sobre a situação das escolas. Nos mesmos, é possível a constatação de diversas solicitações entre eles: os pedidos de licença com vencimento para tratamento de saúde, a nomeação de professores, os editais de concurso, os pedidos de materiais escolares (entre eles, os livros escolares), os pedidos de isenção de impostos, os de vitaliciedade, os de apreciação, aprovação e adoção de obras, entre outros.

A modo de exemplo poderíamos citar, o pedido do professor (João de Correa Montesuma e Silva) da Escola Pública de ensino primário do sexo masculino da povoação Matinha, para o Delegado Literário João Raimundo Alves da Silva, quando argumenta que:

É esta a terceira vez que solicito do Governo da província o fornecimento dos objectos necessários para a escola publica d'esta povoação, sem que os pedidos anteriores fossem satisfeitos, não passando as providencias de informações, ordens para que o Thesouro Provincial effectuasse o fornecimentos pedido, o que nunca chegou a realizar-se.

Não deve ser estranho a V. S^a que, em Maio do anno passado incendiou-se minha casa, onde funcionará a escola, ficando redusidos a cinsas os poucos moveis que compunhão a mobília da mesma. Tive então que pedir alguns bancos emprestados e bem assim uma mesa pequena, esta incapaz para que 4 meninos, possão escrever ao mesmo tempo, e aquelles insufficientes para accomodar o numero de alumnos que tem esta escola, cuja a frequencia diária é de 30 a 40. Os livros de que trata o art. 3º do Regimento Interno das escolas publicas deste Estado esta escola nunca os possuio desde a sua installação; sendo a matricula dos alumnos feita em cadernos e papel, sem character algum official. Em vista, pois, do que venho de expor, peço que V. S^a se digne informar o meu pedido e exigir do Governo do Estado as providencias competentes, afim de que á esta escola sejam fornecidos os objectos, conforme a nota a este annexo. (OFICIO, 1890).

Podemos observar a crítica que é realizada, na medida em que o professor expõe a quantidade de vezes em que enviou seu requerimento, e que até aquele momento, ainda não tinha obtido resposta. Por outro lado, as iniciativas no que se refere ao exercício do magistério, podem ser avaliadas por meio do empréstimo de materiais, como alternativa encontrada para que as aulas não fossem paralisadas, sendo que a instrução era ministrada em sua própria residência. Nesse sentido podemos verificar a clareza na mensagem do professor quando aborda que os livros constantes no regimento interno da escola nunca fizeram parte do universo escolar dos alunos desde sua instalação. E para sustentar a informação o professor esclarece que o número de alunos que frequentavam suas aulas era superior as condições oferecidas pela escola. Entretanto, o Regulamento da Instrução Pública de 1893, determinava de que uma escola deveria ter como frequência mínima de trinta crianças do sexo masculino, sendo esta a condição para que o governo enviasse recursos para determinada escola. Caso não atendesse a este requisito seria convertida em escola mista. Enfim, é evidente a dificuldade em manter a escola com os objetos básicos para o ensino, impossibilitando o desenvolvimento das atividades docentes, bem como os cunho administrativos da escola, como destaca a ausência de materiais de expediente para sequer efetuar a matricula dos alunos.

Uma alternativa encontrada para melhorar as atividades da Inspeção de ensino, estava nas contribuições dos Delegados Literários, e que segundo Tavares (2008, p.15) foi um “cargo criado para auxiliar o Inspetor nas visitas aos estabelecimentos de ensino público e privado”, sendo sua atuação percebida nas escolas do interior da Capital.

No Regulamento de 1874, o Inspetor tem novas atribuições que variavam de acordo com o estabelecimento de ensino, seja do sexo masculino ou do feminino, seja mista. Sendo essencial sua visita a essas escolas para o bom funcionamento dos trabalhos. Nesse sentido, podemos observar a atuação do Inspetor e Delegados Literários sobre a instrução particular:

Art. 57. As aulas e estabelecimentos de ensino particular ficam debaixo da fiscalização do inspetor da instrução pública e seus delegados literários, os quais poderão visitá-los, assistir aos exercícios escolares, tomar dos professores e diretores as informações e esclarecimentos que julgam convenientes

§ Único. Esta fiscalização limita-se ao que concerne a higiene e salubridade e só se estende ao ensino para verificar si é ele dado sem ofensa da moral e da constituição de leis (CASTRO,2009 apud REGULAMENTO DE 1874

Em sendo assim, é possível verificar que os delegados literários exerciam a mesma função do Inspetor da Instrução Pública, porém nas localidades do interior da Capital. As atividades desenvolvidas no espaço escolar baseavam-se em zelar pela moral e as leis vigentes ao ensino. De acordo com Gonçalves e Nogueira (2012, p. 191) após as visitas realizadas deveriam ser relatadas “o cumprimento dessa sua atividade deveria ser sempre utilizado, pelo menos, dois expedientes de registro: o Termo de Visita, que ficava registrado no Livro de Termo Visitas, na própria escola. O qual era relatado ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Outra forma encontrada pela Instrução Pública do Maranhão foi a instalação das Comissões Escolares, que de acordo com o Regulamento de 1893, reafirmava-se ser no “Art. 33. A competência das comissões escolares no lugar de sua jurisdição é a mesma dos Inspectores do ensino na Capital”. A organização dessas comissões é constituída da seguinte forma conforme “Art. 32 1º. Do Juiz de Direito, do Presidente da Comarca Municipal e de um cidadão nomeado pelo Governador do Estado, sobre proposta do Inspector Geral da Instrução Publica, na sede das comarcas, sob a presidência do Juiz de Direito”, sendo assim responsáveis pelo bom funcionamento das escolas e em para o prosseguimento nos pedidos feitos pelos professores do interior.

Para Tavares (2009, p.74) “as atividades dos inspetores de ensino, delegados literários e comissões escolares eram relativas à supervisão da estrutura física das escolas, das atividades [...] dos professores e dos procedimentos de ensino realizados nas salas de aula”. Nesse sentido, podemos inferir que sua função era voltada para a estruturação do ambiente escolar. Outro fator que merece destaque sobre os Inspetores da Instrução Pública está presente nos discursos de Gonçalves e Nogueira (2012, p. 194-195), ao afirmar em que o papel do Inspetor era “[...] de modelador, pois como agente de confiança do Estado tinha a responsabilidade de implementar o projeto pedagógico que o Governo desejava”. Para esses autores não era somente um *modelador das práticas*, mais com o passar dos anos começou a exercer novas funções, dentre as quais estava o de *orientador das práticas*. Com essa nova atribuição os Inspetores tinham participação direta nas atividades da escola no que se refere à transmissão do ensino.

Art. 28 Ao Inspector Geral da Instrução Publica incumbem:

1º Velar e providenciar por todos os meios apropriados sobre a regularidade e exactidão dos trabalhos nas aulas primarias, no Lyceu e na Eschola Normal, inspecionando, fiscalizando e dirigindo os estabelecimentos de instrucção do Estado e dando expediente a todos os negócios concernentes ao ensino;

18º Convocar extraordinariamente, antes da abertura das aulas da Eschola Normal, o Conselho Superior da Instrucção Publica para indicar livros e compêndios que se devem adoptar na mesma eschola; (CASTRO,2009 apud REGULAMENTO, 1893)

As práticas realizadas pelo Inspetor de ensino em prol da educação eram voltadas para a inspeção, fiscalização e mais tarde dando expediente em todos os atos que referiam à Instrução. Para isso, algumas estratégias eram utilizadas pelos Inspetores para saber a procedência e integridade dos materiais, o que se destaca no Regulamento de 1895, quando em este examinava tudo o que será adotado nas escolas:

2.º Examinar:

O material da eschola; O estado e asseio da mesma e suas condições hygienicas; Os processos de ensino; A execução dos programmas e regimentos; Os livros e materiais do ensino; A escripturação dos livros da eschola; A conservação do Archivo; A assiduidade, zelo e procedimento dos professores públicos; A frequencia e aproveitamento dos alumnos; Tudo mais que possa interessar á bôa marcha do ensino (CASTRO,2009 apud REGULAMENTO, 1895)

O Inspetor, ao examinar “os materiais da escola”, “os processos de ensino” e “os livros e materiais de ensino”, ele estava “providenciando” todos os meios necessários para que fosse organizado, seguindo dessa forma os princípios morais, civis e religiosos em cada instituição. Sendo assim, como se dava o controle exercido sobre os livros? Quem escolhia os livros escolares? Estas e outras perguntas nos instigam a

cada leitura e nos fazem refletir sobre a sistematização no processo de inserção dos livros escolares presentes no espaço escolar e não escolar.

A ESCOLHA DOS LIVROS ESCOLARES INSERIDOS NAS ESCOLAS

O Conselho Superior da Instrução Pública era o órgão responsável pela escolha dos livros escolares. Seu principal objetivo era organizar os programas de ensino e qualificar os livros como apropriados, tanto para as escolas públicas, como também para as privadas. Em sendo assim, era composto por

- 1º. De dous lentes do Lyceu e um da Escola Normal, eleitos pela congregação plena dos lentes desses estabelecimentos;
- 2º. De um professor publico primário da capital, eleito pela congregação dos professores primários das escolas subvencionadas pelo Estado, na Capital [e]
- 3º. De dois lentes do Lyceu e um da Escola Normal, nomeados pelo Governador do Estado (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1893).

Conforme consta no Regulamento de 1874, sua função era segundo o “§ 2º. Dar parecer sobre os livros e compêndios que tiverem que ser adotados nas escolas públicas de um ou outro grau”. Mas quando esses livros eram direcionados para as disciplinas do ensino religioso, a escolha centrava-se no Art. 95 do Regulamento de 1854, o qual destacava que “A adoção de livros ou compêndios, que contenham matéria do ensino religioso, precederá sempre com a aprovação do bispo diocesano”, sendo esta uma forma encontrada para a preservação da moral e dos bons costumes (CASTELLANOS, 2012).

Entretanto, com as alterações na organização do ensino, o Regulamento de 1893 menciona que o Conselho Superior da Instrução Pública tinha a função primeira de “organizar os programmas do ensino primário, secundário e normal, e bem assim, os regimentos internos das escholas e dos demais estabelecimentos de Instrução Publica”. Essas alterações são descritas no Art. 1º, onde o ensino público, do Estado do Maranhão, está disposto da seguinte forma: 1.º primário; 2º normal; 3º secundário; 4º profissional ou technico e; 5º superior.

Dentre as funções executadas por esse órgão, verificamos as seguintes.

- 4.º Suggestir ao Governo do Estado, por intermédio do Inspector Geral da Instrucção, todas as medidas que a pratica demonstrar serem necessárias para a boa ordem, desenvolvimento e progresso do ensino e para o melhoramento material dos respectivos estabelecimentos. (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1893)

Nessa perspectiva podemos evidenciar a atuação do Conselho Superior da Instrução Pública, no que concerne a tomar as providencias necessárias para o desenvolvimento do ensino. Essa forma de governo visava à estruturação da instrução

de acordo com os padrões exigidos. Nesse sentido podemos referenciar, por meio de um parecer, como se dava a execução dos trabalhos desse órgão sobre a adoção de um livro.

Examinamos o Resumo de Grammatica Allemã, que tivestes a gentileza de sujeitar a vossa apreciação.

O seu modesto auctor e distincto pharmaceutico Jose Tavares da Silva, Classificando-o de compilação e traducção de Fischer, Otto e outras summidades grammaticaes, antecipou, sobre elle, o nosso juizo.

Entretanto, força é direi-vos que apenas dos estreitos limites com que foi feito esse trabalho, está elle de inteiro accordo com o moderno systema de ensino grammatical e que, si é verdadeiro resumo quanto a taxonomia e a kamponomia, não o é, rigorosamente fallando, com sua parte phonologica, que o auctor tratou com mais larguesa.

E pois, posta a margem a maneira de considerar certas partes do discurso, parece-nas que o Resumo de Grammatica Allemã do pharmaceutico Tavares da Silva, está no caso de fornecer precisas e claras noções aos que quizerem se dar ao conhecimento da língua de Schiller e de Goethe. (OFICIO, 1890)

Outro fator determinante na escolha dos livros escolares estava no fato de que mesmo com a apreciação positiva do Conselho o livro somente era adotado conforme o conveniência do Inspetor. Contudo podemos observar que essas informações nas escolas deveriam esta de acordo com os padrões exigidos pelos órgãos competentes no qual sua avaliação era imprescindível. Por outro lado, a função desse órgão aparece mais detalhada no Regulamento de 1893, sendo estas, desenvolvidas conforme a demanda de materiais.

3.º Adoptar para os mesmos estabelecimentos os compêndios e auctores que julgar mais apropriados ao ensino;

4.º Dar parecer sobre os livros e compêndios didacticos submettidos á sua apreciação e adoptal-os nos estabelecimentos de instrucção do Estado; (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1893).

Através deste Regulamento podemos observar que o processo avaliativo da comissão, no que se refere ao inciso 3º, deveriam ser adotados para as mesmas escolas os compêndios de autores mais apropriados, ou seja, autores que seguissem os requisitos necessários para a inserção dos livros no espaço escolar. Contudo enfatizamos que a apreciação realizada pelo Conselho Superior da Instrução era imprescindível para a boa ordem no ensino maranhense. Sendo assim sua função era apreciar os livros e compêndios didáticos para posteriormente serem adotados na instrução. Nesta perspectiva, o procedimento para que o órgão pudesse avaliar os livros, fica expresso no Ofício de (1896), quando o Capitão Tenente Manoel Ignacio Belfort Vieira, envia dois compêndios para serem apreciados e avaliado seu uso no ensino pelo Conselho Superior da Instrução Pública.

Paço as vossas mãos os dois compêndios juntos – um de Ciências Naturaes em contos e outro de Botanica do Pharmaceutico Rodolpho Theophilo afim

de submetterdes a apreciação do Conselho Superior da Instrução Pública, para que sobre elles emita seu parecer, declarando se convém adoptal-os nos estabelecimentos de Instrução deste Estado, vista já o terem sido nos do Ceará e S. Paulo, pelas grandes vantagens que offereceu sobre os demais conhecidos entre vós (OFICIO, 1896)

Dessa forma podemos evidenciar que os livros foram sempre submetidos à apreciação do Conselho Superior da Instrução Pública, evitando assim que fossem inseridos materiais que não estavam de acordo com os princípios do novo regime. Um aspecto relevante é que mesmo os livros escolares já terem sido adotados em outras instituições ou Estado, estes deveriam ser obrigatoriamente apreciados pelo órgão competente do Estado do Maranhão. Nesta perspectiva podemos considerar como um mecanismo adotado pelo governo para obter o controle sobre tudo o que era inserido no espaço educacional, garantindo a ordem.

Para entender como o Conselho Superior da Instrução Pública apreciava os pedidos de livros escolares e os demais recursos para a instrução, torna-se necessário identificar quem solicitava os livros escolares e quais foram os critérios de escolha, recorrendo assim às fontes em análise para compreender o processo de solicitação realizado pelos agentes responsáveis pela organização do ensino.

PROCESSOS DE SOLICITAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES

A solicitação dos materiais utilizados nas escolas, bem como dos livros escolares se dava a partir dos pedidos realizados pelos professores, que tinham “...como objetivo modelar o comportamento das crianças pobres e livres para o ajustamento e conformação às necessidades sociais” (TAVARES, 2009, p.100). Suas atribuições e atuação deveriam estar de acordo com o Regulamento da Instrução, valendo ressaltar, as atribuições que são destacadas no Regulamento de 1874, no Art 52. § 4, no qual, cabia aos professores e ao delegado literário confeccionar o orçamento anual do material da escola, do suprimento de livros e papel direcionado aos meninos indigentes.

Dentre as obrigações dos professores para a solicitação dos livros escolares destacam-se as constantes no Art 7º.

- 5º. Propor por intermédio do delegado literário, a adoção dos compêndios e livros, que lhe pareça de vão ser adotados de preferência aos que por que se lecionam as matérias nas aulas primárias.

12º Fazer, de acordo com o delegado literário, o orçamento do material preciso para a escola e suprimento de livros, papel e aos meninos indigentes.

Art 46

§ 4º Inventariar os utensílios das escolas, fazendo extrair duas cópias assinadas pelo professor, uma para ser transmitida ao inspetor da instrução pública e outra para ficar em seu poder.

§ 5º Organizar, de acordo com o professor, o orçamento da despesa com material da escola e suprimento de livro, papel aos meninos indigentes (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1877)

Esses critérios foram estabelecidos para que o professor fizesse os pedidos de livros escolares, seguindo essas orientações, devendo ser observado que listagens deveriam ser acompanhadas dos respectivos orçamentos, sem o qual se tornava impossível o fornecimento. Para Bittencourt (2008, p. 121) “a interferência do corpo docente foi inevitável ao se estabelecerem os critérios para a escolha das obras”.

Além do ensino ser ministrado pelos professores nas escolas públicas, particulares, eram também oferecidas nas casas dos próprios docentes, Castellanos (2012, p.) mostra em seus estudos que “As aulas de primeiras letras funcionavam em lugares impróprios, em quintais, nos corredores de igrejas e principalmente nas casas dos próprios professores”. Sendo assim estas deveriam seguir os mesmos padrões de uma escola com prédio próprio. Nesse sentido o Regulamento da Instrução Pública de 1893, estabelece que o aluguel da casa onde funcionar a escola pública, o seu expediente, seus livros de escripturação, moveis, utensílios, água, etc. correrão, por conta do Estado pela verba ‘fundo escolar’”. Assim temos que todos esses objetos ficariam por conta do governo.

Nesse sentido, os documentos evidenciam a sistematização nos pedidos, ou seja, fica registrado quem fazia os pedidos, a quem deveriam ser entregues e as cópias que deveriam ficar em poder do diretor. Como já foi dito anteriormente a função do delegado literário era a mesma do Inspetor da Instrução Pública, embora sua atuação fosse sempre voltada para as escolas do interior da capital. Este deveria seguir a instrução constante no regulamento a qual determinava sua participação na escolha dos compêndios e livros, dentre os quais os professores já utilizavam, ou que já tinham conhecimento. Assim também competia ao delegado literário juntamente com o professor fazer o pedido do material que seriam utilizados pelos alunos pobres e desvalidos, o qual deveria estar de acordo com o orçamento disponível. Nesse sentido o delegado literário exercia um papel de grande relevância no que se refere ao desenvolvimento do ensino nas escolas do interior do Estado.

Para os professores havia existência de uma premiação que lhes era concedida, se publicassem ou traduzissem obras que posteriormente fossem inseridas nas escolas, segundo o Art. 86, no qual

O Presidente da Província sobre proposta do inspetor da instrução pública poderá conceder prêmios aos professores que se tornarem notáveis no magistério, já compondo compêndios para o uso das escolas, já traduzindo melhor os publicados em língua estrangeira; assim como uma gratificação extraordinária à aqueles que se tiverem distinguindo no ensino por mais de 20 anos de serviço efetivo. (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1854).

Essa proposta feita pelo Presidente da Província tinha como intuito motivar os professores para a produção de livros escolares, embora para Castellanos (2012, p. 117) “ao mesmo tempo em que esta Lei traz aspectos benéficos para a produção, distribuição e circulação dos livros, foi também uma forma do Estado manter sob seu controle o que era produzido e lido pelos cidadãos [...]”, garantindo-se a defesa da moral e dos bons costumes.

Aos professores que admitissem livros escolares, que não eram previamente apreciados, pelo Conselho Superior da Instrução Pública, seriam “[...] repreendidos, multados, suspensos, remoção (para os professores primários) e até mesmo poderiam perder a cadeira a qual lecionavam”. No Art. 50 do regulamento de 1874, fica exposta a “pena de multa, que será de dez a cinquenta mil réis [devendo] ser imposta, segundo o § 1º. Quando o professor [admitisse] na escola compêndios ou livros não autorizados não competentemente. Além disso, o professor era o principal responsável pelos materiais da escola, pois o controle era uma das suas obrigações, como consta no Art 7º, “§ 7º Ter sob sua guarda objetos que constituem o material da escola, por cujo desaparecimento e culposa deteriorização são pecuniariamente [responsáveis]” (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1874). Sendo assim os professores também teriam que efetuar o pagamento dos objetos, em caso de desaparecimento e pelo deterioro, obrigando-os a velarem pelo seu estado de conservação.

Aos alunos também eram proibido qualquer livro que não fosse aqueles adotados pela instrução, bem como qualquer forma de comercialização, conforme o Art 26, no qual ficava impedido “[...] aos alumnos ou venderem ou trocaram objetos, como o terem nas aulas outros livros que não [fossem] os que necessitam, segundo o grau de adiantamento deles”. (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1877).

Diante de todos os critérios estabelecidos pelos Regulamentos para inserção dos livros escolares nos espaços escolares, podemos perceber que as solicitações dos

professores eram as mais variadas possíveis, como a do professor P^e Lino Anunciação Cura:

Preciso de uma casa suficientemente espaçosa alem de arejada e clara, para acomodar os 30 meninos alem de 3 carteiras com dous bancos cada uma para acomodar em torno d'ella seus meninos quando ainda espaço sufficiente para eu poder andar e fiscalisar

Preciso alem disso papel, tinta, pennas, cannetas, livros para os meninos, que são tão indulgentes que vem a escola descalços, mangas de camisa andrajosos e ate tal mal aceados que é preciso fazelos voltar a casa, ou dispensalos por um dia a fim de mandarem lavar a roupa, dando eu ainda algumas vezes o sabão. Bastando vezes tenho fornecido a elles o sabão! Sacrificio assar perado, porque alem disso soffro ainda roubos! (OFICIO, 1893).

A solicitação realizada pelo professor é uma prática bastante comum efetuada pelos docentes, que tinham formação e que lecionavam em suas casas ou em casas cedidas pelo governo. Sendo assim Castellanos (2012, p. 290) nos esclarece que “No interior da Província, as escolas geralmente, funcionavam nas residências dos professores que tinham que dividir os afazeres domésticos com as lições dos alunos impedindo que desenvolvessem com qualidade as suas atividades de ensino”. E essa foi uma alternativa encontrada para que o ensino alcançasse seus objetivos, pois além da necessidade do imóvel para a escola, ainda podemos verificar o pedido de livros escolares para as crianças que eram desprovidas de recursos financeiros, possibilitando-nos múltiplas interpretações, evidenciando-se desta forma, a ausência de um espaço adequado para o funcionamento da escola, a ausência de materiais escolares para o ensino e também o nível social dos alunos que frequentavam as aulas. Assim a ação desenvolvida pelo professor ao enviar seus pedidos, por meio da comissão escolar ou pelo Inspetor da instrução, deveria ser anexada ao orçamento dos respectivos materiais, conforme destaca o seguinte ofício (1894):

O Senr. Vice Governador do Estado, de posse do vosso officio de hontem manda declarar-vos que para satisfazer o pedido d'elle constante, torna-se necessário que lhe envieis um orçamento das despesas a fazer com a aquisição dos objectos de que precisa a aula de Geographia do Lyceo e Escola Normal, afim de examinar-se si a verba orçamentária comporta taes despesas.

O orçamento encaminhado com o ofício era uma norma que todos os professores deveriam executar; entretanto essa norma se dava por conta de uma gestão em que o governador somente aprovava os pedidos de acordo com a verba disponibilizada pelo Tesouro Público, a qual se destaca no Ofício (1894).

Declaro-vos, em resposta ao vosso officio de 3 do corrente, que nesta data expeço ordem ao Thesouro Publico do Estado, afim de mandar fornecer para uso da escola publica da Villa do Mearim os objectos constantes da relação

que veio anexa ao vosso citado officio, organisada pelo respectivo professor.

Dessa forma o professor solicitava os respectivos materiais de acordo com o regulamento da instrução, devendo encaminhar em anexo ao officio, a lista contendo os materiais necessários e o orçamento detalhado, para que o Governador verificasse os valores e assim encaminhasse ao Tesouro Público do Estado após sua aprovação. No orçamento detalhado deveria sempre ser especificado a quantidade, a designação do material e para que este material seria útil na escola ou nas salas de aula, o tamanho e os valores, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 4 - Pedido de objetos com orçamentos

1	Mesa para a professora	44:000
1	Cadeira de braços	30:000
2	Ditas simples para visitantes	20:000
6	Mesas compridas para exercícios da escripta	150:000
7	Bancos grandes	140:000
1	Calha para água	40:000
1	Louza grande	20:000
4	Esponjas	5:000
6	Botijas com tinta preta Antoim	6:600
4	Resmas de papel florete	14:000
2	Kilos de lan para trabalhos de bordados	60:000
1	Campanhia	8000
1	Tinteiro de metal	10:000
1	Kilo de linha em novellos	12:000
	Total	560\$600

Fonte: Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), 2012

Além da escolha dos materiais escolares, os professores possuíam outros deveres das quais era “9.^a Leccionar pelos compêndios, cuja lista lhe for remetida, de accordo com os programmas”. (CASTRO, 2009 Apud REGULAMENTO, 1893). Dessa forma era obrigatório que os professores lecionassem pelos compêndios adotados pela instrução pública, pois estes estavam de acordo com os padrões e programas de ensino. Para Bittencourt (2008, p.193) os livros escolares tornavam-se relevante para o professor “[...] porque nele estava depositado o conteúdo a ser transmitido aos alunos. Mas a importância do livro para a efetivação do trabalho do professor residia na metodologia do ensino que ele continha”.

Desta forma, os programas de ensino geralmente eram acompanhados dos regulamentos da instrução por serem de grande utilidade e sendo a base para todas as ações desenvolvidas tanto nas escolas, quanto nas casas dos professores, e até mesmo,

em escolas particulares, como também por listarem os livros mais apropriados ao ensino público.

Em sendo assim, o livro escolar não só é compreendido como um objeto didático da escola, servindo como suporte do ensino e de comunicação entre professores e alunos, como também constituísse o portador das normas, das práticas e das condutas a serem estabelecidas no ambiente escolar. Nesse sentido o livro sempre foi uma fonte de informação e disseminação do conhecimento para o homem contribuindo para seu desenvolvimento educacional, cultural e econômico, instituindo-se desta forma um dos elementos fundamentais na propagação do ensino nas escolas, mesmo sendo caracterizado como um elemento de vida efêmera.

Portanto, concluímos que os livros como material da cultura escolar e das culturas escolares contribuíram para a difusão do conhecimento no ambiente escolar. Esses objetos escolares foram essenciais para a disseminação do saber no espaço escolar e não escolar, constituindo-se como uma ferramenta de grande utilidade para o professor e para os alunos, materiais culturais presentes nas escolas, que tiveram como finalidade o ensino da leitura e da escrita em prol de uma sociedade em vias de um desejado progresso e de civilidade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810 – 1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTELLANOS, Samuel Luís Vallázquez. *A representatividade do livro escolar no Maranhão império: produção, circulação e uso*. Araraquara-SP, 2012. Tese (Doutorado).

CASTRO, Cesar Augusto. *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889*. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 400.

GONÇALVES, Irlen Antonio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. *Os inspetores e a produção da cultura: de fiscal da escola a orientador do ensino primário mineiro*. Cadernos de História da Educação, v..11, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17537>>. Acesso em: 15 jul.2012

OFICIO. Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).1890

OFICIO, Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). 1896.

Ofício. Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). 1894

TAVARES, Rachel Sousa. *A infância no Maranhão imperial: a escolarização pública da criança pobre e livre no período de 1855- 1889*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2009.

**HISTÓRIA NO DOCUMENTO / DOCUMENTO NA HISTÓRIA
ANÁLISE DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA ALFABETIZAÇÃO
EMITIDA PELA SEE-RJ 1981**

Clarissa Gonçalves de Souza
(Professora do 1º segmento do ensino fundamental da rede municipal de Macaé / Pedagoga)
Rio de Janeiro, Brasil.
prof.clarissa@gmail.com

Eixo 3- Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

O trabalho tem como objetivo analisar o método proposto no documento “Manual de Alfabetização”, publicado pela SEE-RJ em 1981 durante a gestão Chagas Freitas. Para a compreensão da metodologia foi realizado um levantamento histórico do contexto antecessor ao documento. Nesta análise, investigamos pressupostos pedagógicos e ideológicos. As metodologias usadas neste trabalho foram a revisão bibliográfica e a coleta de dados do documento estudado. Observamos influências teóricas anteriores ao documento e concepções que apontam para o que viria posteriormente.

Palavras-chave: Método de Alfabetização. História. SEE – Rio de Janeiro.

Abstract

The study aims to analyze the method proposed in the document "Manual de Alfabetização", published by SEE-RJ in 1981 during the management of Chagas Freitas. For the understanding of the methodology was carried out a survey of the historical context of predecessor document. In this analysis, we investigated pedagogical assumptions and ideological. The methodologies used in this study were the literature review and data collection document studied. We observed theoretical influences prior to document and conceptions that point to what would come later.

Keyword: Method of Literacy. History. SEE – Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A compreensão da história pode nos levar a transformá-la, criando novas histórias.
(GOULART, M. A; ABÍLIO, E. C; MATTOS, M. S. – org. – 2007)

Os métodos de alfabetização que conhecemos hoje possuem uma historicidade. Eles refletem as ideias, concepções e modos de fazer de um determinado tempo histórico. A partir deste entendimento, o estudo sobre a história dos métodos de alfabetização torna-se um instrumento para a compreensão e o esclarecimento de como estes surgiram, transformaram-se ou até mesmo travaram a disputa pela hegemonia no contraponto entre o tradicional e moderno. Tendo o fracasso escolar como uma angústia e inquietação, usar a compreensão do processo histórico do método de alfabetização é uma maneira de se buscar respostas e apontar novos caminhos.

O presente trabalho tem como proposta analisar dados históricos da metodologia de alfabetização proposta no documento “Manual de Alfabetização”, emitido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 1981, durante a gestão Chagas Freitas. A análise será realizada no contexto do cenário histórico do período que antecede o documento. Por meio desta análise, investigamos seus pressupostos pedagógicos e ideológicos. Pretende-se, ainda, avaliar a importância do método na alfabetização. O método escolhido para a realização deste trabalho foi a revisão bibliográfica do assunto em questão e a análise do documento supracitado.

Através da reflexão e compreensão da história do homem, suas relações e sua forma de existência é possível rever e entender o porquê do curso e direção atuais da humanidade. Portanto o tema proposto neste trabalho é de extrema importância, pois analisar o processo histórico do método da alfabetização poderá nos dar clareza da origem das metodologias que hoje temos, suas mudanças ao longo do tempo e respaldar as alterações que compreendemos necessárias para o sucesso escolar do nosso alunado. E assim, pretendemos contribuir com a prática docente e o avanço nos estudos do campo educacional.

E porque a alfabetização? Por ainda ser um dos anos de escolaridade em que o fracasso escolar das nossas escolas públicas é significativo. Observando a tabela do INEP encontrada na página seguinte, percebemos a queda nos índices de aprovação do 2º ano em relação ao 1º ano de escolaridade. Porque mesmo com a maquiagem da promoção automática do 1º para o 2º ano do ensino fundamental, constatamos que muitas crianças ficam retidas no 2º ou 3º ano por 2 ou mais anos, não concluindo seu processo de alfabetização no tempo esperado e o mais importante de tudo: com qualidade.

Índice de aprovação

Ano	Total	Anos Iniciais (1.º ao 5.º Ano)	Anos Finais (6.º ao 9.º Ano)	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
2007	81,8	84,6	78,2	92,5	80,3	82	86,5	86,2	74,5	78,7	81,1	80
2011	86,3	90,2	81,8	96,3	91	85,4	89,9	89,5	78,1	81,9	83,9	84,1

Fonte Inep 2011.

Partindo dessas angústias, proponho-me a desenvolver este trabalho em busca de respostas, novos questionamentos e reflexões acerca do analfabetismo. Quadro que infelizmente, não foi erradicado em pleno século XXI, no âmbito de uma sociedade grafocêntrica, que consequentemente exige a leitura e escrita para o exercício pleno da cidadania.

1. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA HISTORICIDADE

A história da alfabetização no Brasil é melhor compreendida através da história dos métodos utilizados para o ensino da leitura e escrita (MORTATTI, 2006, p. 1). Por meio da análise destes podemos obter as concepções – de ensino, aprendizagem, aluno, alfabetização, etc - que os fundamentam, apreender as bases epistemológicas, políticas e pedagógicas que o influenciaram e assim entender seu processo histórico. A autora Magda Soares define o método como

(...) um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (2008, p. 93)

Através da história dos métodos podemos também observar o movimento de disputa pedagógica pela hegemonia, com o objetivo de explicar e/ou solucionar os problemas enfrentados pela educação. E partindo do princípio de que os métodos de alfabetização estão condicionados ao método de ensino de cada tempo histórico e que esses “(...) também podem

se referir a um quadro conceitual dominante em cada período.” (FRADE, 2007), é possível apreender este quadro conceitual a partir dos métodos de alfabetização.

As relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado vão repercutir historicamente em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los. (FRADE, 2007)

A busca por um método foi durante décadas um “problema crucial da alfabetização” (SOARES, 2008, p.86). E, com o exemplo dado por Magda Soares em seu artigo, através de estudos estatísticos feitos por ela, pode-se comprovar por meio dos índices elevados na produção sobre alfabetização abordando o tema método, principalmente nas décadas de 50 e 60 (33% e 25%), estando presente também na década seguinte, porém com um declínio (14%), sofrendo uma queda acentuada na década de 1980 (4%). Como pode ser verificado com mais detalhes na tabela confeccionada pela autora a partir de sua pesquisa sobre o assunto¹. Outro indicador que ela também aponta a partir desta mesma pesquisa é: a predominância da Psicologia como referencial teórico nas últimas quatro décadas², para esta produção acadêmica (em torno de 40%), revelando “a tradicional tendência a privilegiar, na análise do processo da alfabetização, sua faceta psicológica.” (SOARES, 2008, p. 87).

Os principais métodos que vão disputar por um longo período da história da alfabetização a hegemonia no Brasil são o *sintético* e o *analítico*. A partir de eixos estabelecidos por Frade, podemos classificar o *método sintético* como um método que dá preferência à *decifração*³ e o *analítico* como um que prioriza a *compreensão*⁴.

Frade (2007) expõe em seu artigo dois marcos fundamentais nos métodos de alfabetização no Brasil: um seria a priorização da *decifração* e o outro da *compreensão*. A *decifração* ocorre nos métodos que elegem uma subunidade da língua e os relaciona às suas correspondentes fonográficas, e a *compreensão* naqueles que procuram manter a inteireza da língua priorizando o sentido e não a análise de suas partes. A autora os diferencia a partir de dois aspectos: o procedimento mental – que varia de acordo com o método – e segundo o conteúdo da alfabetização ensinado.

¹ Vide SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

² Esclarecendo: o ano em que Soares escreveu sua obra foi o de 1990, portanto ainda faz menção das décadas de 1950 à 1980.

³ Por elegerem subunidades da língua e focalizarem aspectos ligados à correspondência fonográfica. (FRADE, 2007)

⁴ Por utilizar o processo mental a partir do todo para em seguida as partes. (FRADE, 2007)

Nos *métodos sintéticos* o ensino da língua ocorre a partir da menor parte para o todo, e essa menor parte varia de acordo com o método: no *método fônico* a menor unidade é o fonema, no *alfabético* a letra e no *silábico* a sílaba.

O *método alfabético/soletração* é um dos mais antigos. E sua aplicação dava-se da seguinte maneira:

(...) decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas (...) a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE, 2007)

O *método fônico* surge como crítica ao *método alfabético* (BRASLAVSKY, 1992; ARAÚJO, 1995; apud FRADE, 2007). O ensino no método fônico inicia-se com a forma e o som das vogais, em seguida das consoantes, e posteriormente os fonemas aprendidos são relacionados formando-se sílabas, palavras e frases. O ensino dos fonemas ocorre de forma gradativa, ou seja, dos mais simples para os mais complexos, respeitando-se uma sequência. Segundo Braslavsky (citada por FRADE, 2007), o método fônico é uma primeira tentativa de se relacionar a fala com a escrita, posto que se ensina a língua através da relação fonema e grafema.

Variações do *método fônico* surgem com o objetivo de dar maior significado ao ensino da leitura, apresentando os sons a partir de palavras, relacionando as palavras à figura, associando o fonema a um personagem, fazendo uso da onomatopeia e apresentando os fonemas a partir de uma história.

Podemos perceber que os *métodos sintéticos* são regidos pela transformação da fala em sinais gráficos, porque se privilegia o ouvir e sua relação com os grafemas; constatamos isto através dos trabalhos comuns nestes métodos: exercício de leitura em voz alta e o ditado (FRADE, 2007).

O *método silábico* é trabalhado através de várias combinações silábicas que são cantadas pelas crianças com o objetivo de memorização. Dados apontam seu uso no Brasil no século XIX (MORTATTI, 2000, apud FRADE, 2007). Podemos observar neste método um aperfeiçoamento da moderna soletração, por iniciar o trabalho com a sílaba, contribuindo para uma melhor relação dos elementos da fala com os elementos da escrita. (FRADE, 2007). Por partir do mais fácil para o mais difícil, o método também possui uma ordem de complexidade.

Nos *métodos analíticos* o ensino da língua ocorre a partir do todo (texto, sentença ou palavra) para somente depois analisar suas partes (sílabas e fonemas), rompendo com a lógica da *decifração* encontrada nos *métodos sintéticos*. Atuando a partir da compreensão, o *método analítico* tem a preocupação de manter a “(...) inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil.” (FRADE, 2007). São *métodos analíticos* o método da *palavração*, *sentencição* e o *global*.

A unidade de partida no *método da palavração* é a palavra. Apresenta-se inicialmente um grupo de palavras que são trabalhadas com o objetivo de reconhecimento através da visualização e configuração gráfica. Em alguns casos relaciona-se a palavra e sua imagem, geralmente no início do processo de alfabetização, e também usa-se cartões contendo a palavra e sua gravura é comum. Outra preocupação neste método é o ensino do movimento da escrita da palavra através de exercícios cinestésicos. Acredita-se que a repetição garante a memorização. Já no *método de sentencição* a primeira unidade trabalhada é a sentença, em seguida a palavra e por último as sílabas.

O “*método global de contos ou de historietas*” surge no Brasil na década de 1930, e tem como ponto de partida o texto. A aplicação do *método global* começa com a memorização de um texto “lido” por um período, em seguida trabalha-se o reconhecimento de sentenças, expressões (porções de sentido), palavras e por último a sílaba. O foco principal do professor neste método é o sentido, logo, a ênfase na familiarização de textos inicialmente, para somente depois trabalhar suas partes, mas sempre com o cuidado de preservar o sentido.

Como todo método, o *global* teve variações: alguns adeptos mais radicais defendiam a análise espontânea do aluno afirmando não ser necessária a intervenção do professor para apreensão das menores unidades; outros menos radicais acreditavam também no sentido como ponto de partida, porém reconheciam a necessidade de trabalho das menores unidades, aproximando-se do modelo de *decifração dos métodos sintéticos*.

Outros elementos privilegiados no *método analítico* são a cópia e a leitura silenciosa; a visão também é considerada essencial por conta dos exercícios que priorizam o reconhecimento das palavras sem a leitura labial.

2. O “COMO ENSINAR” SUBORDINADO A “QUEM SE ENSINA”

A disputa entre aqueles que defendiam o método sintético e os defensores do método analítico persistiu por um período, porém o embate foi se amenizando na medida em que se relativizou a importância do método no ensino. E a importância do método passa a ser relativizada com a disseminação das teorias psicológicas. A repercussão dessa tendência deu-se pela propagação e institucionalização das “novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Teste ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho.” (MORTATTI, 2006, p.9).

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, 2006, p.9).

Através de oito provas o *Teste ABC* tinha como proposta verificar a maturidade dos alunos para o aprendizado da leitura e escrita, quantificando as capacidades de coordenação motora, memória visual e auditiva, percepção visual e auditiva; e assim, classificá-los com o intuito de organizar as classes homogeneamente e proporcionar um ensino sob medida, ou seja, de acordo com o nível de maturidade da turma.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de medida, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. (MORTATTI, 2006, p.9)

Nesta época, as cartilhas baseavam-se majoritariamente nos *métodos mistos* ou *eccléticos* e passam a vir acompanhadas de manuais para o professor. Outra ideia e prática que passou a ser disseminada foi o “período preparatório”. Esse período “consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.” (MORTATTI, 2006, p. 10).

O ensino da leitura permanece simultâneo ao ensino da escrita, e este limitado ao desenvolvimento de habilidade caligráfica e ortográfica. Entendia-se que o aprendizado de ambas requeria o “período preparatório”.

Este cenário histórico estende-se até o final da década de 1970. A tradição no ensino da leitura e escrita resultante deste período foi o “como ensinar” subordinado “a quem se ensina”, ou seja, uma didática subordinada à maturidade da criança (MORTATTI, 2006, p10).

Uma observação interessante feita por Magda Soares sobre o período de 1950-60 e principalmente na década de 1970 é a predominância do associacionismo como tendência, que inclusive permanece nos primeiros seis anos da década de 80, porém bastante reduzido, sendo superada neste período pela tendência psicogenética, por influência da reflexão da alfabetização realizada no Brasil a partir de Piaget neste momento histórico. Influência esta que, segundo a autora, traz uma mudança radical de paradigma. (2008, p.88)

A orientação metodológica para alfabetização emitida pela SEE-RJ, que será analisada neste trabalho, foi elaborada no início da década de 1980 e sofre influências deste período histórico.

3. LOURENÇO FILHO E OS *TESTES ABC*

Não exagero, portanto, afirmando que da última escola rural à primeira escola normal paulista quase falece, por inteiro, desde muito tempo, o espírito de finalidade educativa moderna. Os “meios” tomaram o lugar dos “fins”, o que tanto basta para assinalar que, sem uma clara visão finalista, o professor tinha que cair no empirismo e na rotina. A maioria dos nossos mestres – e os há verdadeiros, na dedicação imprescindível ao seu mister e no amor apaixonado à causa que servem, acabou sendo empolgada pela idéia de que em certos e determinados modos de combinar palavras; em dados recursos práticos, mais ou menos gerais, mas não infalíveis de atrair a atenção; como em pequenas receitas mnemo-técnicas, ou na fixação de um simples livro “standard” para o exame, estava todo o remate da obra educativa que lhes cabe... (Lourenço Filho, 1926).

Neste trecho citado por Mortatti (2000, p. 142), Lourenço Filho responde a um inquérito sobre os problemas da educação publicado no jornal *O estado de S. Paulo*. Neste relato o autor expressa de forma resumida as aspirações educacionais da época, principalmente o problema dos métodos de ensino que ganharam valor maior do que o objetivo do próprio ensino. O período histórico que compreende estas aspirações tem início nos meados da década de 1920 e seu fim em meados da década de 1970.

Quanto ao movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, este momento histórico é marcado por polêmicas entre o moderno e o antigo ou entre os próprios modernos, porém gradualmente o discurso institucional-acadêmico ganha hegemonia focando

na mensuração do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, p.146).

Lourenço Filho ganha destaque neste cenário, por “sua atuação representa[r] a busca de concretização de uma das aspirações sociais e culturais típicas do início desse momento histórico” (MORTATTI, 2000, p. 142). Buscava-se, então, uma renovação no ideário brasileiro de educação e a Escola Nova foi o movimento que se engajou nesta causa. Aliando atividades acadêmicas, intelectuais e políticas seus principais componentes foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Na questão do ensino da leitura e escrita a discussão passou a ter como tema central, aspectos psicológicos da aprendizagem, incorporando em seu caráter funcional o ideário liberal de democratização da cultura e participação social (MORTATTI, 2000, p.144).

“Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira.” (MORTATTI, 2000, p.144).

Surge neste cenário o livro *Testes ABC*, resultado de pesquisas experimentais feitas por Lourenço Filho, que junto com outros professores-pesquisadores produziu esta obra. O livro conferiu ao autor reconhecimento internacional. Uma obra que expressa “o caráter inovador e catalisador de seu pensamento escolanovista em relação ao ensino da leitura e escrita.” (MORTATTI, 2000, p.145).

Com a necessidade de superação do problema do fracasso escolar na aprendizagem da leitura e escrita, apontado pelos grandes índices de repetência no 1º grau (atual 2º ano do ensino fundamental), buscando economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta nos *Testes ABC* a hipótese da existência de um nível de maturidade que pode ser medida, como um requisito para aprender a escrita e leitura. Hipótese que foi confirmada através das pesquisas experimentais que realizou com alunos do 1º grau (MORTATTI, 2000, p. 147).

Na perspectiva da psicologia aplicada à educação e à organização escolar, o fracasso do alunado era explicado pela falta de interesse ou pelo índice de QI (Quociente de Inteligência), porém a proposta de Lourenço Filho vai contra estas teorias vigentes afirmando que o fracasso seria fruto das diferenças individuais de nível de maturidade, pois as classes de

1º grau eram heterogêneas, não trabalhando de forma adequada essas diferenças de velocidade de aprendizado (MORTATTI, 2000, p. 148).

Lourenço Filho destaca-se como pioneiro, defensor e propagador das formulações de seu *Testes ABC*, porém essa aspiração por uma mensuração científica não é sua exclusividade, e sim uma espécie de modismo da época “que busca elucidar a realidade sensível, medindo-a por meio de testes objetivos.” (MORTATTI, 2000, p. 157). O autor buscou aprimoramento das técnicas de diagnóstico e prognóstico ligados à aprendizagem escolar a partir dos modelos já empregados pela psicotécnica relacionada à orientação profissional (MORTATTI, 200, p. 158).

Segundo Filho, a leitura não está condicionada à inteligência, como processo global, mas direciona-a. Este compreende a leitura e a escrita como:

“(...) instrumentos capazes de permitirem maior desenvolvimento intelectual, por isso que oferecem, além da possibilidade de maior extensão de experiência indireta (pela leitura de que outros fizeram ou observaram diretamente) mais perfeito controle do *próprio simbolismo da linguagem*.” (FILHO, 1934, p. 45, apud MORTATTI, 2000, p. 150-151).

O aprendizado simultâneo da escrita e leitura envolvendo a questão da maturidade específica apresentava um resultado em menor prazo, maior economia e com mais segurança, segundo as taxas de promoção obtidas no final do ano letivo nas turmas onde os *Testes ABC* foram aplicados (MORTATTI, 2000, p. 149).

Os conceitos contidos nos Testes ABC são apresentados por Mortatti em sua obra:

Educação entendida como um conjunto de técnicas de adaptação das novas gerações às necessidades regionais e históricas; *escola*, como instituição social com função socializadora; *alfabetização*, como instrumento de aquisição individual de cultura e, envolvendo, do ponto de vista funcional, aprendizagem simultânea da *leitura e escrita*; estas entendidas como comportamentos que integram o conjunto de técnicas de adaptação; *educação popular e alfabetização*, ambas como anseios da época, mas distintas entre si, dada a abrangência mais restrita desta em relação àquela: eis as premissas que sustentam o percurso argumentativo do ensaio. (2000, p.146 e147).

Os *Testes ABC* foram um marco na história do método da alfabetização, pois mudaram a perspectiva de ensino: tirando o destaque do método, passando para o aluno e seu processo de aprendizagem, através de suas teorias psicológicas aplicadas à aprendizagem. E veremos essas teorias exercendo forte influência na metodologia proposta no documento que será analisado a seguir.

4. ANALISANDO O DOCUMENTO

4.1. Contexto histórico e informações técnicas.

Este documento foi elaborado em 1981, na gestão Chagas Freitas. Antônio de Pádua Chagas Freitas (1914-1991) nasceu no Rio de Janeiro, diplomou-se em direito em 1935 e iniciou sua carreira profissional como jornalista. Em 1938, ingressou na União Democrática Nacional (UDN) “compondo a chamada esquerda democrática do partido.” Candidatou-se em 1950 a deputado federal pelo Partido Social Progressista (PSP). Fundou, juntamente com Ademar de Barros, os jornais “A Notícia” e “O Dia”, com o objetivo de aumentar a visibilidade do PSP no estado do Rio de Janeiro, já que a sua base eleitoral era em São Paulo. Em 1954 e 1958 elegeu-se como deputado federal pelo PSP, mesmo tendo rompido relações com Ademar na sua segunda candidatura. Ingressou em 1962 no Partido Social Democrático (PSD), renovando seu mandato.

No ano em que o documento foi elaborado a equipe responsável pelos assuntos educacionais era constituída por: Arnaldo Niskier (Secretário de Estado e Educação e Cultura), Edília Coelho Garcia (Subsecretária), Cylene Castellões Gallart (Chefe de Gabinete), Lúcia Venina de Mattos Almeida (Diretora do Departamento de Educação), Heloisa Helena Fabião Moreira da Silva (Coordenadora de Ensino de 1º Grau) e Fátima Cunha Ferreira Pinto (Diretora do Laboratório de Currículos).

A equipe responsável pela elaboração do documento foi: Therezinha de Jesus Santos Medeiros e Maria Lucia Souza de Mendonça, com a colaboração de Regina Maria Alves de Carvalho e Vera Lucia Rodrigues Martins. Um fato curioso sobre o manual é a publicação de sua segunda edição, feita em 1986, na gestão de Leonel Brizola.

4.2. Concepções, metodologias propostas e preocupações.

Através da leitura do documento é possível perceber algumas concepções, como a de criança, alfabetização, leitura e escrita. Podemos apreender a concepção de criança nos trechos em que o livro a descreve como possivelmente carente⁵, reconhece sua diversidade

⁵ “muitas delas não recebem alimentação adequada e são portadoras de carências alimentares que influem no seu desenvolvimento físico e rendimento escolar;” (1981, p. 11).

cultural⁶ e linguística⁷; a concepção de alfabetização quando o texto apresenta sua proposta de “alfabetização sistemática”⁸ afirmando suas principais características: significativa, contínua e integradora; a leitura não é limitada a decifração de símbolos, mas definida como um processo de compreensão⁹; e a escrita como “um recurso auxiliar da leitura”¹⁰ e “um meio de comunicação e auto-expressão”¹¹. Portanto percebemos que nesta proposta o ensino da leitura é prioritário, e a escrita um complemento no processo de alfabetização.

As metodologias sugeridas trabalham a alfabetização a partir da ORAÇÃO, PALAVRA e FONEMA. A proposta de ensino a partir da ORAÇÃO faz uso de poucas imagens nas atividades que indica; a que inicia o processo de alfabetização a partir da PALAVRA faz mais uso de imagens, bem como a que propõe o uso de FONEMAS. A última proposta sugere bastantes jogos para o desenvolvimento das atividades afirmando que: “todas as atividades que envolvem a emissão de sons devem ser realizadas, sempre em situações de jogos e brincadeiras para que não haja desinteresse por parte dos alunos;” (1981, p. 52).

A proposta que sugere atividades com o intuito de desenvolver habilidades orais e escritas é a que parte da ORAÇÃO; porém a que trabalha com FONEMA privilegia somente esta habilidade, explorando pouco a escrita, desenvolvendo um trabalho com a linguagem oral. Já a proposta a partir da PALAVRA, privilegia a discriminação visual, não priorizando a escrita¹²; e o trabalho com textos ocorre somente na última etapa.

Percebe-se o cuidado para sugerir um método de alfabetização no momento em que se propõe três metodologias similares, mas que partem de unidades diferentes da língua. E apesar de mencionar o uso de textos no processo de ensino, e conceber a leitura como um ato não somente de decifração e sim de compreensão, o texto não é uma unidade inicial de ensino. Também é possível observar um ecletismo metodológico, pois sugere-se tanto métodos que são sintético como analítico.

O documento apresenta algumas preocupações como o respeito pela diversidade cultural¹³ e linguística¹⁴ do aluno. Ao longo do manual evidencia-se também uma

⁶ “Sua linguagem, seus valores, seu comportamento, suas vivências refletem o contexto sócio-cultural em que vivem.” (1981, p. 11).

⁷ “O ideal é que a alfabetização parta da realidade linguística do aluno.” (1981, p. 33).

⁸ 1981, p. 33.

⁹ “Ler não é somente decifrar símbolos. Ler é compreender.” (1981, p. 48).

¹⁰ 1981, p. 62.

¹¹ Idem.

¹² Trabalhando somente com formação de palavras a partir de sílabas destacadas nas palavras-chave (1981, p. 47).

¹³ “Todas, porém, trazem uma riqueza de vivências – o seu currículo oculto – que, embora diferentes das do professor e da escola, não podem ser desprezadas.” (1981, p. 11)

preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral, principalmente na parte de “Desenvolvimento da Livre Expressão”, que está contida na seção de preparação da criança para a alfabetização.¹⁵ Outra preocupação é manter as atividades propostas significativas para o aluno, alertando sempre ao professor para que este faça uso de elementos que componham a realidade da criança. E frequentemente nota-se o cuidado para que se desenvolva um trabalho integrado: conhecimentos¹⁶ e vida do aluno com a escola¹⁷.

5. CONCLUSÃO

Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das universidades nem dos órgãos oficiais de ensino e nem dos projetos dos linguistas e dos pedagogos: todas essas instâncias tem uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam ele. De dentro. (ILARI, Rodolfo. 1986, apud GOULART, M. A; ABÍLIO, E. C; MATTOS, M. S. – org. – 2007)

Através das leituras, estudos e da análise realizada no “Manual de Alfabetização”, emitido pela SEE-RJ em 1981, observamos na elaboração da metodologia deste documento, influências de teorias e concepções anteriores à sua produção e também aspectos que apontam para o que viria em tempos posteriores.

Podem-se relacionar algumas propostas e conceitos do manual com teorias e ideologias que repercutiram no tempo em que foi confeccionado: os *Testes ABC* de Lourenço Filho e suas ideias político-pedagógicas (a Escola Nova).

A questão da criança como centro do aprendizado e não o método, a preocupação em dar significado ao ensino, articulando sempre à realidade da criança, podem ser remetidas às ideias escolanovistas. Outra influência da corrente pedagógica seria o reconhecimento deste

¹⁴ “Para que o professor consiga alfabetizar sua turma, adotando esta proposta [a partir da ORAÇÃO], é indispensável que trabalhe sempre partindo da realidade linguística do aluno.” (1981, p. 33).

¹⁵ “Iniciando o trabalho com a criança” (1981, p. 13).

¹⁶ “Alfabetizar alguém é – partindo sempre de uma atitude de respeito à linguagem e aos valores que lhe são próprios – possibilitar-lhe real participação na sua cultura.” (1981, p. 10).

¹⁷ “algumas soluções não dependem somente de sua ação, mas exigem uma integração real – lar/escola/comunidade;” (1981, p. 11).

alunado como pertencente à classe popular, pois uma das lutas do movimento foi a democratização do ensino.

Mesmo sendo um tempo de declínio da Escola Nova, o método proposto por Lourenço Filho, os *Testes ABC*, teve a sua última edição em 1970, sinalizando ainda uma influência do pensamento escolanovista. Outro ponto escolanovista no documento analisado foi a preocupação com a maturidade da criança e uma proposta de preparação para alfabetização.

O período preparatório do manual citado na parte “Iniciando o Trabalho com a Criança”, descreve alguns conceitos indispensáveis para o trabalho proposto:

- a maturidade e o desenvolvimento de habilidades ocorrem de forma dinâmica;
- não há um período determinado para que a criança adquira prontidão;
- só vivenciando variadas situações é que a criança vai desenvolvendo o seu potencial e adquirindo condições para se alfabetizar;
- as atividades desenvolvidas, inicialmente com a turma, devem continuar a ser oferecidas durante todo o desenrolar do processo de alfabetização. (1981, p. 13)

A partir dos termos “maturidade”, “prontidão”, “condições para se alfabetizar”, bem como a proposta de desenvolvimento de habilidades psicomotoras, visando a preparação para o aprendizado da escrita e leitura, percebemos uma influência de uma prática recorrente na época: o período preparatório. Mesmo não exigindo uma nomenclatura, o documento faz menção deste período. Revelando também influências que a psicologia gerou no modo de ensinar, nas décadas anteriores.

Um possível reflexo no manual é o ecletismo metodológico, que passou a relativizar a importância do método, muito comum até o final da década 1970, posto que a orientação metodológica sugere três tipos de método para o ensino da língua.

A partir do estudo da história do método da alfabetização, que apontou os embates pela hegemonia, percebemos a importância do método, porém como uma ferramenta no trabalho pedagógico, sendo necessária a compreensão de que o mesmo não é central e nem tão pouco dispensável. Magda Soares expõe em sua obra a necessidade de não temer um método diante do fracasso escolar na alfabetização, mas sim ter clareza e consistência dos *objetivos*, inclusive a partir de uma perspectiva social e política, *paradigmas conceituais* para assim definir as *ações, procedimentos e técnicas* compatíveis. (2008, p. 95-96). Pois,

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou finalmente, porque

podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual, e *qualquer* conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura. (SOARES, 2008, p.96).

Portanto, concluímos ser essencial para a prática do alfabetizador o uso de uma metodologia que atenda às necessidades de aprendizagem de seus alunos, visto que o embate pela hegemonia na história da alfabetização muitas vezes repercutiu em uma descentralização da criança no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, o professor deverá ter como focos principais a criança, seus objetivos no ensino, sua perspectiva política-ideológica e a consciência de sua prática, de modo que o fracasso escolar seja superado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Revista Educação, volume 32, nº 1, 2007.

Governo do Rio de Janeiro. História. História Política do Rio de Janeiro. Navegue pela História Política do Rio de Janeiro. Apresenta Governadores do Estado do Rio de Janeiro (1975 – 2003). Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/govgb/cfreitas.html>>. Acesso em 31 de março de 2010.

Manual de Alfabetização. SEE-RJ. Rio de Janeiro: 1981.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos da alfabetização no Brasil*. Brasília, 2006.

_____. A alfabetização sob medida. In: _____. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. Alfabetização: Construtivismo e Desmetodização. In: _____. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959 – 2000) / organização: Cecília Maria Aldigueri Goulart; Eleonora Cretton Abílio; Margareth Silva de Mattos. – Niterói: PROALE / UFF; FAPERJ, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? _____. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

Tabela com índice de aprovação. Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22870/aprovacao-do-ensino-fundamental-sobe-55-em-cinco-anos/>>. Acesso em 1º de maio de 2013.

A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA¹: OS TESTES ABC

Darlize Teixeira de Mello
Pedagogia/ULBRA/Canoas-RS/Brasil
EMEF Nossa Senhora de Fátima/ SMED- POA-RS/Brasil
darlizemello@terra.com.br

Eixo 3- Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita - ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

Neste artigo objetivo discutir o discurso da avaliação educacional dos *Testes ABC*, avaliação destinada a alunos alfabetizandos. Procuo mostrar como tal construiu posições de sujeitos que se sustentavam em uma determinada concepção de alfabetização e como, no governmento dessa população – no caso, os alfabetizandos –, os ideais da racionalidade e cidadania imperaram no discurso pedagógico liberal.

Palavras-chave: Testes ABC. Discurso Psicológico. Discurso Pedagógico.

Abstract

In this paper I want to discuss the discourse for ABC Tests' educational assessment, an assessment of literacy students. I seek to show how it has constructed subject positions that are based on a particular conception of reading instruction/literacy, and how in the governing of students ideals of rationality and citizenship ruled in the liberal teaching discourse.

Keywords: ABC tests; Psychological discourse; Teaching discourse.

¹ O título desse trabalho foi tomado emprestado do capítulo 3, com mesma intitulação – *Alfabetização sob medida* –, do livro de Mortatti (2000): *Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)*. Neste artigo, o empréstimo do termo está associado à ideia de regulação da alfabetização, enquanto instituição de práticas e políticas públicas.

O USO DOS *TESTES ABC* NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Este estudo decorre de um recorte de uma pesquisa de doutoramento² que tem por objetivo analisar quais dispositivos discursivos estão presentes na implementação de programas de avaliação da aprendizagem escolar, discutindo a produção do sujeito aluno, na contemporaneidade, tendo como contexto a realidade brasileira. Neste trabalho, analiso os *Testes ABC* destinados ao primeiro ano da escolarização, nas décadas de 30 a 70. Discuto a produção do sujeito alfabetizando, tendo como contexto os cenários nacional e internacional. Dessa forma, procuro explicitar os estudos desenvolvidos sobre os *Testes ABC* a partir de discursos em *voga* sobre os modos de agrupar os sujeitos alfabetizando, classificando-os após avaliações de desempenho individual.

Para problematizar a implementação dos *Testes ABC* e a produção do sujeito alfabetizando nas décadas de 30 a 70, tomo como *corpus* de análise o livro: *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, organizado por Lourenço Filho, em sua 4ª edição, editada em 1952³. Demarco que a escolha por esta edição do *corpus* de análise deve-se ao fato de ser esta a primeira edição que consta no acervo da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴. O referido o *corpus* de pesquisa será analisado a partir da análise crítica do discurso, sendo considerado produto de uma trama histórica e cultural, por meio do qual o sujeito alfabetizando pode ser classificado, ordenado e teorizado, pois permite racionalizar “a aprendizagem infantil, o rendimento escolar e os atributos sociais/psicológicos que são considerados causais em relação ao fracasso escolar” (POPKEWITZ, 1994, p. 189).

² Este trabalho constitui um recorte da Tese de Doutorado, intitulada *Provinha Brasil* (ou “Provinha de Leitura”?). Mais uma “*avaliação sob medida*” do processo de Alfabetização e “*Letramento Inicial*”?, apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, orientada pela Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade, defendida em Agosto de 2012.

³ Nessa análise não analisarei os Testes presentes no *Capítulo IV, Testes ABC – Guia de Exame* do livro, mas farei uma discussão sobre o *Capítulo III - Resultados de Aplicação do mesmo*. Para uma análise dos Testes ver Mello (2008; 2012).

⁴ No acervo da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constam além da 4ª Edição datada em 1952, outras três edições: a 6ª edição, datada em 1957, a 7ª edição, datada em 1962 e a 9ª, edição datada em 1967. A cada edição notam-se complementos, sendo que estas ficam a depender de análises de trabalhos posteriores.

Mesmo considerando a complexidade e a polêmica em torno da história das práticas avaliativas de alfabetização, nessa discussão procuro recuperar elementos importantes que possam nos ajudar a compreendermos as práticas avaliativas dos *Testes ABC*, situando-os no contexto das teorias de alfabetização que se consolidaram na época da Escola Nova e da República Nova no Brasil.

Associando o discurso escolanovista ao da industrialização, o Brasil, entre os anos de 1920 e 1940, constituía-se como nação republicana, fazendo uso da escolarização de massa como seu instrumento,

[...] ao mesmo tempo em que o movimento renovador ou escolanovista defendia os valores das sociedades industriais [...] propunha uma nova concepção de infância, de métodos de ensino, de programas, de currículos, de organização e administração escolar [...] (TRINDADE, 2004, p. 424-425).

Com a Revolução de 1930 e a instauração do Estado Provisório, chefiada por Getúlio Vargas, a luta pelo sistema público de educação continuou com grande vigor, tendo em vista que esse sistema seria o instrumental necessário à formação dos cidadãos para atender as demandas advindas do avanço tecnológico e do crescimento urbano (XAVIER, 1999 *apud* SGANDERLA, 2007). Nesse contexto, para dar uma ideia de como essas mudanças se aplicaram na prática educacional, vamos tomar como exemplo o movimento da *Escola Nova*.

[...] movimentada pelo brusco surto industrial de 1914-1918 e o encrespar das vogas cívico-nacionalistas, [é que] a inteligência brasileira decididamente empenhada na reinvenção da vida republicana, de modo a inaugurar o Brasil moderno, proclamava o fim de uma era e o início de outra, pacífica, luminosa e industrial. [...] por todos os lados constatava-se a presença de um pensamento diurno-iluminista a prefigurar o advento de uma utopia centralizadora e produtivista, fundada numa associação de homens livres de qualquer opressão e constrangimento, senhores de si e da natureza. Nesse contexto, recrudesciu a busca heterogênea e polifônica do novo em educação [...] sob a denominação de “movimento da Escola Nova” ou simplesmente “escolanovismo” (MONARCHA, 2005, 129).

À luz dessas mudanças políticas, marcadas por novos ideais de educação, meu objetivo, a seguir, será o de mostrar como movimentos de renovação nacional estavam vinculados a um movimento internacional de renovação educacional, denominado *ativismo*, “um movimento internacional – embora, sobretudo europeu e norte-americano –, que teve vastíssima influência nas práticas pedagógicas da educação, especialmente

as escolares” (CAMBI, 1999). Uma das características comuns e dominantes desse movimento ativista deve ser identificada no recurso à atividade da criança.

A Escola Ativa – ao que tudo indica termo utilizado por Pierre Bovet, diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1918 – dizia que se tratava de um movimento de reação contra o que existia de medieval na escola, contra seu formalismo e seu hábito de se colocar à margem da vida, contra sua incompreensão radical daquilo que constitui o fundo e a essência da natureza da criança (PERES, 2005, p. 120).

A partir desse movimento renovador, a *Escola Nova* – como se convencionou chamar o movimento ativista, influenciado pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo – Dewey, Decroly, Freinet, Ferrière, entre outros – pretendiam “estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). Em razão disso, vamos percebendo que temas como os abaixo apontados tiveram centralidade nas discussões e nas produções desses pensadores ligados à Escola Nova.

Educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros (PERES, 2005, p. 115).

Considerando a influência do movimento escolanovista no Brasil, podemos destacar as reformas internas nos sistemas públicos de ensino nos diversos Estados brasileiros por intermédio de um contexto favorável às novas metodologias em que os idealizadores das reformas foram buscar inspiração naquilo que ocorria em vários países europeus e americanos, como:

[...] no Ceará, em 1922, com Lourenço Filho; sob orientação de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925 e no Distrito Federal entre 1931 e 1935; em Minas Gerais com Francisco Campos, em 1927; com Carneiro Leão, no Pernambuco, em 1928; Fernando de Azevedo promoveu reformas no Distrito Federal, no período de 1927-1930, e em São Paulo, em 1932 (PERES, 2005, p. 117).

Essas reformas educacionais foram inspiradoras para o *Manifesto dos Pioneiros*, documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução*

educacional no Brasil: ao povo e ao governo, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer “diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial” (MORTATTI, 2000, p.143). Lourenço Filho foi uma das figuras de maior destaque no cenário nacional brasileiro, junto a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, na busca de consolidação desse ideário pedagógico (MORTATTI, 2000).

A centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida e o caráter científico da educação com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada são aspectos a serem considerados nessas diretrizes políticas escolares. Há uma preocupação em adaptar a atividade educativa às necessidades psicobiológicas da criança. A escola passa a ser

[...] um organismo vivo, com uma estrutura social organizada, [...] uma comunidade em miniatura [...] é natural que ela inicie os alunos em atividades motoras, construtoras ou manuais, pondo-os em contato com o ambiente e a vida ativa que os rodeia, para que eles possam dessa forma possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com suas possibilidades e aptidões (PENNA, 2010, p.50).

Assim, no Brasil, com marcas desse movimento renovador já na década de 1920 (TRINDADE, 2004b), o escolanovismo preconizava uma política nacional de educação, particularmente por aqueles que foram integrantes posteriormente *do Manifesto dos Pioneiros(1932)* e aliavam atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político-administrativas (MORTATTI, 2000, p. 143). Vale ressaltar que esse momento histórico gerou, então, a necessidade de materiais específicos para cada série, com “a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos” (FRADE, 2007, p. 30). Nesse sentido, “o ideário republicano, nacionalista, traz a preocupação em produzir materiais “mais brasileiros”, deixando de lado os termos tipicamente portugueses e os conteúdos voltados para história de Portugal” (MAGALHÃES, 2005, p.6).

Assim, observa-se também que essa organização política educacional não ocorre apenas em 1930, já que o Brasil já vinha passando por um processo de unificação nacional desde a Primeira República. Trindade (2004) aponta discussão exaustiva sobre a nacionalização da língua, do ensino e dos núcleos coloniais, evidenciada, entre 1890 e 1930, nas análises dos relatórios de instrução do Rio Grande do Sul, destacando

[...] a importância da escolha das cartilhas e de métodos para garantir a imposição da língua portuguesa como única no Brasil, já que o seu ensino na instrução primária começava pela alfabetização. Ao que parece, na tentativa de colaborar com a constituição da unificação de uma língua nacional, no Rio Grande do Sul, houve um apagamento de outras línguas vernáculas, como a dos imigrantes dos núcleos coloniais desse estado (TRINDADE, 2004, p.346).

Não posso deixar de marcar que todo esse movimento nacionalista está relacionado às estratégias de governo, colocadas em funcionamento para solucionar o problema da concentração da população nas áreas urbanas, de forma a criar práticas de regulação que permitam e articulem a convivência coletiva. Expande-se, dessa forma, a instrução primária, organizada sobre novas bases políticas e científicas. É, nesse momento histórico, que “sob influência da psicologia experimental, às questões prioritariamente relativas ao ensino vêm-se acrescentar e, tendencialmente, sobrepor-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita enquanto técnicas fundamentais (juntamente com o cálculo) da escola primária” (MORTATTI, 2004, p. 64). A escola primária estava sendo (re)inventada, com a invenção de

[...] novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização de ensino. O modo de ensino individual cedia lugar ao simultâneo; a escola unitária era, paulatinamente, substituída, pela escola de várias classes e vários professores, e o método ensino tradicional era suplantado pelo método intuitivo (SOUZA, 1998 apud TRINDADE, 2004, p. 173).

Para Mortatti (2004, p.64), a “escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem”, e a leitura, por sua vez, passou a ser entendida não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais”. Nesse sentido,

[O ensino da escrita] deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. E para o [ensino da leitura] foram sendo defendidas e introduzidas [...] práticas de leitura que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura (MORTATTI, 2004, p. 64-65).

Esse modo de compreender os processos de escrita e de leitura estava articulado às discussões sobre os métodos, em especial os métodos analíticos⁵, que procuram romper com o princípio da decifração, própria dos métodos sintéticos⁶. Nesse momento da história da educação e da história da alfabetização no Brasil observa-se uma mudança no discurso pedagógico relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de ensino e de leitura utilizados até então, que principiam pelo ensino das letras, fonemas ou sílabas, são considerados ultrapassados, e os métodos que passam iniciar pelo ensino das palavras, sentenças ou contos surgem como inovações pedagógicas.

Podemos observar “os deslocamentos que sofreram os métodos, à medida que novas categorias foram produzidas/inventadas/preferidas dependendo do conhecimento produzido, da época e do campo de estudo privilegiado” (TRINDADE, 2004, p. 258). Nesse contexto, os métodos globais de ensino da leitura vão gradativamente também enfatizando os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos, uma vez que os adeptos do método global utilizavam argumentos apoiados em pressupostos da psicologia da Gestalt e da psicologia infantil. À contribuição das ideias e aos princípios da Gestalt⁷ somam-se as conclusões das pesquisas da psicologia infantil, segundo as quais o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato (MACIEL, 2010).

Já no discurso psicológico, observa-se a importância da identificação dos principais elementos de composição da imagem de modo que o conjunto gráfico possibilite a compreensão do significado exposto. Assim, iniciava-se um processo de busca para conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita

⁵Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes possam realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (conto, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007).

⁶ Os métodos sintéticos tomam como unidade de análise da "parte" para o "todo": da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006).

⁷ *Gestalt* é um termo intraduzível do alemão, utilizado para abarcar a teoria da percepção visual baseada na psicologia da forma. A Teoria da *Gestalt* afirma que não se pode ter conhecimento do todo por meio das partes, e sim das partes pelo todo; que os conjuntos possuem leis próprias e essas regem seus elementos (e não o contrário, como se pensava antes); e que só por intermédio da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gestalt&oldid=4974910>>. Acesso em: 17 Abr 2011).

(sintéticos e analíticos) e em várias tematizações e concretizações as décadas seguintes passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (MORTATTI, 2006).

Os métodos analítico-sintéticos, de acordo com Gray (1956 apud TRINDADE, 2004) comportariam a leitura de um conjunto de palavras, frases e textos simples, apresentados de forma gradual, sendo a análise, a comparação e a síntese feitas simultaneamente, pela sucessão de valores dos elementos da língua, visando à aprendizagem do mecanismo de leitura. Entrando em cena, no entrecruzamento dos discursos dos métodos sintético e analítico, Lourenço Filho (1934)⁸ assume um papel de vanguarda, propondo soluções técnicas para o problema da alfabetização, havendo, então, uma tendência à relativização do método.

Conforme Mortatti (2006), essa relativização do método sofreu influência da “disseminação, repercussão e institucionalização das [...] novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho” (MORTATTI, 2006, p. 9).

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental)⁹, que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Vale destacar, a partir de Mortatti (2000), que esse período da alfabetização marca, então, a emergência dos métodos analítico-sintéticos e da alfabetização “sob medida”, sob a influência dos *Testes ABC*. A seguir, passo a contextualizar esse instrumento de avaliação, destinado às classes de alfabetização, os *Testes ABC*.

⁸Durante essa seção serão utilizadas datas diferentes para os *Testes ABC*. Esse fato ocorre devido as edições utilizadas dos mesmos. Quando referência aos *Testes ABC* for de Mortatti, usarei a data de 1934, 1ª edição; quando for minha, usarei a data de 1952, 4ª edição por ser, no caso, a mais antiga do acervo da Biblioteca Setorial da Faculdade de educação da UFRGS.

⁹ Equivalente, hoje, ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos.

Os Testes ABC: nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita rápida, econômica e eficiente.

Como proposta de solução para o problema do fracasso escolar na alfabetização e de acordo com os princípios da educação renovada, surgem os *Testes ABC*¹⁰ como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fim diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição de perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequado (MORTATTI, 2000). De acordo com Lourenço Filho (1934 apud MORTATTI, 2000), esse instrumento avaliativo seria uma das soluções possíveis para o problema verificado, a partir de sua fundamentação teórico-experimental. Nessa perspectiva, o autor entende o teste “como um simples reativo, com o emprego do qual se poderão obter amostras de comportamento, de um ponto de vista determinado, as quais se tornam significativas mediante tratamento estatístico” (MORTATTI, 2000, p.151).

Embora Lourenço Filho seja um de seus mais conhecidos e propagadores, destacando-se pelo pioneirismo das formulações contidas nos *Testes ABC*, a aspiração de tudo medir cientificamente não é marca exclusiva desse educador, mas de uma espécie de moda da época – a psicometria –, conforme já pontuado anteriormente.

Data de então, a entrada na cena histórica de uma série de medidas objetivas e de aptidões, a saber: testes psicológicos, rendimento escolar desigual, orientação e qualificação profissional [...] [relacionadas] a propostas de manuais estrangeiros, como, por exemplo, *Échelle métrique de l'intelligence*, de Alfred Binet (1905), ponto de partida dos testes psicológicos, cuja origem residiu na necessidade de discriminar entre as crianças atrasadas aquelas susceptíveis de progresso em classes normais e aquelas que demandavam classes especiais (MONARCHA, 2005, p.131).

Essa escala de medida de inteligência tornou-se moda entre especialistas e, por certo, estimulou a produção de uma ampla bibliografia nos meios universitários e

¹⁰ De acordo com informações contidas no capítulo III da 1ª edição dos *Testes ABC*, datada em 1933, as pesquisas que derivam o livro iniciam-se em 1925 na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, sendo retomadas na Escola Normal de São Paulo, com crianças do Jardim da Infância e da Escola-Modelo. A partir de 1928, os resultados dessas pesquisas começam a ser divulgados, e os *Testes ABC* passam a ser aplicados, institucionalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, centros urbanos brasileiros por onde se registram passagem de estudiosos estrangeiros como E. Claparède, A. Binet e Th. Simon, pesquisadores esses articulados aos princípios dos *Testes ABC*. Por essa época, observa-se também uma ampla divulgação dos primeiros resultados e aferição dos *Testes ABC* sob formas de artigos em periódicos e comunicações em eventos nacionais e internacionais relativos à educação e psicologia (MORTATTI, 2000). Com isso, pretendo mostrar que esse “surgimento” dos *Testes ABC* é parte de um processo anterior de constituição dessa forma de avaliação, associado aos estudos da psicologia experimental.

escolares, nas primeiras décadas do século XX (MONARCHA, 2005). É importante também observar, nesse momento, que “os estudos em biologia da evolução, particularmente, os trabalhos de Darwin, estavam progredindo [...]. [Podemos considerar], o agora bem conhecido conceito de sobrevivência do mais apto” (WALKERDINE, 1998, p.165). Assim, o conceito de sobrevivência do mais apto, estabelece relação entre uma linhagem vista como adequada e determinadas condições ambientais, não sendo uma coincidência que a eugenia fosse apresentada como uma solução para o problema das massas populares e da escolarização. O ponto importante aqui dessa observação é compreender que

tendo estabelecido o indivíduo como o objeto apropriado do olhar científico (ele mesmo um aspecto do pensamento avançado e moderno da época), a nova Psicologia vinculou e envolveu os polos gêmeos da hereditariedade e do ambiente desde o início. [...] É aqui que as técnicas de estatística da população se tornam centralmente importantes, pois elas fornecem os instrumentos para estabelecer a base científica do normal. [...] [Assim], o movimento que produziu a possibilidade do indivíduo como objeto da ciência [...] produziu simultaneamente a necessidade de aparatos e técnicas científicas e empíricas de detecção e alguma forma de medida institucional que ajudasse a produzir e normalizar esses indivíduos (WALKERDINE, 1998, p.166).

No Brasil, esse “modismo”, que alia educação, psicologia e cientificidade, aconteceu em diferentes estados brasileiros, a partir de reformas educacionais, dando origem a inusitados ensaios de organização racional de massas de escolares de alfabetizando. De um modo geral, as orientações enfáticas às escolas para classificação de escolares por meio de medidas objetivas de inteligência e aptidões tornaram-se um clichê na linguagem pedagógica, servindo de panaceia para lidar com a diversidade humana e fracasso escolar. Tais instrumentos de medidas eram considerados úteis para a organização de classes homogêneas de escolares. A seguir, destacarei um excerto extraído dos *Testes ABC- capítulo III – aplicação de Resultados*, em sua 4ª edição, de 1952, que exemplifica essa questão.

Os Testes ABC indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler mais ou menos rapidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas quanto possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de aptidões diferentes¹¹.

¹¹ LOURENÇO FILHO, 1952, p. 75.

Na análise desse excerto, destaco que a classificação dos escolares, sob a simples aparência do desejo da ordem, subjaz o controle que organiza “uma população escolar estratificada, por meio de um conjunto crescente de instituições educacionais, e com uma pedagogia que enfatiza a necessidade de desenvolver seletivamente os talentos individuais para papéis educacionais diferenciados” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 46). Essa organização educacional inspirou-se também nos dos estudos de Binet e Simon (1905), autores franceses, dos primeiros trabalhos de aferição dos testes de nível de inteligência, ou seja, idade mental, e a Stern e Ternan, autores americanos, do teste de Quociente de Inteligência (Q.I.). Desse modo, na esteira dos estudos citados, os *Testes ABC*, no Brasil, enfatizam esse caráter psicológico da Educação no cenário nacional. É interessante que observemos no material de análise (embora não seja a classificação utilizada por Lourenço Filho (1952) para verificação da maturidade, apesar de algumas aproximações) o modo como Binet e Simon classificavam os alfabetizando como anormais, para que possamos compreender os discursos contidos nos *Testes ABC*. Dizia Binet:

É *idiota* toda criança que não chega a comunicar-se, pela palavra, com os seus semelhantes, isto é, que não pode exprimir verbalmente seu pensamento, nem compreender o pensamento verbalmente expresso pelos outros – uma vez que não haja perturbação da audição ou dos órgãos da fonação.
É *imbecil* toda criança que não chega a comunicar-se por escrito com seus semelhantes, isto é, que não pode transmitir seu pensamento pela escrita, nem ler a escrita ou o impresso, ou mais exatamente, compreender o que lê – uma vez que nenhuma perturbação da visão ou paralisia do braço tenham obstado a aquisição dessa forma de linguagem.
É *débil* toda criança que saiba comunicar-se com seus semelhantes pela palavra e por escrito, mas que demonstre um atraso de dois ou de três anos no decurso de seus estudos, sem que esse atraso seja devido à insuficiência de escolaridade¹².

Da mesma forma, há uma classificação feita por Lourenço Filho (1952) para a organização de classes de alfabetização, a partir dos *Testes ABC*, como podemos observar na avaliação de cada teste do Guia de Exame: aquele aluno que ficasse nos escores zero ou um era classificado como fraco, com escore 2, médio, com escores três ou quatro, forte. Na avaliação geral dos testes, os pontos seguiam a seguinte lógica para a organização das classes seletivas: de 8 a 10 pontos, uma classe, outra de 11 a 13 pontos e outra de 14 a 16 pontos. Segundo Lourenço Filho (1952), as classes de alunos

¹² LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 19.

classificados com menos pontos, as fracas, deveriam ter efetiva redução para que o professor pudesse cuidar de casos especiais, dando-lhes tratamento especial. As classes fortes e médias teriam a lotação, para ele normal, de 35 a 40 alunos.

Considero então que essas formas de esquadramento, que posicionam os alunos como *idiotas*, *imbecis* e *débeis*, a partir dos *Testes* de nível de inteligência, e *fracos*, *médios* e *fortes*, a partir dos *Testes ABC*, fazem desses, que não estão dentro da lógica de funcionamento cognitivista padrão, seres humanos com desvio, ou seja, seres humanos anormais¹³. Isso me leva a ponderar que os *Testes ABC*, ao separarem os mais aptos em diferentes classes, considerando fortes aqueles que aprendessem de forma mais rápida, como já dito, possui estreita relação com os estudos da biologia da evolução, particularmente ao trabalho de Darwin, que se vinculava ao discurso que valorizava a sobrevivência do mais apto. Dessa forma, os alunos estariam compondo outra ordem de classificação, a do diferente, entendendo esse diferente como “uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos, não nos referindo, necessariamente, à diferença” (LOPES, 2007, p. 19). Considerando a interpretação de tal autora sobre o “diferente” e o que nos diz Cook-Gumperz (1991) sobre a interpretação que se fazia dos efeitos da escolarização no século XIX, “em que a habilidade cognitiva pode[ria] ser aprendida e adquirida em cenários especializados por meios de esforços individuais” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 48), ponto que aqueles alunos alfabetizados de escore zero ou um eram considerados como “diferentes”, pois, de acordo com o escore obtido, eram ordenados em classes diferenciadas com atendimentos diferenciados, conforme citado anteriormente. Ilustro a interpretação que faço, a partir de argumentos de Lourenço Filho (1952) para a seleção dessas classes, justificando que tal seleção dava-se em razão de os alunos considerados imaturos se sentirem inferiores ao estarem agrupados com os alunos maduros.

¹³ Nessa lógica de classificação entre os ditos normais e os diferentes, incluo as Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Essas turmas, organizadas por ano ciclo, também com número menor de alunos que as classes regulares, visam atender aos educandos com defasagem entre faixa-etária e escolaridade, sendo compostas basicamente por alunos que “fogem à regra” das turmas regulares de ano ciclo, geralmente crianças e jovens que comporiam anteriormente a existência dos ciclos, as classes especiais. Reconheço, contudo, considerando experiência anterior como professora de turma de progressão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o poder da linguagem, uma vez que o discurso circulante muitas vezes sobre as turmas de progressão, de forma estigmatizada, por aqueles que compõem diferentes setores da escola, enquanto turmas de “imbecis”, “retardados”, “classe especial”, não é gratuito, mas produzido por toda essa circularidade de discursos sobre modos de nomear os escolares alfabetizados fora do padrão e da lógica de funcionamento da escola.

[...] por mais cuidado que o mestre possa ter, criam-se, desde cedo para com o estudo, nessas pobres crianças, atitudes prejudiciais ao seu progresso escolar. Recrudescer o sentimento de inferioridade, ou criam-se complexos emotivos mais graves¹⁴.

Ora, não estaria a própria criação de classes seletivas instituindo uma questão motivacional de aprendizagem e instituindo com isso uma classe inferior? No *capítulo III – Resultados de Aplicação* podemos, ainda, observar como aquele alfabetizando “especial”, de caso individualizado, é descrito sob este aspecto, o do diferente, o do menos apto:

Com referência aos casos individuais, dignos de tratamento específico, convém lembrar que os *Testes ABC* vêm permitir, para alunos novos, uma triagem útil, por separar desde logo as crianças necessitadas de exames especiais mais acurados¹⁵.

Assim, considerando os estudos de Lopes (2009), podemos observar como nossas percepções sobre pessoas ou ambientes – no caso do estudo realizado por Lourenço Filho (1952) – os alunos alfabetizando e suas classes – podem apontar para alguns como “diferentes” se seu funcionamento cognitivo-maturacional traduz-se em atitudes desfavoráveis em relação ao desempenho esperado.

Outro aspecto a ser considerado sobre os propósitos dos *Testes ABC* e sua racionalidade científica é a sua relação com os estudos sobre currículos. Oriundos dos Estados Unidos, tais estudos estabeleceram-se inicialmente em torno da ideia de “organização e desenvolvimento”, conforme modelo de Bobbitt, claramente voltado para a economia, cuja palavra-chave era “eficiência” e foram assim utilizados para a educação das massas.

Tal como uma indústria, Bobbitt¹⁶ queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 1999, p. 23).

¹⁴ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 74.

¹⁵ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 74.

¹⁶ BOBBITT, John Franklin. Autor do livro “O currículo”, de 1918, considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. Tal como a indústria, é fundamental na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam certos padrões de desempenho (SILVA, 1999, p.24).

Poderíamos, ainda, estabelecer algumas relações entre os *Testes ABC* e esses discursos organizacionais e desenvolvimentistas. Nesse sentido, destaco o compromisso dos gestores na época, em especial a discussão que Lourenço Filho estabelece sobre a relação custo aluno/ano e sua agilidade para promoção. O excerto a seguir, do *Capítulo III dos Testes ABC*, ilustra tal relação.

[...] A organização das classes seletivas do 1º grau, permitindo desigual velocidade de ensino, segundo a classe fosse fraca, média ou forte, veio a exigir, ao fim do primeiro semestre, a promoção de 1.038 alunos destas últimas, e que, na época, já tinham vencido o programa comum do 1º ano. [...] O número de alunos, em tais condições, não está computado nos cálculos [...]. No entanto, em relação ao cálculo de poupança, faz-se necessário uma retificação. Se o preço aluno-ano era de Cr\$ 202,38, segue-se que o de aluno-semester é o de Cr\$ 101,20. A poupança que o avanço desses 1.038 alunos veio permitir pode ser representada também em dinheiro como superior a 105 mil cruzeiros. A poupança total foi, pois, maior que de 275 mil cruzeiros, bastante apreciável. Não há nenhuma ficção nestes cálculos. Não é que este dinheiro tenha voltado ao Estado. O que a soma representa, em valor de poupança, é que, se a administração pública quisesse obter o maior rendimento assinalado em 1931, sem haver tomado as providências de organização racional das classes, que tomamos, teria de gastar mais aquela importância, com maior número de classes, para abrigar maior número de crianças, a fim de que a percentagem de aprovação, sensivelmente menor, que era a normal das classes de 1º grau, (63,26%) pudesse cobrir a diferença de promoção para mais, verificada em 1931 (81,97%)¹⁷.

A comprovação do valor da organização de classes seletivas pelos *Testes ABC* aproxima esses discursos e os ideais de Bobbitt. Para ele, “a escola deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica [...] [que] sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica” (SILVA, 1999, p. 23). Desse modo, para Lourenço Filho (1952, p. 40), a “economia do aprendizado e da organização de classes homogêneas para leitura e escrita [era uma] consequência natural da moderna organização escolar”, permitindo também uma economia de capital. Percebe-se, assim, a preocupação de Lourenço Filho em mostrar a eficiência não só pedagógica, mas também econômica dos *Testes ABC*.

Em outras palavras, poderíamos apontar que todo esse discurso cientificista, nos seus vieses psicológico e pedagógico, estava articulado a uma visão “de mundo orgânico-corporativista, [dedicando-se] à abordagem de questões concernentes à organização e racionalização de todas as esferas da vida na sociedade, sobretudo, nas esferas do trabalho escolar, fabril e comercial” (MONARCHA, 2005, p. 130). É interessante observar também que esse movimento reformador da educação estava

¹⁷LOURENÇO FILHO, op. cit, p. 83-84.

vinculado à função socializadora e adaptadora da alfabetização, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficiente. À escola cabia efetivar esse programa de educação, não oferecendo somente a alfabetização, mas também outros aspectos da educação popular, pois ela tinha uma função socializadora. Tais fundamentos encontram-se apontados já nos primeiros escritos pedagógicos de Lourenço Filho, tendo sido constantemente referendados e atualizados nos escritos produzidos até o fim da sua vida (MAGNANI, 1997 *apud* BERTOLETTI, 2006, p.65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei evidenciar como os *Testes ABC*, um dos marcos avaliativos usados na enturmação dos alfabetizando no nosso país, se associava a discursos circulantes sobre a escolarização, a avaliação e organização do Estado Moderno. Assim, ao analisar os *Testes ABC*, marcando sua constituição em um espaço e um tempo datados, destaquei que essas formas de examinar o sujeito alfabetizando, classificando-o e ordenando-o em classes apropriadas de acordo com os resultados dos testes, não podem ser entendidas isoladas de um contexto discursivo global e local, uma vez que se constituem, conforme procurei pontuar, num emaranhado de relações sociais e de poder, produzindo, por meio dos sujeitos alfabetizando, os sujeitos escolares. Dessa forma, procurei empreender um olhar de estranhamento em relação aos *Testes ABC*, com vistas a compreender sua construção e seus efeitos na escolarização propiciada a alfabetizando, a partir da década de 1930, em nosso país.

REFERÊNCIAS

BERTOLETTI, estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: UNESP, 2006.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____ (Org.). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: *Educação*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, 2007. P. 21-40.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P.153-170.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. In: *Revista Educação*. Guia da alfabetização. Nº2. São Paulo: segmento, 2010. P. 46-61.

MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte. Ano 1 - n.3- Agosto/Setembro de 2005.

MELLO, Darlize Teixeira de. Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 402 f. 2012. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. Os Testes ABC: avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 30 a 50. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social. *Anais*. Itajaí: UNIVALI, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *Conferência do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Ministério de Educação, abr. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br >. Acesso em: 06 abr. 2007.

_____. *Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo 1876-1994)*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL). In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 243-264.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

SGANDERLA, Ana Paola. A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica de organização escolar. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

WALKERDINE, Valérie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-216.

Fonte Consultada

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

LIVROS RECOMENDADOS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA: A COMISSÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE 1918

Fernando Rodrigues de Oliveira
Doutorando em Educação
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
Bolsa: FAPESP
fer.tupa@ig.com.br

Thabatha Aline Trevisan
Pós-Doutoranda em Educação
FFC-UNESP-Marília-São Paulo-Brasil
t_trevisan@ig.com.br

Eixo Temático 3 – Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do estado e movimento editorial

Resumo

Com o objetivo de contribuir a compreensão da história do ensino da leitura e escrita no Brasil, apresentam-se resultados da análise dos documentos produzidos pela “Comissão Revisora de livros didáticos”, instituída pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, em 1918. Conclui-se que esses documentos produzidos por essa Comissão são representativos das ações do governo paulista para controle da circulação e uso dos livros didáticos nas escolas primárias no início do século XX.

Palavras-chave: Comissão do Livro didático; Ensino de leitura e escrita; História da alfabetização; História da Educação.

Abstract

In order to contribute to the understanding of the history of teaching reading and writing in Brazil, we present the results of the analysis of the documents produced by the “Review Commission Textbook”, established by the General Board of Education of São Paulo State, in 1918. We conclude that these documents are representative of the actions of the State Government for control of the circulation of textbooks in elementary schools in the early 20th century.

Key-words: Review Commission Textbook; Teaching Reading and writing; History of literacy; History of Education.

Introdução

No final do século XIX, com a instauração do Regime Republicano e o crescente processo de modernização do país, o estado de São Paulo passou a adotar importantes medidas de reorganização e expansão da escola elementar como forma de modernizar o campo educacional (SOUZA, 2008). Nesse processo, as questões sobre o ensino da leitura e da escrita assumiram o centro do debate educacional, sobretudo às relacionadas à institucionalização do método analítico para esse ensino (MORTATTI, 2000).

Em decorrência desse contexto de mudanças na educação paulista, marcado pelas iniciativas de reforma do ensino¹ com base nos pressupostos dessa “Pedagogia Nova”, como a defesa pelo método intuitivo, passou-se a demandar a “[...] produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista.” (MORTATTI, 2000, p. 86). No âmbito do projeto republicano de reformar a Instrução Pública paulista, a necessidade de renovar os materiais didáticos devia-se à garantia de uniformidade do ensino frente aos novos programas (RAZZINI, 2010).

A principal consequência de tal uniformização [...] foi a exigência de que cada aluno tivesse seu próprio material escolar, aumentando a demanda por produtos que se tornariam cada vez mais de uso individual, como penas, lápis, ardósias, folhas de papel, cadernos e livros, antes partilhados por vários alunos em diferentes momentos. (RAZZINI, 2010, p. 106).

No final do século XIX, por ser o material didático disponível insuficiente do ponto de vista quantitativo (MORTATTI, 2000), essas mudanças na Instrução Pública paulista também contribuíram para o aumento da necessidade de se produzir novos livros didáticos, o que resultou na progressiva expansão do mercado editorial, nesse setor, em São Paulo. No entanto, apesar da ampla produção de livros didáticos na cidade de São Paulo, a circulação desses livros nas escolas públicas esteve restrita, nas primeiras décadas do século XX, ao crivo de aprovação de Comissões nomeadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Essas comissões eram responsáveis por emitir pareceres sobre esses livros, os quais, “[...] uma vez aprovados, passaram a ser adotados – entendendo-se a ‘adoção’ como oficialização e aquisição – pelo Estado, para uso nas escolas primárias paulistas, com a finalidade de uniformizar o ensino da leitura.” (MORTATTI, 2000, p. 87). Dentre as comissões criadas no início do século XX, destacamos a atuação da “Comissão Revisora dos livros didáticos”, instituída em 1918, pelo então Secretário de Interior do Estado de São Paulo, professor Oscar

¹ Referimo-nos, aqui, especialmente, à Reforma Caetano de Campos, de 1890.

Rodrigues Alves. Essa Comissão, composta por Antonio de Sampaio Dória, Américo de Moura e Plínio Barreto, foi responsável por “[...] selecionar, dentre os livros já aprovados, para uso dos alunos das nossas escolas, os que mais lhe convinham, cujas exclusões o Governo aceitou.” (DÓRIA; MOURA; BARRETO, 1918, p. 142).

Em vista do exposto, com os objetivos de contribuir para a produção de uma história do ensino da leitura e escrita no Brasil e contribuir para a compreensão das questões envolvidas no processo de adoção oficial de livros didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita no estado de São Paulo, apresentamos, neste texto², aspectos da análise da configuração textual dos relatórios produzidos pelos integrantes da “Comissão Revisora dos livros didáticos”, de 1918. Os relatórios e documentos produzidos no âmbito dessa Comissão foram: *Parecer 1*, de 06 de janeiro de 1918, de Américo de Moura; *Parecer preliminar*, de 06 de janeiro de 1918, de Antonio de Sampaio Dória; *Parecer preliminar*, de 07 de janeiro de 1918, de Plínio Barreto; *Parecer suplementar*, de 08 de janeiro de 1918, de Antonio de Sampaio Dória; *Parecer suplementar*, de 11 de janeiro de 1918, de Américo de Moura; *Relatório geral*, de 12 de janeiro de 1918, de Sampaio Dória (relator), Américo de Moura e Plínio Barreto; e *Acta de encerramento dos trabalhos da Comissão Revisora dos livros didáticos*, também de 12 de janeiro de 1918, de Sampaio Dória (relator), Américo de Moura e Plínio Barreto.

Para análise desses relatórios, utilizamo-nos do método de análise da configuração textual, o qual consiste na análise do:

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (MORTATTI, 2000, p. 31).

1. A “Comissão Revisora dos livros didáticos” e a divisão do trabalho

O Secretário de Interior do estado de São Paulo, Oscar Rodrigues Alves, nomeou uma comissão para elaborar a revisão dos livros didáticos até então aprovados para uso nas

² Este texto resulta de pesquisas, respectivamente, de doutorado (bolsa FAPESP) e pós-doutorado que vimos realizando no âmbito do GPHLLB – Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”. Esse grupo, em funcionamento desde 1994, é coordenado pela Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, respectivamente, orientadora e supervisora das pesquisas que desenvolvemos nesse Grupo.

escolas primárias paulistas. Uma das incumbências dessa Comissão foi “[...] lançar as bases de um padrão científico, por onde se pudessem moldar as obras futuras, destinadas às escolas [...]” (DÓRIA; MOURA; BARRETO, 1918, p. 142). Desse modo, para iniciar os trabalhos, Sampaio Dória, em *Parecer suplementar* (1918), apresentou como critério que tal Comissão deveria ser composta por três membros, já que para ele os livros destinados às crianças deveriam satisfazer, também, três requisitos: a linguagem; a propriedade do assunto; e o método usado, a “didaticidade”.

Cada membro da Comissão, assim formada e com tais incumbências, apresentaria um relatório preliminar sobre o aspecto que lhe coube analisar e, ao final dessa etapa, do conjunto dos três pareceres, seria elaborado uma síntese, correspondente ao parecer definitivo da Comissão. Nesses moldes, a Comissão foi formada por três professores: Américo de Moura; Plínio Barreto; e Sampaio Dória.

Na divisão e organização do trabalho, o professor Américo de Moura³ ficou responsável por avaliar a “didaticidade” dos livros didáticos, ou seja, o “methodo de desenvolvimento dos assumptos”. Para os membros dessa Comissão (1918a), a “didaticidade” abrange o método de exposição e as condições de higiene do material. Porém, quanto às condições higiênicas, eles entendem que não é necessário mais abordar, uma vez que os tratados de higiene escolar as indicam e os bons livros didáticos cumprem as prescrições. Essas prescrições de higiene são relativas às cores, formas e grandeza das letras, distancia entre si das linhas, extensão e harmonia, cor e qualidade do papel. Ainda no que se refere à “didaticidade” de um livro, os membros da Comissão explicam que é um “[...] conjunto de qualidades que o livro tem de possuir, é a sua adaptação às leis que regem a actividade cerebral do conhecimento. Estas leis se acham formuladas, provadas e consagradas.” (DÓRIA, MOURA, BARRETO, 1918, p. 146).

³ Américo Brasiliense Antunes de Moura nasceu no sítio “Retiro das Palmeiras”, em Santa Bárbara do Oeste, então freguesia de Piracicaba, em 7 de junho de 1881. Fez seus estudos primários em Minas Gerais (1887-1890) e logo começou a trabalhar como comerciário, de 1890 a 1899. Em 1900, matriculou-se na Escola Normal da Praça, diplomando-se em 1903. Em 1904, foi nomeado para uma das cadeiras da Escola Complementar que posteriormente passou a ser a Escola Normal de Campinas. Nesse mesmo ano, disputou em concurso a cadeira de francês da Escola Normal da Praça, classificando-se em segundo lugar. Em 1906, conseguiu a cátedra de português do Ginásio de Campinas “Culto à Ciência”. Em Campinas permaneceu até 1914, ano em que alcançou a cadeira de português, literatura e latim da Escola Normal da Capital, a cujo corpo docente pertenceu durante mais de duas décadas. De 1916 a 1920, seguiu o curso de Direito. Atuou ainda como Presidente da Sociedade de Estudos Filológicos, vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo, membro da Sociedade de Escritores, da Ordem dos Advogados, da Sociedade Científica de S. Paulo, membro da Academia Paulista de Letras etc. (MELO, 1954).

No entender de Américo de Moura, Sampaio Dória e Plínio Barreto (1918), “[...] todos livros, verdadeiramente didáticos, começam por não dispensar, tanto quanto possível, as ilustrações que substituam, aproximadamente, a presença material das realidades aos sentidos. [...]. Ou seja, “[...] É a velha e repetida marcha do conhecido para o desconhecido, do velho para o novo, do fácil para o difícil.” (p. 146). Para os membros da Comissão, o livro pode ter um tema admirável, especialmente no que se refere a moral, pode estar ao alcance dos seus leitores, linguagem pura, clara e corrente, mas se estiver exposto de modo impróprio para o entendimento infantil o livro pode ser prejudicial ao ensino.

O segundo membro da Comissão, o advogado, jornalista e crítico literário Plínio Barreto⁴, ficou responsável por avaliar os livros didáticos quanto a sua “linguagem”. Na concepção dos membros da Comissão, o autor de livro didático devia ser “mestre na palavra” e “mestre na ciência da criança”, uma vez que nem todo estilo fica bem nos livros didáticos. Devia-se, portanto, ter “apreço pela correção gramatical” e “clareza de expressão”. A linguagem devia ser “[...] natural e simples, sobria e elegante. [...]” Esses são o mínimo de “atributos da arte, exigíveis em linguagem didática.” (DÓRIA; MOURA; BARRETO, 1918, p. 143).

No entender dos três professores dessa Comissão, um dos segredos do êxito na escrita dos livros didáticos está

[...] na escolha inteligente das palavras, tersas, limpidas, transparentes, dos torneios e modismos legítimos, da mais extrema vernaculidade; esta em dispor os termos novos de modo que, do contexto mesmo da phrase, lhe resalte o sentido exacto, está em graduar as dificuldades aparentes da lingua, inexistentes para os adultos, mas grandes e, não raro, desanimadoras, para os escolares, que estreiam. (DÓRIA; MOURA; BARRETO, 1918, p. 143)⁵.

⁴ Nasceu em Campinas em 20 de junho de 1882 e faleceu em 28 de junho de 1958. Depois do curso primário, matriculou-se no Seminário Episcopal, transferindo-se, mais tarde, para o Colégio S. Paulo, de Minas Gerais. Em 1902, se formou bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo. Quando acadêmico, colaborou em numerosos jornais e revistas da época. Tornou-se grande amigo de Júlio Mesquita, passando a fazer parte da redação de *O Estado de S. Paulo* (1900-1927), onde iniciou suas atividades aos 14 anos, nesse jornal chegou ao mais alto cargo: o de diretor (1927-1942). Mas não atuou somente nesse jornal e nem ininterruptamente. Em 21 de dezembro de 1918 foi eleito membro do Conselho do Instituto da Ordem dos Advogados de São Paulo, ocupou ainda vários cargos eletivos e de nomeação, entre os quais o de deputado à Constituinte de 1946 e secretário da Justiça no governo organizado em 1930. Membro de diversas entidades culturais e jurídicas. (MELO, 1954).

⁵ Por se tratar de pesquisa histórica, mantivemos em todas as citações a ortografia apresentada nos documentos citados.

O terceiro membro da Comissão, Sampaio Dória⁶, além de ser o relator, ficou responsável por examinar os livros quanto à “propriedade do assumpto”, que era entendida como “[...] o interêsse do assumpto, como perfeita adaptação d'elle ao preparo e á idade do escolar, e a conveniencia moral do assumpto, como factor de formação moral das crianças.” (DÓRIA, 1918a, p. 155). Ainda no que se refere à “propriedade do assumpto”, os membros da Comissão entendiam que:

[...] É preciso que haja uma perfeita correspondencia do objecto da leitura com a capacidade intelectual do leitor. Desta concordancia começa a nascer o interêsse, que prende suavemente a attenção do leitor. A graduação do assumpto com o estado evolutivo e a cultura da criança é um dos mais conhecidos preceitos pedagogicos, a despeito da sua constante violação em toda parte, e todos os tempos. (DÓRIA; MOURA; BARRETO, 1918, p. 144).

2. O parecer de Américo de Moura

Encarregado de julgar a “didaticidade” dos livros didáticos aprovados pela Diretoria Geral da Instrução Pública, Américo de Moura inicia seu parecer justificando que o mais adequado para sua avaliação seria ter em mãos os relatórios dos demais membros da comissão. Américo de Moura defende essa posição, porque, segundo ele, a questão didática é a “[...] soma de relações, noções inteiramente abstracta, ou concretiza-se num todo que abrange o fundo e a forma, além dos elementos physico-psychico a que esta e aquelle devem adaptar-se no ensino.” (MOURA, 1918a).

No entanto, na impossibilidade de ter acesso aos relatórios de Sampaio Dória e Plínio Barreto, por conta de atraso nos trabalhos da Comissão, esse professor elaborou o seu parecer – *Parecer 1* (1918a) –, no qual apresenta sua proposta de “aceitação e eliminação” dos livros que analisou.

Quadro 1 – Livros aprovados por Américo de Moura, no *Parecer 1* (1918a)⁷

Título	Autor
<i>Primeiro livro de leitura</i> (Série Puiggari-Barreto)	R. Puiggari e Arnaldo de O. Barreto
<i>Segundo livro de leitura</i> (Série Puiggari-Barreto)	R. Puiggari e Arnaldo de O. Barreto
<i>Terceiro livro de leitura</i> (Série Puiggari-Barreto)	R. Puiggari e Arnaldo de O. Barreto

⁶ Nascido em Belo Monte, Província de Alagoas, em 25 de março de 1883 e faleceu em 1964. Em 1889, mudou-se com a família para São Paulo, onde terminou o curso primário e fez os estudos secundários. Em 1904, ingressou na Faculdade de Direito, bacharelando-se em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1908. Durante o curso, lecionou na Escola de Comércio Álvares Penteado e foi professor da disciplina Psicologia e Lógica no antigo Ginásio Macedo Soares. Em 1914, prestou concurso para a Cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, sendo nomeado Professor Catedrático dessa escola. Em 1920, foi nomeado diretor geral da Instrução Pública paulista, cargo que ocupou até 1926, quando, por meio de concurso, tornou-se catedrático de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi exonerado por Vargas em 1938 e partiu para o exílio. (CARVALHO, 2002)

⁷ Por se tratar de pesquisa história, neste e nos demais Quadros, apresentamos a relação dos nomes dos autores e títulos dos livros do modo como constam nos documentos analisados.

<i>1º livro de leitura</i> (Série Rangel Pestana)	João Köpke
<i>2º livro de leitura</i> (Série Rangel Pestana)	João Köpke
<i>3º livro de leitura</i> (Série Rangel Pestana)	João Köpke
<i>Leituras práticas</i>	João Köpke
<i>Através do Brasil</i>	Olavo Bilac e Bomfim
<i>Poesias infantis</i>	Olavo Bilac
<i>Cartilha analytica</i>	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>O patinho feito</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>Os cisnes selvagens</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>O isqueiro encantado</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>O soldadinho de chumbo</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>O velocino de ouro</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>Viagens maravilhosas de Simbad, o marinheiro</i> (Coleção “Biblioteca Infantil”)	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>Leituras Moraes</i>	Arnaldo de Oliveira Barreto
<i>Nova cartilha analytico-synthética</i>	Mariano de Oliveira
<i>Leituras preparatórias</i>	R. Macedo
<i>Minha pátria – 2º ano</i>	P. e Silva
<i>Minha pátria – 3º ano</i>	P. e Silva
<i>Meu livro: primeiras leituras</i>	Theodoro de Moraes
<i>Páginas infantis</i>	P. Duarte
<i>Cousas brasileiras</i>	Puiggari
<i>Segundo livro de leitura</i>	Tomás Galhardo
<i>Terceiro livro de leitura</i>	Tomás Galhardo
<i>Cartilha infantil</i>	Carlos Alberto G. Cardim
<i>Palestras sobre plantas</i>	C. Brilho
<i>Contos infantis</i>	Júlia L. Almeida e Adelina L. Vieira
<i>Fábulas</i>	Justiniano Rocha
<i>Histórias de nossa terra</i>	Júlia Lopes de Almeida
<i>Fábulas</i>	E. M. P.
<i>Nossa pátria</i>	R. Pombo
<i>Contos Moraes e cívicos</i>	G. Goes
<i>Tradições nacionais</i>	Carlos Alberto G. Cardim
<i>Coleção de mappas de Parker</i>	?

Fonte: *Anuário do Ensino do estado de S. Paulo* (SÃO PAULO, 1918).

Do total de 100 livros que Américo de Moura teve acesso para emitir seu parecer, ele propôs a aprovação de 36 livros, os quais variam entre: livros de séries graduadas de leitura; livros literários; cartilhas; e livros de leitura em geral.

Dentre as cartilhas que analisou, Américo de Moura considerou adequadas do ponto de vista didático apenas quatro. São elas: *Meu livro*, de Theodoro de Moraes; *Cartilha infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim; *Nova cartilha analytico-synthética*, de Mariano de Oliveira; e *Cartilha analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto.

Em relação aos livros que integram séries graduadas de leitura, Américo de Moura aprovou os três primeiros livros da série “Rangel Pestana”, de João Köpke, e os três primeiros livros da série “Puiggari-Barreto”, de autoria de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto.

Dentre os autores dos livros considerados aprovados por Américo de Moura, destacam-se os nomes de Arnaldo de Oliveira Barreto e João Köpke. Dos 36 livros aprovados, 11 são de autoria ou co-autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto; e quatro são de João Köpke.

É importante destacar, também, que, embora a maior parte dos livros aprovados por Américo de Moura eram de autoria de professores que defendiam o método analítico como o mais científico e eficiente, esse professor aprovou dois livros de leitura de Thomáz Galhardo, autor de uma das principais cartilhas brasileiras pelo método sintético, a saber: *Cartilha da infância*, publicada presumivelmente na década de 1880.

Além de elencar os livros que considerava aprovados, do ponto de vista didático, para uso nas escolas primárias paulistas, Américo de Moura também apresenta em seu relatório relação dos livros que não aprovava e as respectivas justificativas.

Quadro 2 – Livros reprovados por Américo de Moura, no Parecer 1 (1918a)

Título	Autor	Justificativa
<i>Livro de composição</i>	Olavo Bilac e Bomfim	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Leitura</i>	Olavo Bilac e Bomfim	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Anthologia nacional</i>	Barreto e Laet	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Chorographia do Brasil</i>	Scrosoppi	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Arithmetica</i>	O. Freire	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Expositor de matemática</i>	C. B. Franco	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Sciencias naturaes e physicas</i>	Fernandes	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Instrução moral e cívica</i>	Felisberto	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Noções de hygiene</i>	Afranio e G. Couto	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Cartas Anepigraphas</i>	Scrosoppi	Não se destinam ao curso preliminar
<i>A educação physica</i>	Mosso	Não se destinam ao curso preliminar
<i>A arte de ensinar</i>	White	Não se destinam ao curso preliminar
<i>O ensino da música</i>	Carlos Alberto Gomes Cardim	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Princípios da Educação</i>	Padre Ozamis	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Rudimentos de pedagogia</i>	Martinez	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Tachygraphia</i>	Anderson	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Preleções de geographia</i>	D. Ramos	Não se destinam ao curso preliminar
<i>Quarto livro de leitura</i>	R.Puiggari e Arnaldo de O. Barreto	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Quarto livro de leitura</i>	João Köpke	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Florilégio</i>	João Köpke	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Princípios de composição</i>	G. do Prado	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Livro de portuguezs</i>	B. Pinheiro	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Livro das aves</i>	P. Duarte	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>A vida simples</i>	Wagner	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Livro das escolas</i>	T. Amaral	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>História do Brasil</i>	R. Pombo	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Grammatica (curso primário)</i>	Júlio Ribeiro	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Grammatica (curso médio)</i>	Júlio Ribeiro	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Grammatica</i>	Abilio	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Elementos de inst. moral e cívica</i>	E. da S ^a .	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Pequenas instr. moral e cívica</i>	Escrosoppi	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Manual de instrução moral e cívica</i>	Numa Droz	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Céu, terra, mar</i>	Arnaldo de Oliveira	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Os grandes pensadores</i>	T. de Campos	Não se adaptarem ao curso preliminar
<i>Cartilha das mães</i>	Arnaldo de Oliveira Barreto	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Primeiro livro</i>	Juranville	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Cartilha da infancia</i>	Tomás Galhardo	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Arte da Leitura</i>	L. Cardoso	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Livro dos principiantes</i>	N. Araújo	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Calligraphia americana</i>	Barreto e Roca	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Calligraphia</i>	Monteiro	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Cadernos de desenho</i>	O. Freire	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados

<i>Calligraphia americana</i>	Vianna	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Calligraphia</i>	O. Freire	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Desenho</i>	Lima e Thompson	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Cartilha brasileira</i>	Locio	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Primeiro livro</i>	J. R. Coelho	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>A arte do desenho</i>	C. Res.	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Cartilha moderna</i>	S. Teixeira	Incompatíveis com os processos oficialmente adotados
<i>Pre-cartilha, livro do mestre</i>	Quaglio	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Arithmetica</i>	Roca	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Arithmetica (volume I)</i>	R. Barreto	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Arithmetica (volume II)</i>	R. Barreto	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Festas das árvores</i>	Silva-Rezende	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Jogos Gymnasticos</i>	Lange-Camargo	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
<i>Leitura analytica</i>	C. Fagundes	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	O. Lobo	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	E. Fagundes	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	L. Costa	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	M. Barreto	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	M. Silva	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	J. Landim	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares
?	A. Alves	Não se destinam aos alunos das escolas preliminares

Fonte: *Anuario do Ensino do estado de S. Paulo* (SÃO PAULO, 1918).

Em relação aos livros reprovados por Américo de Moura – 64 títulos –, as justificativas por ele apresentadas são as seguintes: 18 não se destinam ao curso preliminar; 17 não se adaptam ao curso preliminar; 15 são incompatíveis com os processos oficialmente adotados nas escolas paulistas; e 14 não se destinam aos alunos das escolas preliminares.

No caso das cartilhas que reprovou, Américo de Moura explica em seu *Parecer suplementar* (1918b) que o critério adotado foi o da “[...] preferencia a marcha analytica, exigindo que o ponto de partida sejam phrases ou palavras oralmente familiares.” (MOURA, 1918b, p. 178). Por essa razão a *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardo, a *Cartilha moderna*, de Sylvio Teixeira e livro *Primeiros passos*, de Francisco Vianna, foram por ele reprovados. No caso dos livros de leitura, esse professor explica também em seu *Parecer suplementar* (1918b) que o critério adotado foi o método, nesse caso, a preferencia por um método que atendesse a necessidade de dar ao pequeno aprendiz “[...] letras simples e compostas [...] dentro dos recursos de seu vocabulário oral, não só algumas palavras aprendidas como unidades visuaes mas quaisquer outras que forem foneticamente escriptas e até muitas de grafia etymologica e arvezada [...]” (MOURA, 1918b, p. 180).

3. O parecer de Plínio Barreto

Plínio Barreto, encarregado de julgar a linguagem dos livros didáticos, se propôs a examinar a correção das frases e a propriedade do estilo. Antes de iniciar seu parecer, Plínio Barreto (1918) explica que:

[...] exclui do exame os livros estranhos ás classes primarias, a saber, todos os tratados de geografia, de historia, de arithmetica, de algebra, de geometria, de

ciencias naturaes, todas as grammaticas, todas as selectas e todos os outros livros que, pela natureza do assumpto ou pela linguagem, são destinados ás classes adeantadas ou escapam á analyse especial de que fui incumbido. (p. 163)

Além de excluir esses livros, Plínio Barreto não emitiu parecer sobre outros livros por não o tê-los recebido. Esse é o caso, por exemplo, de *Cartilha infantil*, de Carlos A. Gomes Cardim, e *Leitura*, de Maria Rosa Ribeiro.

Em seu *Parecer preliminar* (1918), Plínio Barreto não afirma com clareza quais livros considerava aprovados ou reprovados. Ele apenas apresenta um sucinto parecer sobre a questão da linguagem, para cada um dos livros que analisou.

Quadro 3 – Livros avaliados por Plínio Barreto, no *Parecer preliminar* (1918)

Título	Autor	Justificativa
<i>Livros de leitura</i>	Puiggari - Barreto	A linguagem é correta, porém apresenta alguns defeitos de estilo, como repetições desnecessárias e construções viciosas. Observou-se ainda deturpações de sentido em vários vocábulos e expressões.
<i>Livros de Leituras Práticas</i>	João Köpke	Notam-se muitos defeitos de redação e alguns vícios de linguagem.
<i>Livro de Leitura e Através do Brasil</i>	Bilac-Bomfim	Irrepreensíveis
<i>Poesias infantis</i>	Olavo Bilac	Perfeitas
<i>Contos patrios</i>	Bilac-Coelho Netto	Linguagem pura, em alguns de seus contos o autor se apartou um pouco da simplicidade de estilo que a inteligência dos seus leitores exige.
<i>Obras de Leitura e Traduções de Andersen</i>	Arnaldo Barreto	Linguagem aceitável
<i>Paginas infantis e Cartilhas</i>	Mariano de Oliveira	Linguagem boa
<i>Novas leituras</i>	R. Rocca – M. Oliveira	Alguns erros, vários são simples descuidos tipográficos.
<i>Cartilha e Pequenas leituras</i>	Ramon Rocca Dordal	Alguns erros
<i>Primeiro livro das crianças</i>	Clarice Juranville	Linguagem regular
<i>Coração de Crianças</i>	Rita de Macedo	Em geral a frase é correta, mas observam-se alguns defeitos.
<i>Minha pátria e Cartilha do lar</i>	Pinto e Silva	Adjetivação excessiva e nem sempre feliz.
<i>Meu livro</i>	Theodoro de Moraes	Algumas incorreções
<i>Primeiros passos na leitura, Leituras infantis, Cartilha e Livros de Leitura</i>	Francisco Vianna	Defeitos de redação
<i>Leituras infantis</i>	F. Vianna – M. Carneiro Jr.	Falta de elegância e, às vezes, de clareza
<i>Paginas infantis</i>	Presciliana de Almeida	Linguagem boa
<i>Album de gravuras e Coisas brasileiras</i>	Ramon - Puiggari	Nada a opor
<i>Cartilhas e Leituras</i>	Thomaz Galhardo	Singularidade de expressão
<i>Pequenos trechos</i>	Octaviano de Mello	Nada a opor
<i>O amiguinho de Nhonhô</i>	Menezes Vieira	Incorreções
<i>Humildes e Martyres; O lar</i>	Miguel Milano	A linguagem nem sempre é correta
<i>As crianças e os animais; Nossos amigos</i>	Suzanna Cornaz	Nada a opor
<i>Contos infantis</i>	Adelina Vieira – J. Lopes	Linguagem boa
<i>Fábulas</i>	Justiniano Rocha	Nada a opor
<i>Poesias escolares</i>	Oscar Brisolla	Expressões impróprias
<i>Era uma vez...</i>	Viriato Correa – J. do Rio	Linguagem inadequada a cérebros infantis e não raro sem a devida pureza.
<i>Histórias de nossa terra</i>	Julia Lopes de Almeida	Linguagem excelente
<i>Fábulas</i>	E.N.P.	Incorreções
<i>Contos Moraes e Cívicos do Brasil</i>	Carlos Goes	Linguagem excelente
<i>Tradições nacionaes</i>	Carlos A. Gomes Cardim	Adjetivação excessiva, defeitos de construção.
<i>Meus deveres</i>	Pinto e Silva	Adjetivação demasiada
<i>Alma Infantil</i>	Francisca Julia da Silva	Linguagem excelente

Fonte: *Anuario do Ensino do estado de S. Paulo* (SÃO PAULO, 1918).

Pelo modo como Plínio Barreto organizou seu relatório, é possível presumir que ele tenha avaliado mais de 50 livros. Não é possível precisar esse número, uma vez que ele, ao organizar os seu parecer pelo nome dos autores, ele não menciona todos os títulos que analisou de cada um desses autores. Em alguns casos, apenas consta menções genéricas, como “cartilhas” ou “livros de leitura”.

Como se pode observar pelo Quadro 3, somente em alguns casos é possível presumir quais são os livros aprovados ou reprovados por Plínio Barreto, por conta do uso das seguintes expressões: “Linguagem correta”; “Linguagem pura”; “Linguagem inadequada” “Linguagem aceitável”; “Linguagem regular”; “Linguagem nem sempre correta”; “Expressões impróprias”; “Irrepreensíveis”; “Perfeitas”; “Falta de elegância e clareza”; “Singularidade de expressão”; “Em geral a frase é correta, mas observam-se alguns defeitos”. Para esses termos ou frases, ele utiliza cada uma apenas uma vez na apreciação que faz dos livros. As expressões “Alguns erros” e “Defeitos de redação”, são usadas por ele em duas apreciações. As expressões “Linguagem boa”, “Linguagem excelente”, “Incorreções” e “Adjetivação excessiva”, em três apreciações. E a expressão “Nada a opor”, em quatro apreciações. Destacamos, ainda, que essas apreciações referem-se, algumas vezes, a dois ou três livros de um mesmo autor.

Dentre os livros analisados por Plínio Barreto, classificados como expressões elogiosas e, por isso, provavelmente os recomendados por ele, os seguintes: “Linguagem excelente” - *Alma Infantil*, de Francisca Julia da Silva; *Contos Moraes e Cívicos do Brasil*, de Carlos Goes; e *Histórias de nossa terra*, de Julia Lopes de Almeida; “Perfeitas” – *Poesias infantis*, de Olavo Bilac; “Irrepreensíveis” – *Livro de Leitura e Através do Brasil*, de Bilac e Bomfim.

4. O parecer de Sampaio Dória

Sampaio Dória, na condição de relator da Comissão e também proponente da divisão do trabalho por eles desenvolvido, encarregou-se da análise da propriedade dos assuntos discutidos nos livros aprovados pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo.

Ao analisar os livros a que teve acesso, Sampaio Dória (1918a) identificou, “[...] com pesar, sensível deficiência de livros aproveitáveis.” (p. 155). Segundo ele:

Aqui, eram historietas tolas, mal compostas e retorcidas; ali, eram narrações despidas de interesse, sem vibração e sem vida. Depois, eram quasi todas falhas na intenção educadora, que lhes cumpre. O de que mais e tecem, é de situações fictícias

e lances ridículos. Não esclarecem, não moralizam, não concorrem para a formação mental e moral das crianças. (DÓRIA, 1918a, p. 155).

Mesmo com os problemas identificados, Sampaio Dória (1918a, p. 155) explica que, “[...] não havendo outros livros onde escolher, já que alguma coisa é preciso que escolha [...]”, recomendou a aprovação de alguns livros, adotando o critério da “conveniência psíquica e moral do assumpto”.

Quadro 4- Livros aprovados por Sampaio Dória, no Parecer preliminar (1918)

Título ou série	Autor	Destinação
1º livro de leitura (Série Rangel Pestana)	João Köpke	Leitura no 1º. ano
2º livro de leitura (Série Rangel Pestana)	João Köpke	Leitura no 2º. ano
Fábulas	Justiniano Rocha	Leitura no 2º. ano
3º livro de leitura (Série Rangel Pestana)	João Köpke	Leitura no 3º. ano
Contos Moraes e cívicos	G. Goes	Leitura no 3º. ano
Cousas brasileiras	Puiggari	Leitura no 3º. ano
Páginas infantis	P. Duarte	Leitura no 3º. ano
Contos infantis	Júlia L. Almeida e Adelina L. Vieira	Leitura no 3º. ano
Leituras Moraes	Arnaldo de Oliveira Barreto	Leitura no 3º. ano
Poesias infantis	Olavo Bilac	Leitura no 3º. ano
Collectaneas	Alvaro Guerra	Leitura no 3º. ano
Através do Brasil	Olavo Bilac e Bomfim	Leitura auxiliar
Livros da coleção “Biblioteca Infantil”	Arnaldo de Oliveira Barreto	Leitura auxiliar
Pátria Brasileira	Coelho Netto	Leitura auxiliar
Tradições nacionais	Carlos Alberto Gomes Cardim	Leitura auxiliar
Meu livro	Theodoro de Moraes	Leitura auxiliar
Alma infantil	Francisca Julia	Leitura auxiliar
Leituras práticas	João Köpke	Leitura auxiliar
Minha pátria	R. Pombo	Leitura auxiliar
Série graduada de leitura	Romão Puiggari e Arnaldo de O. Barreto	Leitura auxiliar
Série graduada de leitura	Thomáz Galhardo	Leitura auxiliar
Série graduada de leitura	Francisco Vianna	Leitura auxiliar
Série graduada de leitura	Ramon Roca Dordal e Mariano de Oliveira	Leitura auxiliar
Série graduada de leitura	Rita de Macedo Barreto	Leitura auxiliar

Fonte: Anuario do Ensino do estado de S. Paulo (SÃO PAULO, 1918).

Ao elaborar seu relatório, Sampaio Dória, além de indicar os livros que recomendava a adoção para uso nas escolas primárias paulistas, indicou para quais anos do ensino primário fazia essa recomendação. Segundo esse professor deviam ser aprovados apenas: um livro de leitura para o 1º. ano; dois livros de leitura para o 2º. ano; e oito livros de leitura para o 3º. Ano. Como leitura suplementar, Sampaio Dória (1918a) aprovou apenas: sete livros literários; cinco séries graduadas de leitura; e os livros da coleção “Biblioteca Infantil”.

Além da aprovação dos livros listados no Quadro 4, Sampaio Dória considerou aprovadas todas as cartilhas a que teve acesso, no entanto, ele não menciona quais cartilhas são essas.⁸

⁸ Como a relação completa de livros a que tiveram acesso, cada um dos pareceristas, não consta nos relatórios, não é possível saber quais foram, exatamente, os títulos que cada um analisou. Pelos dados apresentados nos relatórios, é possível observar, apenas, que alguns pareceristas tiveram acesso a livros que outros não tiveram.

Em relação aos livros aprovados por Sampaio Dória, diferentemente de Américo de Moura, que reprovou o *Quarto Livro de leitura*, de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, ele aprovou esse livro para leituras suplementares.

Dentre os autores que tiveram seus livros aprovados por Sampaio Dória, o nome de João Köpke se destaca. Dos livros aprovados por Sampaio Dória, João Köpke é o único que tem livros recomendados para todos os anos da escola primária.

Em relação aos livros considerados por Sampaio Dória não adequados do ponto de vista do assunto, ele apresenta justificativa de reprovação para 57 títulos.

Quadro 5- Livros reprovados por Sampaio Dória, no Parecer preliminar (1918)

Título	Autor	Justificativa
<i>Minha pátria</i>	Pinto e Silva	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Meus deveres</i>	Pinto e Silva	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Livro das aves</i>	P. de Almeida	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Leituras intermediárias</i>	M. R. Ribeiro	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>1º livro de leitura</i>	M. R. Ribeiro	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>2º livro de leitura</i>	M. R. Ribeiro	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>3º livro de leitura</i>	M. R. Ribeiro	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>4º livro de leitura</i>	M. R. Ribeiro	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Álbum de gravuras</i>	R. Puiggari e Arnaldo de O. Barreto	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Educação moral e cívica</i>	C. Quaglio	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Educação Patriótica</i>	C. Quaglio	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Leituras manuscrita</i>	R. P. B.	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Leitura infantil</i>	L. Franco	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Arte de Leitura</i>	L. Franco	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Livro dos principiantes</i>	N. Araújo	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>As crianças e os animais</i>	S. C.	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Novos Amigos</i>	S. C.	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Poesias</i>	Brisola	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Era uma vez...</i>	V. Correa e João do Rio	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Livro das escolas</i>	Tancredo Amaral	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>A arvore</i>	Affonso e J. Lopes	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Fábulas e leituras</i>	F. Luz	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Educação moral e cívica</i>	J. Coelho	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>O lar moderno</i>	V. Silva	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Pequenos trechos</i>	Octaviano de Mello	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Manual de instrução moral e cívica</i>	N. Droz	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Instrução moral e cívica</i>	Felisberto de Carvalho	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Primeiro Livro</i>	C. Juranvile	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Lições de Cousas</i>	Saffray	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Minhas leituras</i>	D. Ramos	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Palestras paternas</i>	F. Mourão	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Festas Nacionais</i>	R. Octaviano	Ausência de naturalidade, interesse e graça
<i>Florilégio contemporâneo</i>	João Köpke	Assunto acima da compreensão infantil
<i>4º. Livro de leitura</i>	João Köpke	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Livros de composição</i>	Olavo Bilac	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Livro de leitura</i>	Olavo Bilac	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Minha terra e minha gente</i>	Afrânio Peixoto	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Livro de Portuguez</i>	B. Pinheiro	Assunto acima da compreensão infantil
<i>A vida simples</i>	Wagner	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Antologia</i>	C. de Laet	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Noções de Hygiene</i>	Afranio Peixoto	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Noções de vida prática e de vida doméstica</i>	F. Ferreira	Assunto acima da compreensão infantil

Esse é o caso, por exemplo, do livro *Alma infantil*, de Francisca Júlia, que aparece no relatório de Sampaio Dória, porém, não consta na relação dos 100 livros analisados por Américo de Moura.

<i>Princípios de Educação moral e cívica</i>	H. Coelho	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Questões philológicas</i>	H. Scrosope	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Festa das árvores</i>	J. Silveira	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Noções práticas de orthographia</i>	M. Araújo	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Noções de orthographia</i>	A. Silva	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Educação Physica</i>	Angelo Mosso	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Arte de ensinar</i>	Wite	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Jogos Gymnasticos</i>	E. Lange	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Céo, terra e mar</i>	Alberto Oliveira	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Princípios de educação</i>	F. G.	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Os grandes pensadores</i>	T. Campos	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Rudimentos de Pedagogia</i>	F. Martinez	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Systema de Tachigraphia</i>	Andersen	Assunto acima da compreensão infantil
<i>O ensino de música</i>	Carlos Alberto Gomes Cardim	Assunto acima da compreensão infantil
<i>Coração</i>	Edmundo de Amicis	Não contribui para formação patriótica

Fonte: *Anuario do Ensino do estado de S. Paulo* (SÃO PAULO, 1918).

Do total dos livros reprovados por Sampaio Dória, 32 foram considerados sem naturalidade, interesse e graça para os pequenos leitores; 24 foram considerados como acima da capacidade de compreensão das crianças; e um foi considerado não adequado à formação patriótica.

Especificamente sobre esse livro “rejeitado” por não contribuir para a formação patriótica, trata-se do livro *Coração*, de Edmundo de Amicis. Segundo Sampaio Dória (1918a, p.158), esse livro:

[...] embora incomparável e modelar, não serve aos objetivos de nossa formação patriótica e nacionalista, maiormente onde intensa é a população descendente da Itália. Aquelle livro é antes um admirável padrão, por onde os assumptos nacionais podem ser vasos, para cooperar na manutenção de desenvolvimento da consciência nacional.

No caso dos demais livros reprovados por Sampaio Dória, o autor que teve maior quantidade de livros reprovados foi M. R. Ribeiro, que teve toda sua série de leitura considerada sem “naturalidade, interesse e graça”.

5. O Relatório Geral e os livros aprovados e recomendados

Com os pareceres sobre os “três requisitos substanciais de um bom livro didático” emitidos, os membros da Comissão reuniram-se para deliberar definitivamente sobre quais livros consideravam “preferíveis para adoção” nas escolas primárias paulistas. O resultado dessas deliberações foi sistematizado por Sampaio Dória (relator), Américo de Moura e Plínio Barreto no *Relatório geral*, de 12 de janeiro de 1918, apresentado a Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior do Estado.

Quadro 6- Livros aprovados pela Comissão do Livro didático

Título	Autor	Destinação
<i>Meu livro</i>	Theodoro de Moraes	Aprendizagem da leitura
<i>Cartilha infantil</i>	Carlos A. Gomes Cardim	Aprendizagem da leitura
<i>Cartilha analytico-synthetic</i>	Mariano de Oliveira	Aprendizagem da leitura
<i>Primeiro livro de leitura</i>	João Köpke	Leitura no primeiro ano
<i>Segundo livro de leitura</i>	João Köpke	Leitura no segundo ano
<i>Terceiro livro de leitura</i>	João Köpke	Leitura no terceiro ano
<i>Através do Brasil</i>	Olavo Bilac e Bonfim	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Poesias infantis</i>	Olavo Bilac	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras preparatórias</i>	Rita Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras preparatórias</i>	Francisco Vianna e Miguel Carneiro	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Contos infantis</i>	Júlia L. de Almeida e Adelina L. Vieira	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Fábulas</i>	Justiniano da Rocha	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Página infantis</i>	Mariano de Oliveira	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Cousas brasileiras</i>	Ramon Puiggari-Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Páginas Infantis</i>	P. de Almeida	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Alma infantil</i>	Francisca Júlia	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Histórias de nossa terra</i>	Júlia Lopes de Almeida	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Contos Práticos</i>	Coelho Netto e Olavo Bilac	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Nossa Pátria</i>	Rocha Pombo	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Contos Moraes e Cívicos</i>	C. Góes	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras Moraes</i>	Arnaldo Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Bibliotheca infantil</i>	Organizada por Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Minha pátria</i>	Pinto e Silva	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Pequenos trechos</i>	Octaviano de Mello	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras práticas</i>	João köpke	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras manuscriptas</i>	B.P.R.	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Moral prática elementar</i>	Emilia Costa	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Meu livro</i>	Theodoro de Moraes	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Livros de leitura (1, 2, 3.)</i>	Puiggari-Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Segundo livro de leitura</i>	Thomáz Galhardo	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Terceiro livro de leitura</i>	Thomáz Galhardo	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Primeiro livro de leitura</i>	Francisco Vianna	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Segundo livro de leitura</i>	Francisco Vianna	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Terceiro livro de leitura</i>	Francisco Vianna	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Novas leituras</i>	Ramon R. Dordal e Mariano de Oliveira	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Coração das crianças</i>	Rita Barreto	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Palestra sobre as plantas</i>	C. Brilho	Leituras suplementares e auxiliares
<i>Leituras intermediárias</i>	Maria Rosa	Leituras suplementares e auxiliares

Fonte: *Anuario do Ensino do estado de S. Paulo* (SAO PAULO, 1918).

No *Relatório geral* elaborado pelos membros da “Comissão Revisora dos livros didáticos” é apresentada relação de 38 livros aprovados. Desse total, para ensino inicial da leitura foram aprovados os livros *Meu livro*, de Theodoro de Moraes; *Cartilha infantil*, de Carlos A. Gomes Cardim; e *Cartilha analytico-synthetic*, de Mariano de Oliveira; para o ensino da leitura no 1º, 2º. e 3º. anos da escola primária o *Primeiro, Segundo e Terceiro livro de leitura*, João Köpke; e para leitura suplementar foram aprovados 32 livros de diferentes autores.

Em relação aos 32 livros para leitura suplementar, chama a atenção a aprovação de dois livros de leitura de Thomáz Galhardo, conhecido como partidário do método sintético para o ensino da leitura. Embora nesse período, 1918, as disputas em torno do ensino da leitura pelo método analítico fossem menos acirradas que no final do século XX e primeira década do século XX, esse método ainda era o adotado oficialmente e devia ser utilizado

obrigatoriamente em todas as escolas primárias paulista (MORTATTI, 2000). No entanto, no caso dos livros de Thomáz Galhardo, cabe destacar que, embora integrassem uma série graduada de leitura composta por uma cartilha sintética, eles não apresentam um método em si. De modo geral, os dois livros de Thomáz Galhardo aprovados para leitura complementar apenas apresentam sequencia de textos a serem lidos pelos alunos.

Cabe destacar, também, que embora o número de livros aprovados pela Comissão seja relativamente grande, eles fazem a seguinte advertência:

Em rigor, raro teria sido o que satisfizesse em toda linha, os requisitos essenciais das obras didáticas. Umavam bem, quanto á linguagem, mas eram inconvenientes, quanto ao methodo de exposição, ou quanto ao interêsse que pudessem offerecer. Com outras se dava o inverso. Em quasi todas, falhas lastimaveis. (DÓRIA, MOURA, BARRETO, 1918, p. 148).

Após a conclusão dos trabalhos da Comissão, foi expedido pela Diretoria Geral da Instrução Pública um relatório contendo relação dos livros adotados. Essa relação é constituída dos seguintes livros: para o 1º ano, *Meu livro*, de Theodoro de Moraes, *Cartilha infantil*, de Carlos a. Gomes Cardim, *Cartilha Analytica*, de Mariano de Oliveira, *Leitura preparatoria*, de Rita Barreto, e *Primeiro livro*, de João Köpke; para o 2º ano, *Segundo livro*, de João Köpke, *Primeiro livro de leitura*, de Puiggari-Barreto, *Corações de crianças*, de Rita Barreto, *Minha patria*, de Pinto e Silva; para o 3º ano, *Cousas brasileiras*, de Romão Puiggari, *Corações de crianças*, de Rita Barreto, *Terceiro livro de leitura*, de João Köpke, e *Minha patria*, de Pinto e Silva; para o 4º ano, *Terceiro livro de leitura*, de Romão Puigarri e Arnaldo de O. Barreto; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Bomfim, *Historias da nossa terra*, de Julia Lopes, e *Poesias infantis*, de Olavo Bilac.

Como se pode observar, apesar de a Comissão ter indicado a adoção de 38 livros, apenas 17 foram, de fato, adotados pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

Considerações Finais

Os resultados da análise da configuração textual dos relatórios e documentos produzidos pela “Comissão Revisora dos livros didaticos”, em 1918, apresentados, neste texto, possibilitam compreender algumas das questões implementadas pelo estado de São Paulo como forma de controle da circulação e do uso dos livros didáticos para o ensino da leitura e da escrita. Dentre essas ações, observa-se a busca por aprovação e recomendação de livros ligados à vertente metodológica do método analítico para o ensino da leitura, uma vez

que esse método havia sido institucionalizado no estado de São Paulo após a Reforma da Instrução Pública, em 1890. Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, pela aprovação, por parte da Comissão, de dois livros de Thomáz Galhardo, partidário do método sintético, mas a sua não adoção pela Diretoria Geral da Instrução Pública na “relação dos livros adotados”.

Os resultados aqui apresentados possibilitam observar, ainda, que os livros aprovados pela Comissão e adotados pela Diretoria Geral da Instrução Pública são de autoria de professores paulistas e fluminense, que estiveram, ora mais, ora menos, próximos do “círculo do poder” em São Paulo (MORTATTI, 2000). Embora os aspectos didáticos pudessem ser a base das ações da Comissão e do Estado, no que concerne à aprovação e adoção de livros didáticos, as questões interpessoais e as redes de relações estabelecidas entre os que ocupavam os altos cargos e os autores de livros didáticos também interferiam diretamente nos resultados dessas ações.

Por fim, é possível observar, ainda, que entre os livros aprovados e adotados em 1918, encontram-se títulos de todos os professores – João Köpke, Theodoro de Moraes, Mariano de Oliveira, Arnaldo de Oliveira Barreto e Carlos Alberto Gomes Cardim – que estiveram envolvidos na “polêmica entre paulistas e fluminenses”, em 1916, sobre o “modo paulista de processar o método analítico” (MORTATTI, 2000). Esse aspecto pode ter significado uma medida do estado, representado na figura de Oscar Thompson e dos membros da Comissão de amenizar a polêmica e disputa entre esses professores.

Os resultados aqui apresentados vem confirmar a relevância e pertinência de pesquisas históricas na compreensão das questões envolvidas com o ensino inicial da leitura e da escrita e sua contribuição para a compreensão de aspectos importantes da História da Alfabetização no Brasil.

Referências

CARVALHO, Marta M. C. de. Antônio de Sampaio Dória. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inesp-Comped, 2002. p. 123-130.

BARRETO, P. Parecer preliminar. In: SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918. p. 163-171.

DÓRIA, A. S.; MOURA, A.; BARRETO, P. Parecer geral. In: SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918. p. 142-153.

DÓRIA, A. S. Parecer preliminar. In: SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918a. p. 155-158.

MELO, L.C. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: [s.n.], 1954. (Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo).

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo - 1876/1994). São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MOURA, A. Parecer 1. In: SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918a. p. 158-162.??

MOURA, A. Parecer suplementar. In: SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918b. p. 176-184.

RAZZINI, M. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SÃO PAULO. *Anuario do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo: Typografia da Diário Oficial, 1918

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRÁTICAS LEITORAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PIBID/UFS

Flávio Soares Bezerra
Letras Inglês – UFS – Sergipe, Brasil.
flay.1@hotmail.com
Bolsista PIBID – Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Eixo 3 – Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do estado e movimento editorial

Resumo

A despeito de uma já estabelecida tradição no campo teórico contrária à leitura como decodificação, ainda é forte a presença dessa concepção autoritária no Ensino Básico. A necessidade de transformação das práticas leitoras na escola conduz à rediscussão do papel da leitura como prática social. O estudo resulta das ações do subprojeto de línguas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe.

Palavras-chave: práticas leitoras, ensino de línguas; letramento crítico.

Abstract

Despite a settled tradition in the theoretical field that opposes reading as a decoding activity, the presence of this authoritarian conception is still strong in the basic education. The necessity of reading practices' transformation in school reopens the discussion about the role of reading as a social practice. The research results of actions from the languages subproject of the Institutional Docent Initiation Scholarship Program (PIBID) from the Federal University of Sergipe.

Key-words: reading practices; language teaching; critical literacy.

Este texto resulta das ações e faz referência direta ao subprojeto de línguas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objetivo analisar as práticas leitoras que estão sendo conduzidas em algumas escolas públicas da cidade de Aracaju, por docentes de língua inglesa, mas com correspondências ao ensino de línguas em geral. Tal subprojeto surgiu da necessidade de disseminação de práticas leitoras que venham a agir de maneira positiva dentro e fora do âmbito escolar, uma vez que busca preparar os alunos-bolsistas (professores pré-serviço) para sua futura atuação profissional, por meio da reflexão sobre tais práticas e sobre sua possível transformação.

O subprojeto objetivou, a partir do resgate de vivências pessoais de licenciandos em Letras, de leitura analítica de textos teóricos, pragmáticos e/ou metodológicos sobre a prática da leitura, bem como da criação de oportunidades de inserção concreta no ambiente escolar, investir na formação do docente na área de Línguas para o trabalho com práticas leitoras no ensino médio. Como objetivos específicos, foram propostas ações no sentido de: sistematizar habilidades operacionais e competências diversas relacionadas à prática da leitura, conforme descrita em bibliografia específica; sinalizar possibilidades de pesquisas e estudos de caso referentes ao tema da leitura e sua aplicabilidade em distintas áreas do conhecimento, com ênfase nas licenciaturas do curso de Letras; tomar parte em etapas concretas do projeto político-pedagógico de escola pública, em aula de línguas, com vistas à análise de propostas de ensino, promoção e divulgação de práticas leitoras, segundo eficácia e viabilidade em seu contexto de aplicação; propor metodologias específicas do trabalho com a leitura junto a grupos docentes e discentes, criando oportunidades para que licenciandos do curso de Letras protagonizem ações de inserção no contexto escolar.

Para desenvolver meios de se chegar a esses objetivos, foram necessários estudos sobre a leitura, sua função social e as atuais práticas escolares, de forma a construir uma compreensão mais abrangente sobre todo o processo.

A primeira fase das ações do grupo caracteriza-se pela inserção de alunos de graduação em Letras - habilitação Inglês e Português/Inglês - em escolas da rede pública, seguida da observação e coleta de dados sobre as práticas leitoras em sala de aula. Os dados coletados até o presente ecoam, em linhas gerais, o que a produção científica na área já há algum tempo revela: a leitura não tem o merecido espaço no cotidiano e é ainda utilizada nas escolas de maneira mecânica e descontextualizada.

O ensino de línguas, fundado no desenvolvimento de competências comunicativas (Perrenoud) – verbais, linguísticas, textuais – e mobilizando nos discentes suas capacidades de ouvir, falar, ler, escrever em determinado idioma, deve levar em conta práticas leitoras que têm seu início muito antes do contato destes com aspectos normativos relacionados às línguas, mesmo à língua materna.

Tais práticas de leitura e produção de textos, iniciando-se na infância e variando de indivíduo para indivíduo, dizem respeito a contextos sócio-culturais contingentes e múltiplos, os quais parecem escapar à escola. As incidências e reincidências desse processo, contudo, permitem agregá-las segundo afinidades, regularidades e padrões. Uma vez que se define como espaço privilegiado para o desenvolvimento de tais níveis de letramento (Soares), a escola deve encontrar estratégias para mapeá-los, articulando leitura escolar à leitura de mundo (Freire).

No ensino da língua materna, não são incomuns na escola práticas leitoras que contribuam, paradoxalmente, para a formação de não-leitores. Desde o primeiro contato com a leitura, os alunos são condicionados a utilizar a leitura como objeto de extração de significados fragmentados por meio de atividades exaustivas e de exercícios que geram desconforto. A construção de sentidos e os significados individuais que cada aluno poderia criar a partir de um texto são ofuscados pela interpretação padrão imposta, seja ela supostamente a do autor do texto, do livro didático ou a do próprio professor.

Kleiman (2004, p. 23) alerta para tais práticas no Ensino Básico, identificando suas limitações, seus riscos, e defendendo ações alternativas que possam transformar o aluno em um leitor. Para a autora, “a união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto, e *uma* interpretação a ser alcançada”.

Essa concepção é influente não somente na escola, mas é particularmente ali que é legitimada e passa a permear grande parte das experiências dos alunos, criando pré-conceitos relacionados à leitura, os quais, por consequência, operam a negação do prazer que pode ser proporcionado pelo contato com o texto e não instigam no aluno o hábito de ler e entremear-se com as palavras, fazendo com que continue seguindo apenas a interpretação dita correta e veja na leitura uma tarefa mecânica.

Como coloca Coracini (2002, p. 18), o “texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade”. A idéia que se cristaliza é de que o texto deve ser assimilado pelo aluno, sem que esse introduza um sentido próprio, ou faça uso de seu conhecimento prévio, ou ainda que o texto retenha um sentido o qual o aluno deve alcançar por meio de uma junção de fragmentos, sem a sua reflexão. Sabemos que a responsabilidade do aluno como leitor é criar significados e desenvolvê-los juntamente com suas expectativas, projeções, conclusões e julgamentos. A prática escolar, ao ignorar esse encargo, faz com que a leitura aconteça de forma instrumental.

A autoridade do professor, conferida a ele pela instituição, tende a prejudicar o desenvolvimento de boas práticas leitoras durante as aulas de línguas, uma vez que o professor coloca-se/é colocado como repositório de maior conhecimento da língua para manter essa autoridade: frequentemente apoiado pelo uso do livro didático, assume o papel de detentor da interpretação correta. O poder do professor em sala de aula impede questionamentos e fecha espaços onde caberiam diálogos e questões que não somente poderiam aumentar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, como também desenvolver seu senso crítico e analítico, ajudando-os a se tornarem leitores de mundos, não apenas de palavras.

Essas observações sobre o papel do professor abrem ainda espaço para a questão da má formação do professor-leitor, a qual está fortemente relacionada a fatores contingentes de nossa educação pública, como as condições de trabalho, a infraestrutura precária, o pouco tempo investido no hábito de ler e na formação contínua, devido à necessidade de busca pelas condições mínimas materiais para sua subsistência. Tornar a leitura uma ação prática requer tempo e disponibilidade, que muitas vezes não fazem parte das experiências formativas do professor, mesmo já nos cursos de graduação. Esses fatores tendem fortemente a contribuir de forma negativa para a formação do professor-leitor, o que certamente tem implicações profundas para a formação do aluno-leitor.

Diante da necessidade de rever as práticas leitoras escolares e seus métodos atuais, há que se pensar na leitura como prática social, ou seja, como uma atividade que atravessa diferentes espaços socioculturais e que faz parte do dia-a-dia de professores e alunos em diferentes contextos. A leitura não se dá somente em âmbito escolar, e o reconhecimento disso pode fazer grande diferença na formação de leitores hoje em dia,

por meio do estabelecimento do diálogo entre a sala de aula e as práticas leitoras que alunos e professores já desenvolvem cotidianamente, inclusive, para a inserção e experimentação em outras práticas leitoras às quais ainda não foram introduzidos.

O estímulo a práticas leitoras significativas na escola implica criar um laço forte entre aluno e livro para que se possa descobrir a leitura como fonte de prazer. Logo no parágrafo inicial de suas reflexões e memórias de leitura, Proust (1991, p. 9) registra o alcance desse prazer: “Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido”. A partir daí, desfilando profunda reverência e gratidão pelos textos de ficção, o mestre francês constrói um relato apaixonado de ricas experiências vividas no entrecruzamento entre o eu e o outro, o individual e o social, o solitário e o comunal, por meio do diálogo silencioso da leitura. Barthes também mergulha no prazer da leitura, porém avança para a possibilidade de uma experiência mais abrangente, mais holística, um prazer brutal, precoce e desafiador, ao que chama de fruição: “O que eu aprecio num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório, corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar” (1993, p. 188-19). Claramente para esses autores ler é interagir, construir-se enquanto sujeito num processo exploratório, questionador e dialógico, não simplesmente decodificar signos e símbolos de forma passiva.

Trata-se de uma experiência participativa, de engajamento com o texto, ou melhor, com o mundo por meio do texto, que não é de natureza meramente intelectual, cognitiva ou reflexiva, mas cujo prazer também se inscreve no corpo daquele que lê, impregnado de sensações e emoções, despertado em suas pulsões e desejos. As considerações de Proust e Barthes apontam para a centralidade do leitor no processo de produção de sentidos, motivo pelo qual, no processo pedagógico, torna-se fundamental levar em conta sua bagagem cultural, seus conhecimentos e vivências prévias, seu horizonte de expectativas. Essa é uma concepção muito mais complexa da leitura, quando comparada àquela concepção autoritária, pois entende que os sentidos estão indelevelmente atravessados pela biografia, psicologia, e ideologia de autores e leitores, conseqüentemente, são construídos nos indivíduos, na história e na cultura. Como nos lembram os teóricos da Estética da Recepção em seus escritos sobre a literatura e o prazer estético, a leitura permite ao sujeito experimentar a si mesmo “na apropriação de

uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [...], é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro [...]" (JAUSS, apud LIMA, 2002, p. 98).

Atribuir ao leitor à coautoria do sentido do texto produz um efeito ao mesmo tempo libertador e desnorteante. Por um lado, surge uma ferramenta poderosa contra o autoritarismo, o prescritivismo e a homogeneização: ao aluno pode então ser dada a voz e a vez, a subjetividade é convidada, a agência estimulada. Por outro, surgem as incertezas da abertura e da pluralidade: se a chave da significação não se encontra mais com o professor ou com o livro didático, onde estão os sentidos válidos e verdadeiros? Onde estão o certo e o errado? Toda leitura é aceitável?

Fish (1980) propõe-se a responder tais questões e, para tanto, parte da discussão sobre a relação texto-leitor. Argumenta que o leitor não encontra o significado no texto, mas o produz, portanto, a interpretação é condição inexorável da leitura, já que não é um processo posterior a uma primeira leitura, pelo contrário, as estratégias interpretativas já estão em operação no primeiro contato com o texto, e jamais o deixam. Assim, significação é interpretação, e a interpretação não é um processo que se debruça sobre o sentido do texto, mas é o próprio sentido do texto, a única condição de existência de qualquer sentido. Não se trata, portanto, de se perguntar se devemos ou não interpretar; não há nada a fazer senão interpretar. Nesse modelo, o leitor fica livre da tirania do texto e a ele é dado o papel central na produção de significados, o leitor é quem faz a literatura.

Com relação ao risco de um relativismo e impressionismo que poderiam destruir a possibilidade de qualquer prática pedagógica, Fish apresenta como antídoto a autoridade das comunidades interpretativas. Para ele, a despeito das idiossincrasias dos indivíduos, os membros de uma determinada comunidade irão necessariamente convergir para sentidos comuns, pois partilham de experiências semelhantes, pertencem ao mesmo momento histórico, falam uma mesma língua, estão imersos numa mesma cultura, têm objetivos comuns, enfim, possuem um grande espectro de afinidades, em diversos níveis, o que garante que tendam a partilhar também estratégias interpretativas já estabelecidas culturalmente. Dessa forma, o medo de um “vale-tudo” das interpretações não se justificaria, pois, pelo contrário, o valor predominante nas comunidades interpretativas é a tendência à homogeneização, à aceitação de sentidos comuns em detrimento das diferenças, como se pode constatar, por exemplo, na tradição

das comunidades formadas em torno de correntes da crítica literária, que se fecham a interpretar determinados textos de sua forma, desejando impor seus pontos de vista e tendo como objetivo uma estabilidade nos leitores e em suas leituras.

Assim sendo, a heterogeneidade e a subjetividade nas práticas leitoras escolares são necessárias e salutares. Devem-se desenvolver aquelas práticas que melhor acolham e estimulem o leitor-intérprete, que abram espaço para que a diversidade das interpretações se manifeste. Fish conclui que não existem formas corretas de leitura, apenas modos de ler que são extensões de perspectivas comunitárias, e que texto, autor e leitor são nada mais do que produtos da interpretação.

As turmas de alunos do ensino regular, desde a educação básica até o ensino superior, se consideradas enquanto comunidades de leitores (Fish) e transformadas em grupos focais de trabalho, apresentam-se como objeto de interesse dos estudos e de práticas experimentais sobre docência de línguas. A interação entre tais grupos resulta na produção de referenciais para a proposição de didáticas de línguas materna e estrangeira, notadamente, nas áreas de produção e recepção de textos, desenvolvimento da expressão oral e apropriação do conteúdo normativo da língua – temas que constam tanto dos programas de educação básica (ensino fundamental e médio) quanto dos de graduação em Letras. Assim, a “leitura de mundo, que precede a leitura da palavra” (Freire), encontra significados específicos quando se consideram processos de criação contínua de linguagens e possibilidades crescentes de socializá-las. A leitura escolar precisa, portanto, se aproximar das práticas sociais das quais os alunos já participam – comunidades de leitura – sem, contudo, transformar-se em mero espaço de reprodução destas. Antes, constituir-se em um espaço de reflexão crítica sobre elas e sobre suas possibilidades.

São essas algumas das questões que se colocam para o professor de línguas que hoje pretende se desvincular de concepções autoritárias e desenvolver práticas leitoras condizentes com as teorias pedagógicas e necessidades de nosso tempo. São, portanto, essas também as questões que se colocam ao aluno bolsista do subprojeto de Letras do PIBID-UFS, que hoje reflete sobre práticas vigentes e busca subsídios para embasar e justificar suas práticas futuras.

Por meio da metodologia implementada, obteve-se espaços para a realização das seguintes atividades de diagnose:

Sondagem dos conhecimentos prévios, através da realização de leitura compartilhada, relatos, produção e comunicação de textos com vistas ao levantamento das referências preliminares dos docentes e discentes participantes no subprojeto, sobre processos de formação de leitores por eles vivenciados em seu ambiente familiar, escolar, profissional e sócio-cultural; Grupo de estudos teórico-metodológicos: grupo de pesquisa formado por integrantes do subprojeto – docentes e discentes – sobre a incidência de práticas leitoras no ensino de línguas, revisando a bibliografia pertinente ao tema; síntese dos conceitos formulados por estudos recentes sobre Leitura, desde sua conceituação, história, relação com a cultura escolar, com a produção de conhecimentos, com a construção de subjetividades até a definição de práticas leitoras, alfabetização e letramento, dos processos de aquisição de linguagem, de desenvolvimento de competências lingüísticas, dentre outros; redimensionamento de questões encaminhadas por disciplinas da Graduação em Letras, à luz dos temas estudados nas teorias da leitura. Fomentação do diálogo entre os interesses específicos do grupo de estudos e a base teórico-prática oferecida por tais disciplinas, com ênfase nos seguintes temas: Cultura, Educação e Ensino de Línguas; A relação professor-aluno; Diferentes tipos de currículo; Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa; Conceitos de Fluência; Proficiência; Letramento; A relação professor-aluno; Planejamento didático, Metodologia e Avaliação, dentre outros.

Construção do perfil da comunidade alvo: exame de documentos e registros (relatórios, planos de curso, planejamentos, avaliações, dentre outros) relacionados à prática docente na unidade escolar em que serão realizadas as ações de inserção dos bolsistas, à luz dos referenciais conceituais levantados nos estudos prévios (itens 1 a 3) e com vistas à projeção das atividades presenciais (na escola participante).

Planejamento compartilhado das atividades docentes: organização da agenda de ações de inserção dos bolsistas na escola participante, discutindo cada aspecto de sua participação nas diferentes dimensões do trabalho docente e no projeto político-pedagógico da escola. As atividades devem garantir espaços específicos para conversa inicial com o docente responsável pela(s) turma(s) observada(s). No caso da Língua Estrangeira, um ou mais professores (dependendo da disponibilidade local) poderão participar deste momento, que incluirá ainda a presença do bolsista supervisor. Neste encontro, serão pontuadas preferencialmente as dúvidas dos bolsistas discentes

referentes à relação teoria-prática, ao perfil dos alunos atendidos ou outras questões pertinentes. A fim de garantir a eficácia desta ação, este momento deverá ser planejado na forma de um roteiro de questões ou de uma pauta preliminar que deverá ser entregue com antecedência ao docente da escola. Apresentação ao supervisor e equipe docente da escola de uma proposta de acompanhamento a fim de que se estabeleçam relações de proximidade entre os alunos da escola e os bolsistas do PIBID.

Acompanhamento das atividades docentes: a observação atenta dos bolsistas aponta situações desencadeadoras de uma ação pedagógica a ser planejada, executada, avaliada pelo grupo. As situações desencadeadoras compreendem os momentos em que algum dado importante referente à relação professor-aluno, aos processos de aquisição de competências comunicativas, às possibilidades de abordagem meta-discursiva, intercultural, ou outro tópico estudado pelo grupo, quando de sua preparação para a ação, tenha sido colocado em evidência, funcionando assim como ponto de partida para uma ação de intervenção no processo. Neste período de acompanhamento, o bolsista deverá perceber aspectos da língua que estejam sendo desenvolvidos, de modo a que suas práticas leitoras possam, em algum sentido, contemplar a fixação de conceitos adquiridos ou desencadear o interesse pela apropriação de tais saberes. Deste modo, a escolha de textos pode agir como meio de articulação entre o trabalho em curso e a atividade de leitura a ser planejada.

Realização das atividades docentes: planejamento de práticas leitoras a serem dinamizadas nas turmas participantes, tendo em vista as situações desencadeadoras pontuadas no período do acompanhamento. O grupo de alunos, sob a orientação do coordenador do subprojeto levanta aspectos observados, considerados relevantes para o planejamento de suas ações pedagógicas, selecionando gêneros e tipos de textos adequados, bem como as estratégias mais favoráveis ao alcance dos objetivos. Os bolsistas escolhem, entre as práticas leitoras estudadas quando da preparação desta ação, as que mais se afinam aos grupos observados e suas necessidades. Podendo planejar e dinamizar uma das seguintes atividades: rodas de leitura, oficinas de leitura e produção de texto, visionamento de filme (ou sequência de cenas) seguido de debate, organização e realização de seminários, colóquios, planejamento e realização de entrevistas, organização de painel, jornal-mural, dinâmicas de grupos, dinâmicas de trabalho coletivo (grupão), júri simulado, contação de histórias, leitura e dramatização de textos;

Participação em atividades de planejamento da escola, com vistas a apreender ao máximo as informações relacionadas ao desenvolvimento dos planos de curso, bem como da situação em que os grupos se encontram e dos prováveis desafios ao processo ensino-aprendizagem com que o corpo docente local tem se defrontado;

O planejamento das Práticas Leitoras a serem realizadas depende do cenário que irão construindo à medida que participam desses encontros de planejamento e avaliação. Também estas, uma vez planejadas pelo grupo de licenciandos, sob a orientação da coordenadora do projeto, deverão ser submetidas ao corpo docente da escola implicado no subprojeto (v. item 6.2), na forma de planejamento conjunto das ações, ouvindo-se as impressões e colocações dos docentes, num processo de trabalho colaborativo.

Dinamização de práticas leitoras nas turmas participantes, tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicativas – textuais, lingüísticas, discursivas – e os processos de aquisição de linguagem, com foco na língua em estudo. As atividades a serem planejadas em suas especificidades (turmas em que serão dinamizadas, bibliografia, gêneros textuais a serem trabalhados, etc.) e, em seguida, realizadas na escola, podem variar em número e regularidade. Deverão, em todo caso, dar conta das seguintes etapas do processo ensino-aprendizagem e/ou núcleos conceituais a serem trabalhados:

Os bolsistas do PIBID devem incluir em seu planejamento a participação em todos os eventos da agenda escolar, no sentido de avaliar e planejar as diversas fases do processo, comunicar resultados parciais e finais de seu trabalho, dialogar com todos os segmentos (alunos, pais, professores e demais profissionais de educação atuantes na escola) a fim de colher o maior número de dados possível para a implementação, registro e avaliação de suas ações. Ao final de cada etapa de realização do subprojeto, deverão ser produzidos registros de acompanhamento da ação. Tais documentos nortearão as atividades seguintes, possibilitando o replanejamento das mesmas, servindo ainda como material para avaliação e reflexão dos grupos envolvidos.

A etapa final do projeto corresponde à comunicação dos relatórios de trabalho. Realização de seminário final de avaliação, com a participação de todos os segmentos envolvidos no subprojeto – professores e alunos do DLES, docentes da escola participante, supervisores, demais interessados no processo. Catalogação dos subprojetos desenvolvidos pela UFS no PIBID (articulação com as demais áreas do

conhecimento, visando a uma publicação coletiva). Registro e publicação de resultados em compêndio específico. Organização de evento integrado, com representantes dos subprojetos expondo resultados a cada final de período.

Já nesta fase final do projeto, esta comunicação dá conta de resultados pretendidos e alcançados pelo projeto: mobilização de alunos de Letras a reconstituírem seus percursos formativos – escolares e profissionais – pode investir na promoção de uma atitude investigativa por parte destes e colaborar na constituição de discentes protagonistas em seus processos de formação em docentes de línguas; ao traçar perfis de leitores e investigar os próprios hábitos de escrita, bem como os padrões de comportamentos relacionados ao aprendizado de línguas, o licenciando em Letras redimensiona e atualiza os conceitos constantes de seus planos de curso. Assim, práticas de rememoração e análise por parte dos alunos organizados em grupos focais, seguidas de imersão em teoria específica, podem agregar valor e aplicabilidade a disciplinas como Metodologia do Ensino de Línguas, Didáticas, Laboratório do Ensino de Gêneros Textuais, dentre outras. Ações sistemáticas de inserção dos graduandos nos espaços em que as línguas – materna e estrangeira – têm sido apresentadas aos discentes da educação básica resultam em contribuição efetiva para a discussão sobre a formação de docentes nesta área. A vivência do cotidiano de sala de aula, observando de perto e tomando parte nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos no contexto escolar, acompanhando a realização de planejamentos, a eleição de metodologias, de sistemas de avaliação, enfim, a prática pedagógica em suas diferentes dimensões pode intervir afirmativamente tanto na formação dos grupos de licenciados em Línguas quanto na *praxis* dos docentes em efetivo exercício. As trocas que, certamente, têm lugar nessa dinâmica oferecem subsídios para uma consideração da eficácia de projetos pedagógicos em curso, assim como da viabilidade de estratégias de construção de saberes fundado na experientiação de práticas leitoras.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 251-268.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* London: Harvard U. P., 1980.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LIMA, Luiz Costa (Org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: OS PROFESSORES E SUAS ESCOLHAS

Juliane Gomes de Oliveira
Prefeitura de Belo Horizonte –MG-Brasil
CNPq
jugomes16@hotmail.com

Eixo 3 – Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do estado e movimento editorial

Resumo

O objetivo deste trabalho foi o de analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA¹ no ano de 2008, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Projeto EJA BH. Os resultados indicaram que o PNLA trouxe avanços nas turmas de alfabetização, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular.

Palavras-chave: Livro Didático, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The objective of this work was to analyze the process of discussion and choice of the didactic book for the reading and writing teaching of young and adults, within the Belo Horizonte's Municipal administration's Project of Education of young and adults – the EJA BH project. The results indicated that the PNLA brought advancements within the reading and writing classes of EJA, giving the adult students the rights to the didactic material acquired years before by the regular education.

Key-words: Didactical Book, Reading and Writing Teaching, Young and Adult Education.

¹ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

1. Apresentação

Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado que possui como temática central o processo de escolha do livro didático pelos docentes da alfabetização de jovens e adultos da Prefeitura de Belo Horizonte. Neste artigo trataremos em específico sobre a avaliação dos professores em relação a escolha e adoção das obras didáticas nas turmas de alfabetização de jovens e adultos.

Observando a realidade escolar, vemos que, atualmente, cresce consideravelmente o número de matrículas nas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com maior interesse na alfabetização e em séries iniciais do ensino fundamental (DI PIERRO, 2000). Os jovens, adultos e idosos têm se submetido à rotina escolar, nessa época de suas vidas, devido a fatores como a necessidade de conseguir um novo emprego, garantia de permanência nos empregos que já possuem e desejo de introduzir na cultura escolar não conquistada na infância. Neste contexto, a alfabetização de adultos começa a se inserir nas políticas educacionais, acarretando programas de combate ao analfabetismo, desenvolvidos por prefeituras e pelos poderes estaduais e federais.

Dentro das últimas políticas para a EJA, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lançaram em 2008 o “Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos” do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008², a pesquisa foi realizada a partir do Guia PNLA 2008. Atualmente o PNLA foi substituído pelo PNLD EJA, que inclui os livros de alfabetização nas coleções do primeiro segmento da EJA.

Tomando como referência esse material (PNLA 2008), desenvolvi um trabalho de pesquisa dentro de um núcleo de EJA da Prefeitura de Belo Horizonte – órgão municipal. Sabendo da importância do livro didático como suporte no processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, passei a me questionar: como seria o

⁶ O Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos está disponível no site: www.portal.mec.gov.br/secad/

primeiro ano de escolha do livro didático de alfabetização nas escolas de educação de jovens e adultos? Quais seriam os critérios usados pelos professores na escolha e na adoção de obras didáticas?

A partir dessas perguntas, delimitamos o objeto de pesquisa, cujo ponto central é analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA no ano de 2008. O eixo de análise das investigações está concentrado na discussão dos professores e coordenadores da rede pública de ensino de Belo Horizonte, em específico, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - Projeto EJA BH.

Para o desenvolvimento deste estudo, destacamos a pesquisa qualitativa, que propicia um envolvimento com todo o processo investigativo. Através da pesquisa qualitativa, atribuímos uma maior valorização aos elementos que compõem o contexto de investigação da pesquisa, como explicitam Bogdan e Bilklen (1994), quando afirmam que na pesquisa qualitativa:

Os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BILKLEN, 1994, p. 16).

A intenção inicial é trazer elementos que forneçam uma interpretação e um entendimento sobre o processo de escolha de um livro didático. Com exploração do campo da pesquisa, apesar de acreditarmos que não exista neutralidade na ciência, durante todo o estudo buscamos realizar a coleta de dados sem deixar que hipóteses, perspectivas e opiniões sobre o objeto de pesquisa influenciassem nosso olhar enquanto pesquisadores.

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas iniciais que delimitaram o campo exploratório e nos fizeram compreender questões cruciais sobre a organização da escolha do livro didático pelo Projeto EJA BH – órgão municipal. Com o desenvolvimento do estudo, concentramos a coleta de dados através do instrumento entrevista como procedimento referencial de investigação. A pesquisa analisa, essencialmente, um procedimento já ocorrido dentro da Instituição, sendo assim, a entrevista é o instrumento mais adequado para colher informações sobre um processo que ocorreu no passado, através de conversa com os professores/coordenadores

participantes. Além disso, escolhemos a entrevista com roteiro semi-estruturado, por apresentar maior maleabilidade na sua aplicação, uma vez que a pesquisa proposta necessita de maior flexibilidade no seu momento de investigação.

Frentes aos sujeitos, além do roteiro, foram necessários momentos de diálogos informais para que se sentissem seguros e instigados a falar sobre os livros e a organização da escolha pela Instituição. Dessa forma, foi necessário criar perguntas mais amplas, para se seguir com o objetivo central da entrevista. Para os professores se sentirem mais à vontade, fizemos a coleta de dados no seu próprio ambiente escolar ou agendamos visitas em sua residência ou local de estudo.

Os dados da pesquisa foram agrupados seguindo as declarações obtidas nas entrevistas: primeiramente descrevemos como ocorreu a organização do processo de escolha do livro pela Instituição; seguimos com a avaliação de todos os entrevistados, demonstrando os principais critérios que foram levados em consideração na análise dos livros; e, posteriormente, explicitamos nossa própria avaliação sobre o objeto de investigação.

2. A escolha e chegada do livro didático

Dentro do processo de discussão dos livros didáticos pelos professores, identificamos falas que foram ao encontro do valor atribuído ao livro didático e seus efeitos dentro das práticas docentes relacionados à alfabetização de jovens e adultos. Como sabemos, ao longo da história da Instituição Escolar, o livro didático sempre esteve vinculado indissociavelmente ao ensino. Ele está presente cotidianamente nas salas de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Professores e alunos, avaliadores e críticos, que hoje manipulam tão corriqueiramente os livros didáticos, nem sempre se dão conta de que eles são o resultado de uma longa história da escola e do ensino. Avaliar, escolher e distribuir livros didáticos resulta no domínio de sua produção e circulação e também na intervenção do currículo e de seu controle (SOARES, 1996).

Por esse fato, percebe-se que o livro didático está ligado à tradição escolar, e, quando se trata do ensino de jovens e adultos, cujos direitos se regularizam tardiamente, comparados às crianças, a chegada do livro representa uma conquista dentro das

políticas públicas destinadas àquele segmento. Além disso, por se tratar de sujeitos jovens, adultos e idosos, o instrumento é concebido com maior valor por estes, por estar ligado a sua lembrança escolar como objeto legitimado de ensino.

Os alunos veem a chegada do livro como um elemento do seu processo de escolarização até então não conquistado. As próprias Instituições desprivilegiam o ensino de Jovens e Adultos e seus direitos básicos são realizados tardiamente, comparados com o ensino regular.

O PNLA proporcionou à EJA de Belo Horizonte muito mais do que a distribuição do livro didático, gerando uma sensação de conquista de direitos básicos da educação, com a política de distribuição de livros. A organização das políticas públicas da EJA ainda está em período de avanço pela igualdade. Somente após 12 anos de implementação do PNLD, a avaliação do livro didático chegou para a EJA e os alunos obtêm o acesso gratuito ao material.

Do ponto de vista da história da educação, pode-se afirmar que a educação nem sempre foi tida como um direito extensivo a todos. A luta em favor da universalização do ensino é recente. À medida que a sociedade se organiza, ela passa a reivindicar seus direitos em maior proporção. Dessa forma, a concretização do direito à educação para jovens e adultos tem sido objeto de discussão no cenário mundial e, principalmente, em nosso país. Uma educação para todos, que respeita as diferenças individuais e grupais, tem sido a tônica das propostas de políticas sociais comandadas por uma Comissão Internacional e Interagencial, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, além dos órgãos governamentais, como Núcleos de EJA dentro dos órgãos federais, estaduais e municipais.

Segundo o relatório apresentado pelo MEC em 2001, a partir de 1990, o mercado de trabalho passou a valorizar a mão-de-obra qualificada e, assim, a capacitação tornou-se praticamente uma exigência para o trabalho dos interessados em conquistar ou manter o emprego. A partir deste contexto, o MEC (2001) desenvolveu várias ações “com o propósito de transformar a EJA em política pública no sistema de ensino brasileiro” (BRASIL, 2001, p.19).

Conforme Di Pierro e Graciano (2003), atualmente o oferecimento de classes a esse segmento do ensino é de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, sendo que os governos estaduais respondem por 46,55% das matrículas e os municípios por 45%. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também garante em seu texto o atendimento desse grupo social e o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, regulamentando aspectos citados pela LDB. Com a educação de jovens e adultos incluída na política de financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), houve também sua regularização nos programas de assistência aos estudantes (DI PIERRO, 2010). O Programa de avaliação das obras didáticas de EJA e distribuição dos livros nas escolas públicas do Brasil surgiram depois dessas medidas governamentais. Percebemos, nas falas dos profissionais entrevistados, que a regularização do ensino da EJA começa a trazer mudanças positivas para a sala de aula, com obtenção de maiores recursos e direitos básicos para a organização escolar.

Apesar das medidas, o progresso no campo da EJA de alunos escolarizados pode ser atribuído mais à dinâmica populacional ao longo do tempo (ingresso no grupo de jovens e adultos já escolarizados e exclusão – por mortalidade – de idosos não escolarizados) do que propriamente ao desempenho das políticas e programas de alfabetização e escolarização. Ou seja, hoje vivenciamos um número decrescente de adultos analfabetos causado, em grande medida, pela mudança natural de nossa sociedade. Além disso, quando analisamos as avaliações de aprendizagem na alfabetização da EJA, deparamo-nos com vários sujeitos que ingressam no meio escolar, mas não desenvolvem as habilidades de ler e escrever (DI PIERRO, 2010).

Refletindo sobre esse ponto, Di Pierro (2010) mostra que, para consolidação dessas políticas, é necessário tempo e maior formação dos educadores. Além disso, é necessário inserir os alunos em práticas letradas:

Neste ponto identificamos uma primeira tensão a ser enfrentada. Há amplo consenso nos meios acadêmicos de que, para ser bem sucedido e sustentado, o processo de alfabetização precisa ir além do reconhecimento dos signos e da aprendizagem rudimentar dos mecanismos de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolvendo a imersão dos sujeitos na cultura escrita, mediante o efetivo exercício e a fruição de múltiplas práticas letradas. Sabe-se que tal vivência demanda tempo e consolidação, e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados, fora de ambientes estimulantes, em que a leitura e a escrita estejam presentes com diferentes funções e variados suportes (DI PIERRO, 2010, p.33).

É neste contexto que defendemos a chegada do livro didático como mais um recurso para o professor da EJA buscar vivências relacionadas às práticas letradas, e inserir seu aluno no universo da cultura escrita. Ao pensarmos sobre o papel da escola na formação de sujeitos letrados, ou seja, de leitores do mundo, recorreremos aos estudos de Chartier (1996), quando o autor discute o papel da escola enquanto formadora de leitores:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos [...] a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta [...] de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (CHARTIER, 1996, p. 240).

Nesse sentido, a escola tem o papel de democratizar o ensino e exercer seu papel primordial de formar sujeitos com competência para viverem no mundo da cultura escrita; para isso nossos alunos necessitam estar totalmente alfabetizados e letrados. A chegada do livro didático representa um avanço no campo das políticas públicas da EJA por representar um instrumento de aprendizagem que complementa a prática docente e auxilia na construção do ensino escolar.

Refletindo sobre o efeito do livro didático, podemos afirmar que este possui um valor simbólico no contexto de sala de aula e também está relacionado à cultura escolar, exigindo um domínio dos jovens, adultos e idosos e se tornando referência para a sala de aula, tanto para os alunos, quanto para os professores em sua ação docente.

O livro traz aspectos positivos quando relacionamos a apropriação dos conhecimentos escolares que também fazem parte das capacidades relacionadas à alfabetização. O domínio de certos objetos presentes na cultura escolar, como o livro didático, gera no aluno a sensação de sistematização de aprendizagem e inserção na cultura escolar. A escola é uma instituição que ordena e se hierarquiza ações e tarefas, ela organiza e distribui determinados conhecimentos, divide e controla o tempo, e, sobretudo, seleciona, no amplo campo da cultura e dos conhecimentos, os saberes e as

competências a serem ensinados e aprendidos. Dessa forma, o aluno sente a necessidade de dominar esses ensinamentos por ela legitimados (SOARES, 1996).

Porém, em nossas análises, também encontramos práticas distorcidas em relação ao uso do livro didático no cotidiano de sala de aula. O livro foi visto no decorrer de sua história como um material que limitava a autonomia do professor (BUNZEN E ROJO, 2005); apesar de poucos relatos, uma parcela pouco significativa de entrevistados ainda o veem com grande receio, como foi exemplificado em alguns relatos. Soares (1996) afirma que hoje é frequente o discurso que defende a rejeição do livro didático, sua eliminação das salas de aula, como se tratasse de um artefato recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter o professor e enriquecer autores e editores, contra os quais é preciso, portanto, lutar.

Nota-se que ainda hoje presenciamos práticas em que o uso do livro didático serve como base para professores que possuem um “despreparo” para planejar suas aulas e trabalhar sobre os conhecimentos específicos da alfabetização de EJA. Alguns dos entrevistados veem o material como um recurso para preencher lacunas ligadas ao tempo de planejamento, atribuindo pouco valor na organização do conhecimento escolar.

Contudo, em um âmbito geral, percebemos que são raros os casos de professores que veem a escolha e o uso do livro como um aspecto negativo para as práticas de sala de aula; a grande maioria descreve suas práticas pedagógicas utilizando efetivamente o livro didático e demonstram ser criteriosos na seleção das atividades de acordo com a realidade de sua turma. A seleção dos conhecimentos mostra que os professores decidem pela escolha ou não de determinados componentes básicos do livro e essa organização é definida pelas necessidades que o professor julga importantes para a aprendizagem dos alunos e o perfil de sua turma.

A consideração de todos os aspectos até agora apresentados, relativos às formas de o professor se relacionar com o livro, demonstra uma grande aceitação por parte dos docentes da EJA em relação ao material didático. Como defendemos, nesta pesquisa, o livro didático como referência para o professor almejar a melhoria do ensino da alfabetização, acreditamos que sua aceitação e uso adequado ajudarão a criar

oportunidade de planejamentos mais concisos e coerentes com os pressupostos que fundamentam a educação de jovens e adultos.

3. Avaliação sobre o processo de escolha do livro didático

Todo esforço de explicitação dos dados enunciados nessa pesquisa tentou situar o efeito das políticas públicas destinadas à EJA (BRASIL, 2008) para o público docente dentro do universo escolar. Ao elucidar alguns impasses e avanços proporcionados por um programa de avaliação e distribuição de livros didáticos, chegamos à constatação de que o Projeto EJA BH da Prefeitura de Belo Horizonte buscou organizar uma análise que abarcasse a todos os professores da EJA, porém a participação não atendeu ao esperado (cerca de 10%).

De acordo com o resultado de nossa pesquisa, vimos que os principais motivos pelo número reduzido de participação estão relacionados ao período impróprio para discussão e escolha dos educadores, e ainda pela falta de manejo existente com as tecnologias relacionadas à informática – muitos professores afirmaram não terem participado do processo devido à pouca familiaridade com a internet e tempo para acessar os emails.

Sobre a consulta ao Guia do PNLA 2008, constatamos uma utilização por parte dos educadores, que o viam como instrumento auxiliador para análise das obras didáticas. Para muitos profissionais, o Guia representou a fonte básica de consulta que atuou diretamente para o levantamento de critérios na escolha. Em alguns casos, os professores leram sobre os livros na resenha presente no Guia para depois procurarem o material impresso, e, em outros casos, o professor conheceu a obra impressa, para em seguida consultar o Guia e verificar o que dizia sobre seu livro preferencial.

Consideramos que a chegada do livro didático trouxe progressos para as turmas de alfabetização de EJA na Instituição, uma vez que representou mais instrumento de complemento para o trabalho do professor, e os alunos se sentiram mais contemplados com a sua chegada, sendo visto como um objeto motivador para as aulas.

Com a nossa pesquisa, não podemos afirmar que a promoção da distribuição e uso dos livros didáticos resultará em uma melhor qualidade na educação de jovens e adultos, porém consideramos que todos os fatores que visam complementar o ensino da língua falada, escrita e a leitura podem ter efeitos positivos na sala de aula. Pelas falas

dos participantes do Projeto, consideramos que o Programa de Avaliação do Livro Didático (BRASIL, 2008) trouxe avanços na conquista das políticas públicas para EJA, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular. O que realmente prejudicou a escolha no ano de 2008 foi o período de fechamento do ano letivo e início das férias.

De acordo com a avaliação das pesquisas já realizadas sobre o PNLD, confrontamos nossos resultados com o primeiro ano de implementação do PNLA e o processo de escolha do livro didático realizado no campo da alfabetização de jovens e adultos com o ensino regular. As duas políticas se encontram quando demonstram diferenças no que diz respeito às expectativas do MEC e dos próprios docentes em relação à escolha. Nas duas pesquisas, esse desencontro pode ser atribuído ao próprio processo de escolha dos livros didáticos, desenvolvido num prazo de tempo exíguo e, em geral, sob condições pouco adequadas. Poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; o processo tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nos espaços escolares da rede pública de ensino (BATISTA E ROJO, 2005). É o caso presenciado pelo Projeto EJA BH, onde é demonstrada uma insatisfação dos professores em relação ao período de escolha e à forma de consulta das obras. A discussão também não atende às expectativas do MEC, que almeja um estudo mais aprofundado sobre os livros e uma escolha participativa, consciente e democrática por todos os professores (BRASIL, 2008).

Para que ocorra maior qualidade na escolha, é necessário obter um período maior para os professores se envolverem nas discussões e tomarem decisões bem embasadas. Além disso, é preciso haver discussões presenciais pelo pouco tempo e domínio que os professores têm ao acesso pela internet e para poderem conhecer melhor os livros, folhear e verificar suas características. Nos relatos, os professores afirmam que não há tempo no horário de trabalho para consultar e-mails, além disso, os computadores e internet da Prefeitura são precários.

Nesse sentido, é necessário que o Projeto EJA BH avance nas orientações e encaminhamentos para melhor auxiliar os professores em escolhas bem organizadas e fundamentadas, e tenha maior investimento público voltado para a formação docente, contribuindo para uma maior qualidade na escolha das obras didáticas. Outra proposta

de avaliação que traga novos subsídios para o modo de se relacionar dos professores com o manual do MEC também se faz necessário.

Sabemos que um dos grandes desafios que a pesquisa impõe é oferecer, hoje, num contexto marcado por um grande número de iniciativas voltadas para EJA, oportunidades educacionais para que os adultos possam desenvolver efetivamente a alfabetização e o letramento. Para que essas oportunidades possam ser oferecidas, é preciso, primeiramente, conhecer as reais demandas que os adultos analfabetos e recém-alfabetizados têm em relação à aquisição da escrita, bem como compreender como eles se percebem como sujeitos da EJA.

Como já mencionamos, não podemos deixar de reconhecer que o livro didático trouxe avanços nesse sentido. A sua chegada demonstra a inclusão da EJA nos investimentos e recursos do Estado destinados à alfabetização, e traz consigo o retorno de uma responsabilidade muitas vezes negada no histórico das políticas públicas destinadas à educação em nosso país. Cabe, nesse momento, ressaltar a importância do Estado como contribuidor para a promoção de uma educação humanista, que investe na formação dos cidadãos social e economicamente desfavorecidos, buscando formar sujeitos críticos, competentes e letrados.

Por fim, desejamos que, com a chegada do livro didático, ele possa contribuir efetivamente no processo de alfabetização, para que os alunos sejam capazes de dominar conhecimentos relativos à língua, promovendo o exercício de sua cidadania. Ancorados em uma visão totalizante do jovem, adulto e idoso como ser humano com direitos, sujeitos que trazem uma bagagem cultural e uma vivência ampla, ressaltamos a defesa de qualquer instrumento que venha a acrescentar na qualidade de sua educação. Daí a importância de se valorizar o livro didático e promover um ensino que valorize seus sujeitos e possibilite a eles condições de participação e desenvolvimento social. Os professores da alfabetização de jovens e adultos devem, assim, buscar em suas práticas não apenas alfabetizar, mas formar o sujeito como um ser pleno, social, cultural, cognitivo e ético, conforme os ensinamentos de Freire (2000):

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2004.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP. (Coleção História de Leitura), 1999.

_____. *Recomendações para uma política do livro didático*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____; COSTA VAL, Maria das Graças (org.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

_____; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.

BOGDAN, Robert; BIRKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96.

_____. Ministério da Educação. *Educação no Brasil – 1995-2001*. Brasília: MEC, 2001. www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos : alfabetização – PNLA 2008*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental – PNLD 2010*. Brasília, 2011.

BUNZEN, Clézio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CONFERÊNCIA Internacional de Educación de Adultos. (Hamburgo: 14-18 de Julio) *Declaración de Hamburgo sobre La Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro*. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997, 26p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 12/09/2010.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 314p, 2000.

_____.; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 13 de agosto de 2010.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação com Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituição Paulo Freire, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14: maio. /jun./jul.ago., 2000.

_____. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto, jan./mar. 1991, 69 p.

MACIEL, Francisca . Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? *Jornal Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: junho/julho, ano 2, edição especial, 2006.

MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 255 p., 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. CAPE/NEJA-EN. *Propostas Político-pedagógica do Projeto EJA BH*. Belo Horizonte, 1998.

SILVA, Ceris Salete Ribas. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação), UFMG - Belo Horizonte, 227p., 2003.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. v. 2, n.12, p.52-63, nov./dez.1996.

LIVROS DIDÁTICOS

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, M. *Viver, Aprender, Alfabetização*. São Paulo, Global Editora, 2004. 4 v.

GONÇALVES, Jane. *Alfabetiza Brasil*. Curitiba, Editora Módulo, 2007.

MÉTODOS E PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO COMO TEMÁTICAS RECORRENTES NA REVISTA *EDUCAÇÃO* (1927-1930)

Márcia Cristina de Oliveira Mello
UNESP/Campus de Ourinhos
São Paulo/Brasil
marciamello@ourinhos.unesp.br

Eixo temático 3 - Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial

Resumo

Decorrente da pesquisa *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, são apresentadas considerações sobre o discurso veiculado, entre os anos de 1927 e 1930, na revista *Educação*. Tendo como objetivos contribuir para a ampliação dos estudos sobre a história da alfabetização no Brasil, identificando, analisando e compreendendo as ideias escolanovistas sobre alfabetização, desenvolveu-se uma pesquisa documental e bibliográfica, focando os métodos, as temáticas e as concepções de alfabetização.

Palavras-chave: história da alfabetização; métodos de alfabetização; revista *Educação*

Abstract

Because of the research that was done for *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)* present opinions on a discussion presented – between the years 1927 and 1930, by the magazine “Educação”. Having the objective to contribute to the extension of study of the history of literacy in Brasil, identifying, analysing, and making clear the “New school” ideas as to literacy, that developed into a research documental and bibliographic, focusing in on methods, the themes and concepts of the time, as to literacy.

Key-words: history of literacy; methods of literacy; “Educação” magazine

Introdução

A representativa discussão sobre os métodos para o ensino de leitura e escrita, presentes na imprensa periódica educacional paulista será focada neste texto. Trata-se de um recorte dos resultados de pesquisa desenvolvida em nível de doutorado na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Marília, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, entre os anos de 2004 e 2007.

A pesquisa intitulada *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*, considerou o discurso sobre alfabetização veiculado nas revistas *Educação* (1927-1930); *Escola Nova* (1930-1931); *Educação* (1931-1932); e *Revista de Educação* (1933-1943).

Levando-se em consideração os objetivos do II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita, será focada aqui a revista *Educação*. Assim, definimos como objetivos - contribuir para a ampliação dos estudos sobre a história da alfabetização no Brasil e identificar, analisar e compreender as ideias escolanovistas sobre alfabetização veiculadas entre os anos de 1927 e 1930 na revista *Educação*.

1. A produção sobre alfabetização na revista *Educação* (1927-1930)¹

Tendo como objetivo contribuir para o progresso científico do ensino, a revista se propunha a apresentar aos professores, um repertório de informações condizente com a “contemporânea” cultura pedagógica mundial. No que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, destinava espaço significativo ao tema.

Para se ter uma visão de conjunto do discurso sobre alfabetização veiculado na revista, entre os anos de 1927 e 1930, apresento no Quadro abaixo, os dados organizados por ano, volume, número, paginação, título do artigo e respectivo autor.

QUADRO 1 – Temas pertinentes à alfabetização veiculados na revista *Educação* (1927-1930)

Ano	Vol.	Núm.	Páginas	Título	Autor
			54-?	Preparo da linguagem escrita	Noemi Silveira

¹ Rica fonte documental para os estudos sobre a História do ensino no Brasil, a revista de *Educação* foi editada no Estado de São Paulo. O primeiro número do periódico foi publicado em outubro de 1927 e o último em setembro de 1930. Com periodicidade mensal foram publicados trinta e três números em doze volumes. Importantes informações sobre a revistas são encontradas no texto pioneiro de Carlos da Silveira (1929).

1927	1	1			
1927	1	?	174-?	Como corrigir trabalhos escritos	Noemi Silveira
1928	1	?	107-110	Existe uma psicologia da escrita?	Georges Dumas
1928	2	3	209-226	As denominações “methodo analytic” e “methodo syntetico”, em Pedagogia	Renato Jardim
1928	3	3	302-310	As denominações “methodo analytic” e “methodo syntetico”, em Pedagogia	Luiz Gonzaga Fleury
1928	3	1	51-54	A alfabetização em São Paulo	Lourenço Granato
1928	5	1	78-81	Valor practico do saber ler	Victor Viana
1929	6	1/2	143-146	Inquerito: Como ensinar a lêr?	Celina Padilha
1929	6	3	248-258	O ensino da leitura (Em defesa do “methodo analytic”)	Francisco Eusébio de Aquino Leite
1929	7	1/2	15-44	Formação da linguagem	Antonio de Sampaio Dória
1929	7	1/2	141-144	Apontamentos para uma aula de calligraphia	José Amaral Wagner
1929	7	1/2	183-186	O methodo Decroly (notas do livro de L. Dalhem)	Luiz Galhanone
1929	7	3	231-261	O ensino da calligraphia	Alfredo A. Anderson
1929	7	3	272-274	Principais reformas no ensino da leitura	William S. Gray
1929	7	3	274-276	A leitura no primeiro grau	Gertrudes Shirpley
1929	7	3	276-282	A leitura de livros no primeiro grau	Marjorie Hardy
1929	7	3	282-286	O ensino da leitura no segundo grau	Eva E. Gerstmeyer
1929	7	3	286-292	A leitura nos graus intermediários	Mary A. Adams
1929	8	3	381-382	O methodo Decroly	Luiz Galhanone
1929	9	1	107-135	O ensino do vernaculo nas escolas primarias	Sud Mennucci
1929	9	2	270-271	A Escola Paulista (transcrição)	Sud Mennucci
1929	9	3	389-393	A alfabetização das crianças anormaes (transcrição)	Osorio Cesar
1930	10	1	29-38	Um novo processo de ensinar a leitura	Renato Jardim
1930	10	1	52-55	O ensino da linguagem	Juvenal Paiva Pereira
1930	10	2	209-211	A Escola Paulista	Renato Jardim
1930	10	2	211-212	A escola Paulista	Sud Mennucci
1930	10	3	278-284	Sobre o ensino da leitura	Luiz Gonzaga Fleury
1930	10	3	320-323	A Escola Paulista II	Renato Jardim
1930	10	3	323-325	A Escola Paulista II	Sud Mennucci
1930	11	1	31-44	O ensino da leitura - methodos	Francisco Eusébio de Aquino
1930	11	1	99-102	A Escola Paulista III	Renato Jardim
1930	11	1	103-105	A Escola Paulista III	Sud Mennucci
1930	11	2	238-242	A Escola Paulista IV	Renato Jardim
1930	11	2	242-245	A Escola Paulista IV	Sud Mennucci
1930	11	3	288-316	Como ensinar a ler?	M. B. Tolosa
1930	11	3	325-336	O ensino da leitura: o “methodo analytic” e a “analyse espontanea”	Francisco Eusébio de Aquino Leite
1930	11	3	359-361	Ensino primário (caligraphia muscular)	Alberto Vollet Sachs
1930	11	3	384-387	A Escola Paulista V	Renato Jardim
1930	11	3	387-390	A Escola Paulista V	Sud Mennucci

² Manteve-se, neste texto, a ortografia de época em todas as transcrições de textos da revista e dos textos da bibliografia consultada.

II SIHELE – Seminário Internacional Sobre História do Ensino de Leitura e Escrita

“Métodos e material didático na história da alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil”

11 e 12 de julho de 2013 – Belo Horizonte-MG

Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização

1930	12	1	137-140	A Escola Paulista VI	Renato Jardim
1930	12	1	140-143	A Escola Paulista VI	Sud Mennucci
1930	12	2	182-?	O ensino da leitura: o methodo analytic e os methodos americanos	Francisco Eusébio de Aquino Leite
1930	12	2	295-298	A Escola Paulista VII	Sud Mennucci
1930	12	2	299-301	A Escola Paulista (conclusão)	Sud Mennucci
1930	12	3	357-367	Ensino da linguagem escripta	Francisco Alves Mourão
1930	12	3	479-481	O ensino da lingua	Romão de Campos

Fonte: Revista *Educação* (1927-1930).

Como se pode observar, no Quadro 1, são 46 artigos publicados sobre alfabetização nos quase três anos de existência da revista. Durante esse período, tem-se um aumento gradativo de artigos publicados. Dessa forma, têm-se dois artigos no ano de 1927, cinco artigos em 1928, 16, em 1929, e, por fim, 23, em 1930. Portanto, 50% do total dessa produção situa-se no ano de 1930.

Esses artigos são escritos por 25 autores, autoridades da administração do ensino público paulista, pesquisadores internacionais da área da leitura e, sobretudo professores primários. Apresento no Quadro 2 os autores, por ordem alfabética.

QUADRO 2 - Autores que escreveram sobre alfabetização na revista *Educação* (1927-1930), com respectiva frequência de colaboração

Autor	Frequência de colaboração
Alberto Vollet Sachs	1
Alfredo A. Anderson	1
Antonio de Sampaio Dória	1
Celina Padilha	1
Eva E. Gerstmeyer	1
Fernando Magalhães	1
Francisco Alves Mourão	1
Francisco Eusébio de Aquino Leite	3
George Dumas	1
Gertrudez Shirpley	1
José Amaral Wagner	1
Juvenal Paiva Pereira	1
Lourenço Granato	1
Luiz Galhanone	2
Luiz Gonzaga Fleury	2
M. B. Tolosa	1
Marjorie Hardy	1
Mary A. Adams	1
Noemi Silveira	2
Osorio Cesar	1
Renato Jardim	8
Romão de Campos	1
Sud Mennucci	10
Victor Viana	1
William S. Gray	1
TOTAL	46

Fonte: Revista *Educação* (1927-1930).

Esses autores abordam questões relativas à psicologia da escrita, aos problemas enfrentados quanto ao ensino da leitura e da escrita em nosso país, a caligrafia muscular, as reformas no ensino da leitura, e, sobretudo, referentes à discussão em torno dos métodos de alfabetização. Destacam-se no contexto o conhecido debate entre Renato Jardim e Sud Mennucci a respeito do método analítico³.

2. Os métodos de alfabetização como temática recorrente na revista *Educação* (1927-1930)

Classificar os métodos de alfabetização nem sempre foi tarefa fácil para especialistas e professores. Rafael Grisi⁴ (1944) no artigo “O ensino da leitura: o método e a cartilha” faz uma análise das concepções e da classificação dos métodos de alfabetização utilizados à época. Esse professor entendia por método o “caminho para um fim”, ou seja, “[...] um plano de ação ou, mais explicitamente, um conjunto racional de normas ou meios de conduta com vistas à excelência e economia na consecução de um objetivo.” (GRISI, 1944, p. 57). Grisi escreve que tornou-se clássico classificá-los de acordo com duas posições metodológicas diferentes; o método sintético e o método analítico.

Método sintético - considerado historicamente como o primeiro – é o que consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem de complexidade crescente do material gráfico, a partir dos “elementos” alfabéticos. O processo de alfabetização se efetua por “fases” e estas são: 1ª. Fase de soletração: conhecimento dos elementos alfabéticos: as letras. 2ª. Fase da silabação: conhecimento de suas combinações simples: as sílabas. 3ª. Fase de palavração: conhecimento de suas combinações complexas: as palavras. 4ª. Fase de sentencição: leitura de frases ou pequenos textos. (GRISI, 1944, p. 36).

Tendo como ponto de partida as letras e como ponto de chegada as frases ou textos⁵, a criança era considerada alfabetizada quando fazia a leitura com compreensão do texto.

Com relação ao método analítico, Rafael Grisi o conceitua da seguinte forma:

É o que consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem de decomposição progressiva do material, a partir portanto de “todos” gráficos, isto é, sentenças ou palavras. As mesmas “fases” ou “passos” do processo devem percorrer-se em sentido contrário: 1º. Passo de

³ Considerações sobre o debate contam em Mello (2007).

⁴ Professor-chefe da 1ª Seção (Educação), da Escola Normal Livre, anexa ao Colégio Santa Inês, em São Paulo.

⁵ Á época a expressão texto também era sinônimo de historieta.

sentenciação: domínio de frases completas, apreendidas e reconhecidas no seu conjunto gráfico; 2º. Passo de palavração: decomposição das sentenças em palavras; 3º. Passo de silabação: decomposição das palavras em sílabas; 4º. Passo de soletração: decomposição das sílabas em letras. (GRISI, 1944, p. 36).

Mais recentemente Berta P. de Braslavsky (1971)⁶, por exemplo, estudiosa dos métodos de alfabetização, ancorada nas ideias de Theodore Simon aponta que existem variações quando tratamos de tais métodos, e uma grande confusão de nomenclaturas quando temos que classificá-los, porém, podemos reuni-los em duas categorias: os métodos de “marcha sintética” e os métodos de “marcha analítica”.

Apesar das aparências, não existem verdadeiramente mais que dois métodos de leitura. Ambos tratam de fazer compreender à criança que existe certa correspondência entre os sinais da língua escrita e os sons da língua falada; mas, para isso, um desses métodos começa pelo estudo dos sinais ou pelo dos sons elementares; e o outro, pelo contrário, busca obter o mesmo resultado, colocando de repente a criança em face da linguagem escrita. O primeiro é geralmente conhecido com o nome de “método sintético”, em razão do trabalho psicológico que demanda da criança para o ato de ler. Desde que tenha aprendido a ler cada sinal, a criança deve, com efeito, condensar essas diferentes leituras em uma leitura única que, geralmente, para cada agrupamento particular desses sinais, é diferente de sua leitura isolada... Trata-se, pois, de uma operação de síntese. O outro método parte dos agrupamentos mesmos [...]. Chamar-se-á *analítico*, quando se deseje recordar o trabalho psicológico que se exige do menino ao aprender, segundo êsses agrupamentos, as denominações de suas partes ou as sonoridades de suas sílabas. A mesma maneira de proceder se designará sob o nome de *método global*, se se deseja recordar unicamente a sua origem: pôr a criança em presença de frases, ou de palavras, tais como as lemos. (SIMON apud BRASLAVSKY, 1971, p. 43-44, grifos da autora).

Essas análises permitem considerar que os métodos de “marcha analítica”, podem partir de diferentes unidade de linguagem - historieta/ou conto, frase ou palavra - e chegar ao reconhecimento de seus elementos mínimos: a palavra, a sílaba e a letra. Dependendo da abordagem, são chamados de “método analítico”, “método global”⁷, “ideovisual”⁸, “método das sentenças”⁹ ou “método das palavras”¹⁰.

⁶ Embora não seja brasileira, essa pesquisadora contribui para o desenvolvimento de pesquisas na área da alfabetização em nosso país porque aponta importantes aspectos sobre a evolução histórica desses métodos.

⁷ “O método global, muito popular em países da Europa e da América Latina, tem muitos paralelos com as abordagens de experiências lingüísticas e de linguagem total”. (HARRIS; HODGES, 1999, p. 184).

⁸ Conforme Serra (1943, p. 105), à época o método ideovisual era processado da seguinte forma: “No primeiro passo, deve-se iniciar com pequenas frases faceis que correspondam às ordens que as crianças deverão

Os métodos de “marcha sintética”, por sua vez, também podem partir de elementos gráficos ou partes da palavra, tais como letras, sons ou sílabas. Conforme a ênfase dada às partes ou elementos da palavra são designados como “método sintético”, “método alfabético”¹¹, “método de soletração”¹², “método fonético ou fônico”¹³ e “método silábico”¹⁴.

Entre esses extremos temos, o que Rafael Grisi (1944), denomina de “solução intermediária” – o método analítico-sintético ou método misto. Este método pode ser processado seguindo o ensino prévio de letras ou sílabas, seguido imediatamente por suas combinações em palavras ou sentenças, ou, com a apresentação de frases e vocábulos que são imediatamente decompostos em sílabas e letras.

Todas essas variações geram a reinante confusão na forma de classificar os métodos de alfabetização, e, essa confusão é constantemente destacada pelos autores dos artigos.

Para compreender o discurso sobre os métodos veiculado na revista e estabelecer relações entre esse discurso e as ideias escolanovistas, apresento alguns aspectos da introdução do método analítico no Estado de São Paulo.

3. O método analítico no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, o método analítico foi oficializado por Oscar Thompson, durante sua primeira gestão na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910). Inicialmente

executar, frases essas oriundas da conversação do professor com os alunos, escritas depois no quadro à vista destes, lidas pelo professor e depois alunos que irão executando as ordens que leram. Exemplos:

Pegue a bola.

Ponha a bola na mesa.

Dê-me a bola.

Ponha a bola no chão.

Chute a bola, etc.

⁹ “Método de ensino da leitura em que ‘a sentença sendo apresentada primeiramente como um todo, descobrem-se as palavras e, depois disso, as letras que compõem a palavra’”. (HARRIS; HODGES, 1999, p.183).

¹⁰ “Maneira de ensinar leitura que começa com palavras inteiras mas imediatamente submete-se à análise da palavra ou introduz um programa paralelo de fônica.” (HARRIS; HODGES, 1999, p. 182-183).

¹¹ “A técnica de nomear as letras de uma palavra em seqüência e só então pronunciar a palavra para o aluno. [Conhecido] também como método ABC”. (HARRIS; HODGES, 1999, p. 182).

¹² “Qualquer uma das várias abordagens que ensina os alunos a soletrar.” (HARRIS; HODGES, 1999, p. 183).

¹³ “[...] ensino da leitura que tome como ponto de partida o som para ensinar ‘logo o sinal e, por último, o nome da letra, aplicando na leitura dêste último somente o som.’. (BRASLAVSKY, 1971, p. 52).

¹⁴ “Nos métodos silábicos se empregam como unidades-chave as sílabas que depois se combinam em palavras e frases. [...] Comumente se ensinam em primeiro lugar as vogais com a ajuda de ilustrações e palavras. Por exemplo, se se ensina a vogal ‘a’, toma-se a palavra asa, a que se junta uma gravura; ‘u’, tomando-se a palavra uva, etc. Depois fazem-se exercícios para junção de cada vogal com as diversas consoantes, por procedimento análogo ao interior. Assim se pode combinar, por exemplo ‘ca’, de cama, com ‘sa’, de sapo, para formar ‘casa’; ‘a’ de asa, ‘ma’ de mala, ‘do’ de doce, para formar ‘amado’. As ilustrações são suprimidas quando as palavras delas se desprendem como material de leitura. (BRASLAVSKY, 1971, p. 55).

utilizado na Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Capital, passa a ser empregado em grupos escolares da capital e do interior do Estado para uniformizar o ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000a).

Aos poucos, foi ganhando adeptos por ser considerado o melhor e mais científico método de alfabetização, já que continha todos os anseios do “ensino moderno”, e ser adaptável às condições biopsicológicas da criança.

Foi, assim, ganhando adeptos o método analítico para o ensino da leitura – do “todo” para as “partes” –, baseado especialmente em moldes norte-americanos e utilizado na Escola-Modelo. Inicialmente sem grandes disputas intestinas, os grupos de normalistas que se foram formando em torno dos propugnadores da “nova bússola” passaram, no entanto, a produzir apropriações diferenciadas, gerando-se as disputas em torno do melhor modo de se processar o método analítico. (MORTATTI, 1999, p. 126)

À época são promovidos congressos, debates e conferências sobre o método analítico e, dentre as iniciativas oficiais para a propagação do método, tem-se as *Instruções Práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico* fixadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública, em [1911], contendo “modelos de lições” para o ensino da leitura pelo método analítico, segundo a premissa de que o “bom professor” é aquele que ensina por meio desse método.

Dessa forma, a maneira de se iniciar o ensino da leitura e da escrita pelo método analítico, começava com “unidades complexas de linguagem”¹⁵, denominada de “todo”, que, por sua vez, poderia ser a historieta ou conto, a sentença ou a palavra.

Para garantir a prática desse ensino, as cartilhas brasileiras produzidas, sobretudo por professores paulistas, desde o “[...] início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos de palavrção e sentencição), a partir das contribuições da pedagogia norte-americana. (MORTATTI, 2000a, p. 43).

Essa orientação oficial durou até ao término da administração de Oscar Thompson, em 1920, quando foi implantada a Reforma Sampaio Dória que garantia a autonomia didática aos docentes, pela Lei n. 1.750 de dezembro de 1920.

No entanto, partir de então, os professores não tinham total liberdade para escolher o método de ensino e a cartilha de alfabetização, pois deveriam explicar perante autoridades do

¹⁵ Expressão utilizada por Harris; Hodges (1999), para definir a maneira como deveria ser conduzida a introdução à leitura, pelo método analítico.

ensino os motivos de suas escolhas. “A adopção de outro methodo, que não seja o analytico-synthetico, depende de prévia autorização da Directoria do Ensino, mediante expressão escripta do professor, justificando os motivos de sua preferencia. (*ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo*, 1936, p. 114).

No debate sobre a utilização do método analítico, alguns professores apontam a questão de sua difícil processuação¹⁶, como se observa no discurso de Benedicto Tolosa, que enfatiza que “extra-oficialmente” os professores alfabetizadores se dividem

[...] em dois grupos: um muito numeroso, incluindo até professores recém-formados, que pende francamente para a syllabação; outro menor, que acceta e applica o methodo analytico no ensino da leitura. [...] Cada um ensina como quer e como póde, usando e abusando da liberdade didactica e que se julga com direito. (TOLOSA, 1930, p. 304)

O professor alfabetizador e Inspetor Geral do Ensino, Benedicto Tolosa (1930), ressalta que o método analítico poderia ser processado:

[...] a) com palavras (cartilha, do prof. Ramon Roca Dordal); b) com sentenças (Cartilha, do prof. Th. de Moraes); c) com pequenos episodios da vida diaria, contos ou historietas, como preconizava o saudoso mestre Dr. João Kopke e a CARTILHA DE ALPHABETIZAÇÃO, da nossa autoria). (TOLOSA, 1930, p. 292)¹⁷

A *Cartilha de alphabetização*, de autoria do professor Tolosa e *Meu livro*, de Theodoro de Moraes, entre outras, estavam no rol das cartilhas indicadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública, para serem utilizadas no 1º ano escolar, de 1929, conforme sugestão do Diretor Geral, conforme segue.

Para conhecimento dos interessados, abaixo se publica a relação dos livros seriados, para uso nas escolas publicas do Estado no corrente anno. Tendo sido impossivel proceder a uma revisão completa e cuidadosa dos livros que

¹⁶ Enquanto os professores consideravam o método de difícil processuação, as autoridades do ensino, como Sampaio Dória, por exemplo, apontavam que o insucesso do método estava relacionado, entre outros aspectos, a má formação dos professores. A esse respeito ver, especialmente, Mortatti (2000a, p. 131).

¹⁷ Conforme Pereira (2006) *Meu livro*, de Theodoro de Moraes, publicado em 1909, se apresenta como uma das primeiras “concretizações” de proposta de “aplicação em sala de aula” do método analítico, a partir do “todo” (a historieta). “Em 1907, Theodoro de Moraes já utilizava o método analítico em suas aulas no curso primário, tendo sido um dos brasileiros pioneiros na produção de cartilha nos moldes desse método. Após a publicação da primeira edição de *Meu livro*, em 1909, suas aulas na Escola Modelo Isolada do largo do Arouche passaram a ser visitadas por outros professores com a finalidade de compreenderem a processuação do método analítico proposto por ele.” (p. 57-58).

foram apresentados á seriação, resolveu a Directoria Geral manter, para o corrente anno, a mesma seriação de 1928, com exclusão, apenas, das obras cuja adaptação não foi agora solicitada a accrescimento das que foram approvadas durante a anno findo. Na relação abaixo estão os livros dispostos na ordem alphabetica dos respectivos titulos, em combinação, tanto quanto possivel, com os nomes dos autores, não significando, portanto, preferencia de um sobre outro, o lugar por elles occupado. Directoria Geral da Instrucção Publica, S. Paulo, 16 de Janeiro de 1929. (a.) AMADEU MENDES.

1º anno

CARTILHAS

Cartilha – Altina R. de A Freitas.
 Cartilha de Alfabetização – B. M. Tolosa.
 Cartilha Analytica – Arnaldo Barreto.
 Cartilha Infantil – Gomes Cardim.
 Cartilha do Lar – J. Pinto e Silva.
 Cartilha (Leituras Infantis) – F. Vianna
 Cartilha do Operario – (Para cursos nocturnos) – Theodoro de Moraes.
 Cartilha dos Pequeninos – J. Scaramelli.
 Cartilha do Povo (De uso permittido exclusivamente nas escolas providas por professores leigos) – Ed. da Comp. Melhoramentos de São Paulo.
 Cartilha Proença – A. F. Proença
 Meu Livro (Primeiras Leituras) – Theodoro de Moraes.
 Minha Cartilha – Olga Borelli.
 Minha Cartilha – Rachel Amazonas Sampaio.
 Minhas lições – J. Oliveira Orlandi.
 Nova Cartilha Analytico-Synthetica – M. de Oliveira. (AMADEU MENDES, 1929. In: DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA, p. 298-299).

A cartilha¹⁸ é um instrumento privilegiado no ensino inicial da leitura e da escrita, à época, “[...] na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente.” (MORTATTI, 2000b, p. 42). Dado o lugar de destaque ocupado pela cartilha, observa-se, a partir das primeiras décadas do século XX,

[...] apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático *profissional* – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais. (MORTATTI, 2000b, p. 42, grifo da autora)

Dessa forma, tem-se nesse período uma homogeneização da pluralidade de práticas relativas ao ensino da leitura e da escrita. De acordo com Francisco Eusebio de Aquino Leite

¹⁸

“[...] um tipo particular de livro didático [...]” (MORTATTI, 2000a, p. 42).

(1930), a existência dessa pluralidade de teorias, métodos e processos que orientam a prática da alfabetização, à época, é decorrente da própria ineficácia do método analítico, pois, para este professor, o método analítico é falho, anti-pedagógico, não acessível à inteligência da maioria das crianças.

Continuando suas denúncias, Aquino Leite aponta que o método analítico é fruto

[...] de imitações descabidas, e de estar servindo de “campo de experimentação” para tudo quanto é teoria, método, processo, “experimento de gabinete” e inovação, de origem européia ou americana, arriscando-nos a sofrer as consequências de “desastres” como esse do famigerado método analítico com a sua “análise espontânea”. (LEITE, 1930, p. 336)

O referido professor conclui sua exposição escrevendo que, quando o professor utiliza o método analítico e obtém resultados negativos, especialmente no que se refere à baixa porcentagem de alunos alfabetizados, lança mão de quantas teorias, quantos recursos, quantos métodos e processos existam para corrigir-lhe as deficiências.

4. Orientações para alfabetizar recebidas pelos professores na revista *Educação* (1927-1930)

As orientações práticas de como conduzir a alfabetização das crianças caracterizam-se principalmente pela pluralidade de teorias e de métodos ou processos, que são relatados nos artigos, especialmente, aqueles que apresentam experiências bem sucedidas na alfabetização de crianças do então 1º ano escolar. Tais experiências podem ser identificadas nos relatos de Benedicto Tolosa (1930) e Luiz Galhanone (1929).

O professor Benedicto Tolosa apresenta um processo que toma como ponto de partida a sentença, que deve ser analisada, por meio da decomposição em palavras. Dessas palavras se destacam a primeira sílaba, cujo valor sonoro da letra inicial deve ser, também, destacado.

Ao apresentar seu processo de alfabetizar, o professor Tolosa o considera de simples processuação, pois bastava que o professor acertasse a técnica da primeira lição, para estar apto a “[...] levar seus alunos a adquirir a arte da leitura com um esforço mínimo e com resultado máximo – o qual se concretiza em *leitura expressiva, linguagem oral e escripta variada* [...]” (TOLOSA, 1930, p. 316, grifos do autor).

O conceito de linguagem escrita, de acordo com o discurso do ilustre professor, estava relacionado ao “[...] corollario da linguagem oral, ficando o seu desenvolvimento dependendo apenas do ensino de calligraphia.” (TOLOSA, 1930, p. 313).

Dada a importância da caligrafia para o aprendizado da escrita, o aluno que tivesse boa letra estaria em vantagem no aprendizado da escrita. Dessa forma, publicam-se artigos de orientação sobre o movimento muscular¹⁹, especialmente, José Amaral Wagner, Alfredo A.Anderson e Alberto Vollet Sanchs.

Calligraphia é um utensilio com que trabalhamos; um utensilio que nos é util desde o primeiro dia em que o empregamos. Ora, um utensilio é um instrumento usado para facilitar qualquer operação. Calligraphia é um instrumento que facilita: 1º a aquisição de conhecimentos, pois que a criança entrega ao professor exercicios que devem ser corrigidos, e toma nota do que deseja lembrar; 2º a coordenação do pensamento. Não ha para isso melhor meio do que “preto sobre branco”. Estudai uma questão, pensai sobre ella, escrevei-a, e tereis uma idéa nitida do que quereis dizer; 3º a recordação e transmissão dos nossos pensamentos, bem como a faculdade de registrar os factos. É tudo, - e é muito. (ANDERSON, 1929, p. 232).

Já as sugestões do professor Luiz Galhanone (1929) são decorrentes da adaptação dos pressupostos decrolyanos ao ensino da leitura e da escrita, baseado nos “centros de interesses” e tendo como ponto de partida, no caso paulista, a sentença. As características desses pressupostos: a observação, a associação de ideias e a expressão são identificadas nas atividades apresentadas pelo professor.

Para Decroly, são os centros de interesse, bem como as atividades propostas por eles que irão possibilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ainda que essas etapas tenham sido usadas às vezes de outro modo, e com outros nomes, pelos demais pesquisadores escolanovistas, elas são os princípios subjacentes às novas metodologias. A *observação* seria a primeira operação intelectual; nela a criança se tornaria curiosa para conhecer, aprender, ou seja, surgiria a interesse para estudar e compreender o fato ou objeto observado. Segundo Decroly, exercícios, tais como os passeios, as excursões, teriam como objetivo desenvolver nos alunos o “espírito de observação” [...]. Os exercícios de observação possibilitam desenvolver o vocabulário, a percepção visual, elementos fundamentais na aprendizagem da leitura e da escrita. Na *associação de ideias*, a criança generalizaria, para outros fatos análogos, a noção/conhecimento que percebeu/aprendeu, estendendo o conhecimento ao meio em que vive. [...] Finalmente, a terceira operação intelectual seria a *expressão*, momento em que a criança fixaria/expressaria no papel o conhecimento

¹⁹ “Movimento muscular é um methodo de escrever que emprega o musculo do ante-braço, deixando a mão livre para escorregar sobre o papel.” (ANDERSON, 1929, p. 238).

adquirido/formado em seu cérebro. A criança não deveria apenas reproduzir, mas também interpretar o fato/lição. A expressão seria a manifestação do pensamento de forma acessível aos demais, representada através da palavra, do desenho, de qualquer forma de linguagem. (MACIEL, 2001, p. 96-98, grifos da autora).

De acordo com os pressupostos decrolyanos, o professor deveria começar a aula com um passeio pela escola para que a curiosidade dos alunos fosse despertada. Em seguida, o professor deveria apresentar para as crianças desenhos que representassem as sentenças a serem estudadas durante a aula. Em seguida, far-se-ia a escrita das sentenças na lousa. No próximo passo, o professor, se encarregaria de distribuir sentenças escritas em fichas de papel para as crianças procederem à correspondência desenho/escrita. Após essas atividades, o professor deveria propor um “jogo” em que os desenhos e as tiras de papel, contendo as sentenças escritas, seriam misturadas e os alunos teriam que ordená-las corretamente. Por fim, o aluno faria a cópia de uma das sentenças.

Luiz Galhanone considera que a contribuição das pesquisas de Decroly, porque científicas e de acordo com a “nova” pedagogia, é importante para a introdução de “novos” métodos, especialmente, pelos princípios psicológicos que regem o método decrolyano. Dessa forma, o sucesso da alfabetização das crianças estava relacionado ao fato de o professor conseguir motivar o aluno para despertar-lhe o interesse em ler as sentenças que ele (professor) escrevia na lousa, ancorado à ideia de que quando as crianças reconhecem pelas imagens visuais, o que já conhece pelos ouvidos, o ensino se torna racional.

Articuladamente, a utilização do referencial teórico europeu relativo aos “novos” métodos, “novos” programas e “nova” pedagogia, são traduzidos e publicados na revista artigos de autores norte-americanos que se preocupavam com as “Principais reformas modernas no ensino da leitura”²⁰. Por esse motivo, têm seus artigos publicados: William S. Gray, Gerthudes T. Shipley, Marjorie Hardy, Eva E. Gerstmeyer e Mary A. Adams, em 1929.

William S. Gray ressalta que as pesquisas experimentais realizadas por seu grupo de pesquisa, no âmbito da leitura e da psicologia aplicada, nos últimos anos, têm mudado o intuito do ensino da leitura. Se antes, o objetivo primeiro de seu ensino era a aquisição de uma técnica, agora, já não mais. “Hoje em dia pensamos a leitura como um meio de ampliar as

²⁰ Título da artigo de William S. Gray (1885-1960), professor de Educação da Universidade de Chicago, especialista nos assuntos relacionados à Psicologia aplicada à leitura.

experiencias dos meninos e das meninas, de estimular os seus poderes mentaes [...]” (GRAY, 1929, p. 272).

Também, os pesquisadores americanos propõem mudanças na maneira de conduzir o ensino da leitura, considerando que os “métodos tradicionais” não mais satisfaziam tal ensino. Assim, oferecem aos professores um amplo programa de ensino da leitura, que se inicia no “primeiro grau” e culmina no “grau intermediário”, correspondentes, ao que no Brasil, à época, denominavam-se 1º e 2º anos escolares. As proposições desse programa, apresentado na revista, podem ser minimamente sintetizadas, da seguinte maneira:

- as primeiras atividades de leitura devem basear-se nas experiências das crianças; dessa forma, a professora tem apenas que acrescentar o símbolo visual ao símbolo oral, que é significativo para a criança;

- os assuntos escolhidos para as atividades de leitura devem ser variados, e, podem ser derivados de experiências comuns, como, por exemplo, passeios, jogos, excursões, dramatizações, entre outros;

- o material para o ensino de leitura, deve ser histórias breves, contadas de maneira simples e natural;

- qualquer tentativa de leitura oral deve ser precedida de leitura silenciosa; e

- encaminhar o aluno na aquisição de interesse e gosto pela leitura.

Esses preceitos enfatizam os aspectos lingüísticos e pedagógicos que contribuem para a validade do método analítico, pois, também são considerados “novos” e “modernos”, porque consideram a nova concepção de criança, de caráter psicológico e prioriza suas habilidades visuais, auditivas e motoras.

Conclusão

Foi com o objetivo de contribuir para a ampliação dos estudos históricos em Educação e compreender um importante momento da história recente da alfabetização no Brasil que investigamos aspectos dos discursos sobre alfabetização veiculados na imprensa periódica educacional paulista.

As revistas representam a expressão de ideias, concepções e aspirações defendidas pelos intelectuais responsáveis pelas publicações; dessa forma, os discursos sobre

alfabetização acompanham os modos de fazer e de pensar a alfabetização de uma determinada época, por determinados sujeitos. Como registra António Nóvoa, por meio da análise desses discursos, se não é possível escrever os fatos “tal como aconteceram”; “Estamos, na maior parte das vezes, perante reflexões muito próximas do acontecimento, que permitem construir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efectivas na sala de aula” (1993, p. XXXII).

A imprensa periódica educacional permite, também, no caso da história da alfabetização, apreender aspectos da complexidade da prática da alfabetização em nossa sociedade, por meio da riqueza dos debates, dos inquéritos, das tensões e das denúncias que permitem constatar, o sempre e persistente problema, que é a dificuldade de se alfabetizarem crianças em nosso país. Dificuldade, portanto, histórica. O conhecimento desses discursos pode contribuir para uma melhor compreensão do que herdamos do passado.

Dessa forma, em *Educação* (1927-1930) os discursos sobre alfabetização seguem a ideia de que para o progresso da Nação, os cidadãos precisavam se tornar leitores. Alfabetizar o povo, então, era viabilizar uma certa mentalidade compatível com a vida republicana, o que impulsionou a expansão do sistema escolar paulista que, por sua vez, foi acompanhada pelo gradativo aperfeiçoamento dos processos e métodos de ensino, sintonizados com os ideais escolanovistas.

Assim, os professores recebiam orientações, por meio dos artigos da revista, visando a tornar o ensino ativo e dinâmico, ideais estes que, no âmbito da alfabetização, estavam ancorados no estudo científico da criança e na escolha do melhor método de alfabetização, assim como na percepção das características que permitiam adaptá-los as “novas” práticas necessárias à renovação educacional.

Por fim, a imprensa periódica educacional contribui para a difusão de concepções sobre alfabetização, tendo em vista transmitir aos professores saberes necessários para alfabetizar crianças. Portanto, os discursos sobre alfabetização subsidiaram, informaram, atualizaram e incentivaram a participação dos professores no “projeto de reformulação da escola paulista”, que por sua vez envolvia “projetos de alfabetização”.

Referências

ANDERSON, Alfredo A. O ensino da calligrafia. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 231-261, jun. 1929.

ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo: Typ. Siqueira, 1936.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Tradução de Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos; USP, 1971.

GALHANONE, Luiz. O methodo Decroly. *Educação*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 381-382, set. 1929.

GRAY, William S. Principais reformas modernas no ensino da leitura. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 272-274, jun. 1929.

GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Educação*. São Paulo, v. 32, n. 44-45, p. 36-89, jun./dez. 1944.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (Org.). *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Tradução de Beatriz Viegas Farias. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Francisco Eusébio de Aquino. O ensino da leitura: o “methodo analytic” e a “analyse espontanea”. *Educação*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 325-336, jun. 1930.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira Mello. *A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método analítico, cartilhas e Esritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). *História da Educação*, Pelotas, n. 5, p. 123-140, abr. 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000a.

_____. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, São Paulo, ano III, n. 52, p. 41-54, nov. 2000b.

NÓVOA, António (Dir.). *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Um estudo sobre Meu livro (1909), de Theodoro de Moraes*. 2006. 72f. + anexos e apêndice. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SERRA, Adauto de Oliveira. Método ideo-visual para o ensino da leitura, segundo Derloly (sic). *Revista de Educação*, São Paulo, v. 30, n. 40-41, p. 105-111, jul./dez. 1943.

SILVEIRA, Carlos. Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: revistas de ensino. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 3, p.323-332, jun. 1929.

TOLOSA, M.B. Como ensinar a ler? *Educação*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 288-316, jun. 1930.

OS CONTRATOS DE LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DO SISTEMA DE COEDIÇÃO DO PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (1972)¹

Mônica Maciel Vahl
Mestranda em Educação
PPGE/FaE/UFPEL-RS-Brasil
Bolsista CNPq
monicamvahl@gmail.com

Cícera Marcelina Vieira
Mestranda em Educação
PPGE/FaE/UFPEL-RS-Brasil
cissamavi@yahoo.com.br

Eixo 3 – Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

Este trabalho aborda a produção de livros didáticos para o ensino da leitura e da escrita editados a partir do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Sistema de Coedição do Instituto Nacional do Livro no ano de 1972. No que diz respeito aos dados da pesquisa foram utilizadas fontes escritas oficiais, tais como, Portarias, Decretos e Termos de Contrato. Entre os autores que fundamentaram o texto destacamos: Batista (2009), Cellard (2010) e Peres e Facin (2010).

Palavras-chave: Livros didáticos para o Ensino da Leitura e da Escrita, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, Instituto Nacional do Livro.

Abstract

This article tackles the production of schoolbooks for teaching reading and writing edited from the Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – Sistema de Coedição of Instituto Nacional do Livro in the year 1972. As regard to data research were used official written sources such as Ordinances, Decrees and Terms of Contract. Among the authors that underlie the text we emphasize: Batista (2009), Cellard, (2010) and Peres e Facin (2010).

Key-words: Schoolbooks for Teaching Reading and Writing, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, Instituto Nacional do Livro.

¹ Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALEs), que é ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os livros didáticos² possuem uma “natureza complexa”, apresentando múltiplas facetas investigativas. Esses materiais se constituem como um depositário dos conteúdos e das metodologias de diferentes disciplinas, sendo portadores de um sistema de valores e ideologias, bem como, uma mercadoria que acompanha as transformações nas técnicas de fabricação e as flutuações inerentes aos interesses do mercado capitalista e do Estado (BITTENCOURT, 2008).

No Brasil, especialmente, a partir da década de 1960 ocorreram modificações expressivas relacionadas com a elaboração e a produção dos livros didáticos, entre essas destacamos as transformações em seus aspectos editoriais (os livros assumem a função de compêndio e de caderno de exercícios e o processo de impressão e encadernação emprega novos procedimentos tecnológicos) e comerciais (diminuição no tempo de vida do impresso, considerado como “consumível” e sujeito a constantes acréscimos e reedições) (BATISTA, 1999, 2009).

Levando em consideração as reflexões acima, este trabalho tem como propósito abordar os contratos firmados entre o Instituto Nacional do Livro (INL) e as empresas do setor privado para coeditar livros didáticos para o Ensino de 1º Grau no ano 1972³ e discutir os contratos de livros voltados para o ensino da leitura e da escrita do INL no referido ano. Em relação aos dados da pesquisa foram utilizadas fontes escritas oficiais (Portarias, Decretos e Termos de Contrato) divulgadas no Diário Oficial da União (DOU) - Seção I e como metodologia a análise documental (CELLARD, 2010; CORSETTI, 2006; PIMENTEL, 2001)⁴.

Para uma melhor compreensão, esse texto foi organizado em três seções. Na primeira seção apresentamos algumas das ações de intervenção estatal no mercado do livro didático entre as décadas de 1960 e 1970. Na segunda seção discorreremos sobre os contratos firmados entre o INL e as editoras privadas para a produção de livros didáticos do Ensino de 1º Grau

² Existem diferentes conceitualizações em relação ao termo “livro didático”, conforme apontam, entre outros, Batista (1999, 2009) e Lajolo (1996). Nesse estudo optou-se por compreender o livro didático como o objeto impresso que foi desde sua concepção elaborado para o uso escolar.

³ O INL foi responsável pela distribuição de subsídios para a produção de livros didáticos entre o período de 1971 a 1976. O recorte temporal em 1972 foi feito em função de ser esse o primeiro ano de publicação de contratos entre o INL e as editoras.

⁴ O DOU é um órgão de comunicação oficial da Imprensa Nacional composto por três seções. A Seção I divulgava com periodicidade diária, no período estudado, os Atos do Legislativo, os Atos do Executivo, os despachos do Presidente da República, as ações dos Ministérios, as decisões do Tribunal de Contas, os Termos de Contrato, os Editais e Avisos, as Sociedades e os Anúncios.

durante o ano de 1972. Na terceira seção discutimos os contratos dos livros didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita.

A TRANSIÇÃO ENTRE O PROGRAMA DA COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E LIVRO DIDÁTICO E O SISTEMA DE COEDIÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

De acordo com Hallewell (1985) os primeiros anos da segunda metade do século XX para a produção de impressos no Brasil foram marcados pela inflação e pelo aumento dos custos gráficos. Entretanto, no final da década de 1960 o setor livreiro passou por alterações, principalmente a partir do estímulo à produção em grande escala de livros didáticos subsidiada pelo Governo Federal. Entre as primeiras medidas que influenciaram esse campo estão o Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL – 1959-1971) que incentivou a ampliação da comercialização e circulação de livros, e o Grupo Executivo da Indústria do Papel e das Artes Gráficas (GEIPAG – 1966-1971) que através da isenção das taxas alfandegárias para a importação de maquinário de impressão e acabamento, impulsionou a renovação do parque gráfico, fator que colaborou para o aumento do uso do sistema *offset*⁵ (HALLEWELL, 1985).

No ano de 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) produto do convênio entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁶. A Comissão possuía a “finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” e “autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com

⁵ O sistema de impressão *offset* foi descoberto por Ira Washington Rubem no ano de 1903. O *offset* é embasado no processo de transferência indireta da tinta através de pressão e pode ser utilizado na produção dos mais diferentes materiais, como livros, revistas, folhetos, caixas, cartuchos, plásticos e metálicos (BAER, 1995).

⁶ Os acordos entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID) caracterizaram a intervenção norte-americana no sistema brasileiro de ensino durante a ditadura civil-militar, e ocasionaram protestos por parte de professores e alunos (GORENDER, 1987).

autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (BRASIL. Decreto nº 59.355/1966. DOU, 05/10/1966, p. 11468).

A COLTED instituiu uma política de estímulo à produção e distribuição de altas tiragens de livros didáticos. Com o objetivo de disponibilizar cerca de 51 milhões de livros aos estudantes em um período de três anos o grupo de trabalho de avaliação de livros didáticos analisava critérios referentes ao autor (qualificação, formação, experiência no magistério e orientação didática), ao conteúdo do livro (tema, exatidão científica, profundidade, organização das ideias e adequação ao nível do estudante) e ao material do impresso (formato, índices e ilustrações) (KRAFZIK, 2006, p. 69).

Em 1971, problemas na distribuição dos livros e escândalos envolvendo a utilização de maneira duvidosa do dinheiro público levaram a criação de uma Comissão de Inquérito encarregada de apurar as irregularidades na COLTED (BRASIL. Portaria 6-GB. DOU, 19/03/1971, p. 2158). Em abril do mesmo ano o Ministério da Educação e Cultura instituiu um Grupo Tarefa composto por Dr. Ivan Pontes (Secretario da Campanha Nacional do Livro), Dra. Maria Arruda Baccat (Assessora Técnica da Fundação Nacional de Material Escolar - FENAME), Bendito Carlos Gouvêa de Medeiros (Representante da COLTED na Guanabara), e Maria Helena Rangel Geordane (Assessora do INL), para avaliar a reformulação de órgãos relacionados à política do livro e do material escolar (BRASIL. Portaria nº 178. DOU, 07/04/1971, p. 2682).

Dois meses mais tarde, ocorreu à extinção da COLTED e a incorporação de seu pessoal, acervo e recursos financeiros pelo INL. Através do Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971, o INL ficou responsável pela formulação das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura em relação ao programa editorial e aos planos de ação para o livro técnico e o livro didático. Dessa forma, o INL passou a coordenar e executar as atividades relacionadas a produção, a edição e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos e a autorizar a celebração de contratos e convênios com editores, gráficas, autores, distribuidores e livreiros (BRASIL. Decreto nº 68.728. DOU, 11/06/1971, p. 4456-4457).

O INL foi fundado em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública. Entre suas funções originais estavam a promoção de medidas para aumentar e baratear a edição de livros no país e a organização de edições de obras que fossem de grande interesse como, por exemplo, o projeto da Enciclopédia Brasileira. Na sua concepção era “dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que

ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas” (BRASIL. Decreto-Lei nº. 93/1937. DOU, 27/12/1937, p. 25586).

Nos anos que compreendem a denominada Terceira República ou República Populista (1945-1964) o INL manteve uma posição de relativo ostracismo, com uma pequena distribuição de livros e com a formação de convênios com bibliotecas municipais. Nos anos de 1967 a 1971 voltou a atuar de maneira mais expressiva, passando a editar obras literárias em coedição, incorporando o Serviço Nacional de Bibliotecas e o acervo material e recursos humanos da Biblioteca da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, e criando premiações como “Prêmios Literários Nacionais”, “Prêmio Instituto Nacional do Livro de Literatura Infantil” e o “Prêmio de Pesquisa Estudantil do Instituto Nacional do Livro” (CALDAS, 2005; OTERO, 2003).

O regime militar ao observar a necessidade de controlar o mercado livreiro e selecionar obras de “real valor cultural” gerenciava através do INL uma política que ao celebrar convênios com empresas privadas procurava atuar na direção do barateamento de determinados livros. As editoras deveriam submeter o original com todos os dados relativos ao custo da edição e ao preço final da obra impressa ao INL, caso o material fosse aprovado, esse órgão adquiria ao menos um quinto da edição, que não poderia representar um número inferior a 5.000 exemplares. Os livros publicados em regime de coedição trariam na folha de rosto as informações “Em convênio com o Instituto Nacional do Livro – MEC ” e na segunda capa o preço de venda (BRASIL. Portaria nº 307-BSB. DOU, 28/05/1971, p. 4063).

Com a transferência para o escopo do INL da definição das diretrizes do programa editorial e do plano de ação nacional acerca do Livro Técnico e do Livro Didático a produção desses materiais foi integrada ao sistema de coedição (BRASIL. Decreto nº 68.728. DOU, 11/06/1971, p. 4456-4457). A instituição de parcerias entre o setor público e privado para o estabelecimento de um regime de compra e distribuição de livros técnicos e didáticos em coedição era interessante para as editoras na medida em que permitia que mesmo antes da impressão, uma parte desses impressos estivesse vendida e paga.

O SISTEMA DE COEDIÇÃO DO INL E O PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Em um momento influenciado pela redefinição do ensino básico através da Lei nº 5.692/1971 e pelo término do convênio MEC/SNEL/USAID foi instituído o Programa do Livro Didático (PLID) pelo INL. Esse sistema de coedição era financiado pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação e recebia uma complementação de verba das unidades federadas. Foram lançados pelo INL quatro subprogramas: o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF); o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES); e o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU).

No caso do PLIDEF as editoras remetiam os exemplares dos livros didáticos ao INL. Através do INL esse material era encaminhado para o Departamento do Ensino Fundamental do MEC, que avaliava e deliberava sobre a adoção ou não dos mesmos no sistema de coedição. Em um segundo momento, a relação de livros escolhidos pelo MEC era despachada para as Comissões de Avaliação das Secretarias Estaduais de Educação que selecionavam os que mais se adequavam as suas necessidades. Por fim, o INL arrolava entre todos os títulos aprovados aqueles que haviam sido os mais solicitados pelas Secretarias Estaduais de Educação e firmava contrato com as editoras (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984).

O processo de avaliação dos livros didáticos e manuais do professor do PLIDEF era feita pela “Comissão de Análise e Seleção de Livro-Texto”. Essa comissão era nomeada pelo MEC e composta por dois especialistas de cada disciplina (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Naturais e Educação Moral e Cívica). Na análise eram considerados aspectos relacionados com o conteúdo, o método de ensino, os aspectos físicos, a tipologia das letras, os auxílios visuais, a bibliografia atualizada e as indicações identificadoras. A pontuação dos impressos seguia os seguintes critérios: produção editorial (9 pontos), produção gráfica (14 pontos), produção didática (52 pontos) e manual do professor (25 pontos). Para a aprovação os exemplares necessitavam obter no mínimo 70 pontos no total, sendo desses ao menos 53 pontos no livro do aluno e 10 pontos no manual do professor (FILGUEIRAS, 2011).

Um resumo dos contratos firmados entre o INL e as empresas privadas era publicado na Seção I - Termos de Contrato do DOU. Esse esboço do contrato divulgava as informações principais como a editora, o título da obra, os autores, a tiragem total, a tiragem do INL, a data de entrega dos materiais, o valor de venda nas livrarias, o montante pago pelo INL e o valor de multa sobre o não cumprimento dos termos. A seguir o excerto de um dos contratos da “Editora Lemi Ltda.”:

CONTRATO Nº 69. Resumo do Contrato efetuado entre o Ministério da Educação e Cultura, através do Instituto Nacional do Livro e a Editora Lemi Ltda., com a finalidade de publicar, em coedição, o título “Era Uma Vez um Cachorrinho Fuião”,

de Elisa de Oliveira Barbosa Campos, com a tiragem total de 30.000 (trinta mil), dos quais 20.000 (vinte mil) cabem ao INL, devendo ser entregues até 20 de dezembro de 1972 e os demais serão comercializados pela editora ao preço unitário de Cr\$ 3,00 (três cruzeiros) que deverá obrigatoriamente estar afixado na quarta capa, ficando prevista como despesa total do INL para a coedição indicada o montante de Cr\$ 39.000,00 (trinta e nove mil, cruzeiros), conforme Empenho nº 601-72, de 19 de outubro de 1972, ficando ainda definida a multa de restituição em dobro da importância recebida, caso a Editora não cumpra o contrato (BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 30/11/1972, p. 10702-10703).

Durante o levantamento de dados foram localizados cento e trinta e cinco contratos no ano de 1972 entre o INL e empresas privadas referentes ao Ensino de 1º Grau⁷. A partir desses contratos é possível construir quadros comparativos das obras selecionadas, dos autores, das editoras, das tiragens das edições, dos valores recebidos pelas editoras e entre outros aspectos. Entretanto, essa fonte não assegura que todos os livros didáticos que tiveram subsídios aprovados foram efetivamente editados, nem permite que sejam percebidos quais os exemplares que submetidos à avaliação do INL foram reprovados.

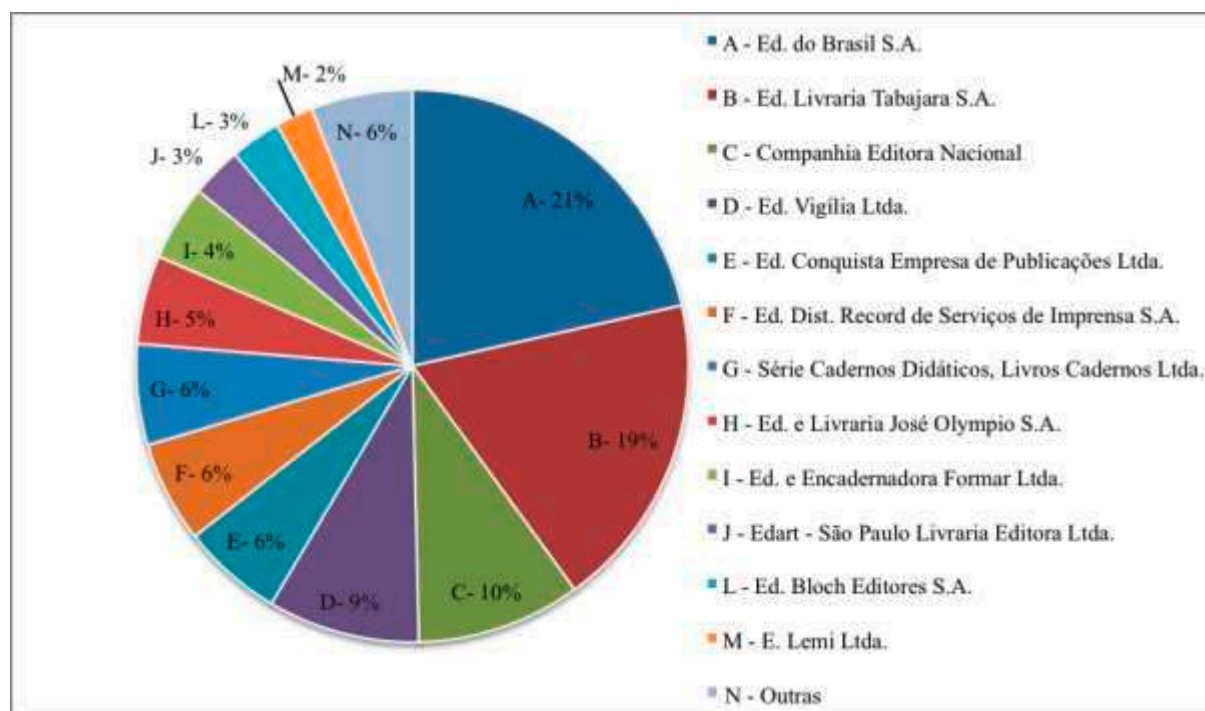
Os contratos do ano de 1972 indicam a produção de seis milhões setecentos e cinquenta sete mil e cento e quinze exemplares de livros didáticos, dentre os quais quatro milhões seiscentos e quarenta e quatro mil e quinhentos e noventa e nove pertenceriam ao INL e seriam distribuídos a escolas públicas e dois milhões cento e doze mil e quinhentos e dezesseis seriam vendidos em livrarias por um preço pré-estabelecido. O montante despendido para a compra desses materiais soma 13.070.335,25 cruzeiros, o que equivaleria a 48.624,75 vezes o valor do salário mínimo no ano de 1972⁸.

Para o PLIDEF 1972 foram publicados livros de dezessete editoras: “Companhia Editora Nacional”, “Edart - São Paulo Livraria Editora Ltda.”, “Eddal Editora e Distribuidora Ltda.”; “Editora Bloch Editores S.A.”, “Editora Caminho Suave Ltda.”, “Editora Conquista Empresa de Publicações Ltda.”, “Editora Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.”; “Editora do Brasil S.A.”, “Editora e Encadernadora Formar Ltda.”, “Editora e Livraria José Olympio S.A.”, “Editora Lemi Ltda.”, “Editora Livraria Tabajara S.A.”, “Série Cadernos Didáticos, Livros Cadernos Ltda.”, “Editora Vega S.A.”, “Editora Vigília Ltda.”, “J. Ozon Editor” e “Livraria Italiana Editora S.A.”.

⁷ A numeração dos contratos não segue uma ordem sequencial.

⁸ O valor do salário mínimo corresponde a 268,80 cruzeiros nos meses de maio a dezembro do ano de 1972. Fonte: Pró-reitoria de Administração e Finanças da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/proaf/informacoes/indices/salminimo.htm>>, acesso em 26 de abril de 2013.

GRÁFICO 1. PORCENTAGEM DO NÚMERO DE CONTRATOS *VERSUS* EDITORAS (PLIDEF/1972).



Elaborado pelas autoras. Fonte: BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 21/11/1972, p. 10395; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 30/11/1972, p. 10701-10708; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 05/12/1972, p. 10876-10877; e BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 29/12/1972, p. 11999-12003.

O gráfico 1 exemplifica a porcentagem do número de contratos estabelecidos por cada editora no PLIDEF/1972. É possível observar que quatro empresas a “Editora do Brasil S.A.”, a “Editora Livraria Tabajara S.A.”, a “Companhia Editora Nacional” e a “Editora Vigília Ltda.” somam aproximadamente 60% do número total dos contratos. As outras treze editoras rivalizam pelo restante dos contratos, entre essas as de menor representatividade são: “Eddal Editora e Distribuidora Ltda.”, “Editora Caminho Suave”, “Editora Vega S.A”, “J. Ozon Editor” e “Livraria Italiana Editora S.A.”, cada uma com cerca de 1%.

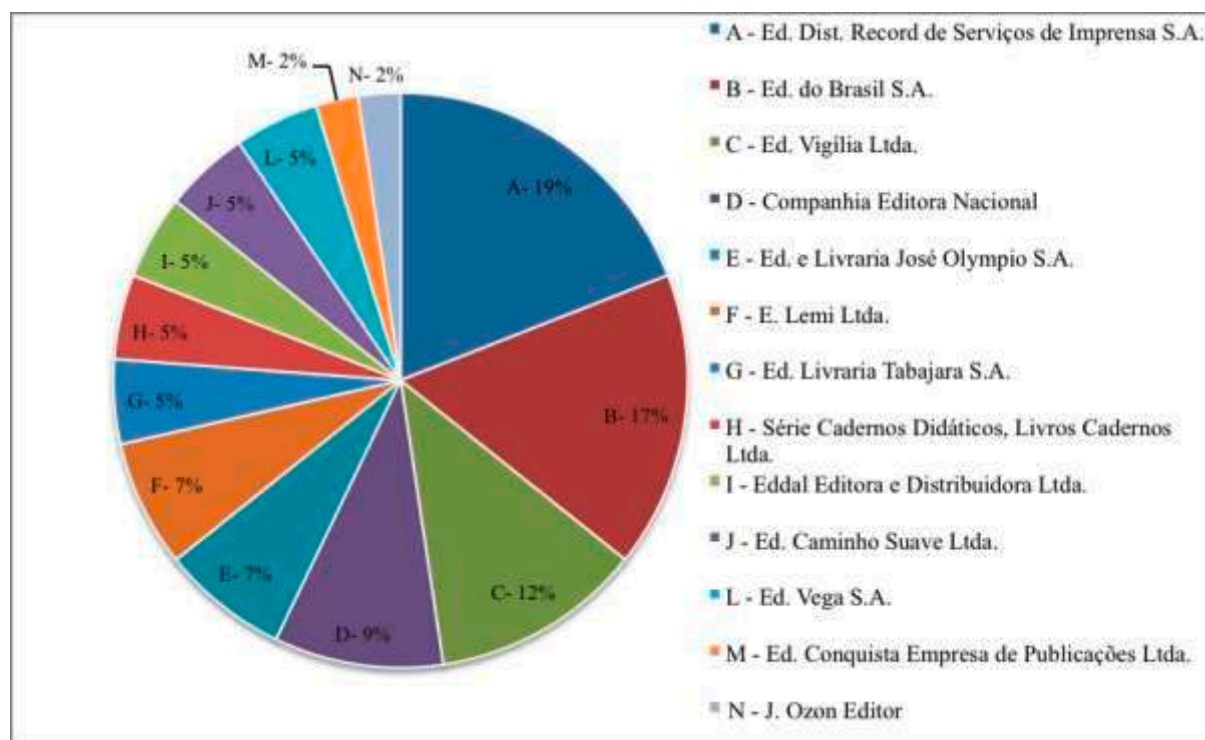
É interessante ressaltar que um baixo número de contratos de uma editora não corresponde, necessariamente, a um número reduzido de tiragem dos livros. Esse aspecto pode ser percebido, por exemplo, pelo caso da “Editora Caminho Suave” que apesar de possuir apenas dois contratos no PLIDEF/1972 teria publicado pelo programa setecentos e noventa mil exemplares.

OS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PRODUZIDOS EM SISTEMA DE COEDIÇÃO PELO PLIDEF NO ANO DE 1972

Ao abordar o termo ‘livros para o ensino da leitura e da escrita’ Peres e Facin (2010) afirmam que a “denominação variou ao longo do tempo, mas o objetivo sempre foi o mesmo: introduzir as crianças e os jovens e adultos não-leitores na cultura escrita” (PERES e FACIN, 2010, p. 154). A partir dessa perspectiva foram considerados como livros voltados para o ensino da leitura e da escrita os pré-livros, as cartilhas, os livros de leitura e os livros integrados para a 1ª série que possuíam a disciplina de linguagem.

O PLIDEF/1972 aprovou quarenta e dois contratos para a produção desses materiais, o que representa uma porcentagem de 31% do total de livros, sendo que das dezessete editoras presentes no programa treze aprovaram contratos para a produção de livros para o ensino da leitura e da escrita: “Editora Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.”, “Editora do Brasil S.A.”, “Editora Vigília Ltda.”, “Companhia Editora Nacional”, “Editora e Livraria José Olympio S.A.”, “Editora Lemi Ltda.”, “Editora Livraria Tabajara S.A.”, “Série Cadernos Didáticos, Livros Cadernos Ltda.”, “Eddal Editora e Distribuidora Ltda.”, “Editora Caminho Suave Ltda.”, “Editora Vega S.A.”, “Editora Conquista Empresa de Publicações Ltda.” e “J. Ozon Editor”.

GRÁFICO 2. PORCENTAGEM DO NÚMERO DE CONTRATOS LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA *VERSUS* EDITORAS (PLIDEF/1972).



Elaborado pelas autoras. Fonte: BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 21/11/1972, p. 10395; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 30/11/1972, p. 10701-10708; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 05/12/1972, p. 10876-10877; e BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 29/12/1972, p. 11999-12003.

Os dados do gráfico 2 demonstram que as editoras que obtiveram um maior volume de contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita foram a “Editora Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.”, a “Editora do Brasil S.A.”, a “Editora Vigília Ltda.” e a “Companhia Editora Nacional”. Em comparação do gráfico 1 com o gráfico 2 podemos perceber a manutenção da “Editora do Brasil S.A.”, da “Editora Vigília Ltda.” e da “Companhia Editora Nacional” no controle majoritário do número de contratos em ambos os gráficos, e a substituição da “Editora Livraria Tabajara S.A.” pela “Editora Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.” no segundo caso.

QUADRO 1. DEMONSTRATIVO DOS DEZ TÍTULOS COM MAIOR TIRAGEM TOTAL EM RELAÇÃO AOS LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (PLIDEF/1972).

EDITORA	OBRA	AUTORIA	TIRAGEM TOTAL	TIRAGEM INL	MONTANTE FINAL
Ed. Caminho Suave Ltda.	Caminho Suave - Pré-Livro	Branca Alves de Lima	600.000	39.056	Cr\$ 108.575,68
Ed. Caminho Suave Ltda.	Caminho Suave - 1ª série	Branca Alves de Lima	190.000	128.183	Cr\$ 448.640,50
Ed. do Brasil S.A.	As Mais Belas Histórias - Pré-Livro	Lúcia Casassanta	152.000	23.300	Cr\$ 39.620,00
Ed. Vigília Ltda.	O Barquinho Amarelo - Pré-Livro	Ieda Dias da Silva	131.000	106.005	Cr\$ 254.412,00
Ed. Vigília Ltda.	Meninos Travessos - Leit. Int.	Maria Yvone Atalécio de Araújo	113.000	98.024	Cr\$ 159.267,64
Ed. do Brasil S.A.	Leitura na Escola Moderna - 1ª série	Nelly Acuyo e Nair Rebelo	110.000	87.651	Cr\$ 184.277,10
Ed. Conquista Empresa de Publicações Ltda.	A Cartilha Que Eu Queria - Pré-livro	Heloisa Raposo Lage	100.000	84.147	Cr\$ 151.464,60
Ed. Vigília Ltda.	Meninos Travessos - 1ª série	Maria Yvone Atalécio de Araújo	100.000	82.114	Cr\$ 188.862,20
Ed. do Brasil S.A.	As Mais Belas Histórias - Leit. Int.	Lúcia Casassanta	88.000	42.311	Cr\$ 88.853,10
Ed. Livraria Tabajara S.A.	Garotos Tevê - Pré e material complementar	Dorotty Fossati Moniz e Vanda Spieker Cafruni	87.000	75.952	Cr\$ 345.581,60

Elaborado pelas autoras. Fonte: BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 21/11/1972, p. 10395; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 30/11/1972, p. 10701-10708; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 05/12/1972, p. 10876-10877; e BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 29/12/1972, p. 11999-12003.

A partir do quadro 1 é possível observar o incentivo a produção de altas tiragens de livros para o ensino da leitura e da escrita através dos subsídios do INL. Entre esses materiais

estão “Caminho Suave - Pré-Livro” de Branca Alves de Lima com uma tiragem estimada de 600 mil exemplares e “Caminho Suave - 1ª série” de Branca Alves de Lima, “As Mais Belas Histórias - Pré-Livro” de Lúcia Casassanta, “O Barquinho Amarelo – Pré-Livro” de Ieda Dias da Silva, “Meninos Travessos - Leit. Int.” de Maria Yvone Atalécio de Araújo, “Leitura na Escola Moderna - 1ª série” de Nelly Acuyo e Nair Rebelo, “A Cartilha Que Eu Queria - Pré-livro” de Heloisa Raposo Lage e “Meninos Travessos - 1ª série” de Maria Yvone Atalécio de Araújo com tiragem igual ou superior a 100 mil exemplares.

QUADRO 2. DEMONSTRATIVO DAS TIRAGENS E DO MONTANTE FINAL RECEBIDO POR CADA EDITORA EM RELAÇÃO AOS LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (PLIDEF/1972).

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TIRAGEM INL	MONTANTE FINAL
Ed. Dist. Record de Serviços de Imprensa S.A.	180.000	61.331	Cr\$ 184.128,00
Ed. do Brasil S.A.	457.000	218.592	Cr\$ 447.872,45
Ed. Vigília Ltda.	460.000	375.082	Cr\$ 783.794,70
Companhia Editora Nacional	148.500	115.541	Cr\$ 249.372,31
Ed. e Livraria José Olympio S.A.	45.850	22.863	Cr\$ 95.650,40
E. Lemi Ltda.	70.000	45.000	Cr\$ 99.660,00
Ed. Livraria Tabajara S.A.	133.000	120.728	Cr\$ 452.138,48
Série Cadernos Didáticos, Livros Cadernos Ltda.	53.151	33.156	Cr\$ 105.601,86
Eddal Editora e Distribuidora Ltda.	70.000	52.430	Cr\$ 117.006,70
Ed. Caminho Suave Ltda.	790.000	167.239	Cr\$ 557.216,18
Ed. Vega S.A.	40.000	19.327	Cr\$ 47.412,90
Ed. Conquista Empresa de Publicações Ltda.	100.000	84.147	Cr\$ 151.464,60
J. Ozon Editor	4.700	2.875	Cr\$ 7.763,50
TOTAL	2.552.201	1.318.311	Cr\$ 3.299.081,08

Elaborado pelas autoras. Fonte: BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 21/11/1972, p. 10395; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 30/11/1972, p. 10701-10708; BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 05/12/1972, p. 10876-10877; e BRASIL. TERMOS DE CONTRATO, DOU, 29/12/1972, p. 11999-12003.

No que concerne aos cento e trinta e cinco contratos do PLIDEF/1972 os livros para o ensino da leitura e da escrita representam aproximadamente 37,77% da tiragem total, 28,38% da tiragem pertencente ao INL e 25,24% do montante final pago as editoras. Entre as editoras que fecharam contratos com a maior tiragem estão a “Editora Caminho Suave Ltda.”,

a “Editora Vigília Ltda.” e a “Editora do Brasil S.A.”, todas um número aproximado aos quinhentos mil exemplares.

Embora o quadro 2 indique um número significativo de tiragem total para livros de ensino da leitura e da escrita – dois milhões e quinhentos e cinquenta e dois mil e duzentos e um exemplares – esse valor precisa ser relativizado em proporção do número de alunos. De acordo com “Anuário Estatístico do Brasil - 1972” havia cinco milhões seiscentos e noventa e dois mil e cento e cinco matrículas no início do ano de 1970 para 1ª série no Brasil, número que provavelmente aumentou nos dois anos seguinte e que supera em mais de duas vezes a tiragem de livros para essa mesma faixa de ensino.

Os contratos discutidos nessa seção demonstram a atuação de treze editoras na produção de livros para o ensino da leitura e da escrita, com destaque para a “Editora Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.”, a “Editora do Brasil S.A.”, a “Editora Vigília Ltda.”, a “Companhia Editora Nacional” e “Editora Caminho Suave Ltda.”. O montante dispendido e as altas tiragens dos exemplares evidenciam a dimensão dos subsídios para esses materiais por parte do INL. Entretanto, os dados disponíveis no DOU não possibilitam perceber se os livros editados para o ensino da leitura e da escrita a partir do PLIDEF/1972 efetivamente circularam nas escolas e/ou atingiram o número de alunos esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos em que esteve em vigor o sistema de coedição do INL, foram marcados por um lado, pela progressiva radicalização das ações do regime civil-militar, influenciado pelo Ato Institucional nº 5 e pelo recesso do Congresso Nacional, e por outro lado pela euforia causada pelo “milagre” econômico brasileiro. No campo educacional, se fazia presente à influência dos acordos entre o MEC e a USAID e a transformação na educação básica com a instituição do Ensino de 1º e 2º graus.

O governo federal buscava impor uma condução “harmônica e objetiva à política do livro” e um dos instrumentos eram os subsídios do INL através do PLIDEF. Havia uma preocupação com os materiais didáticos utilizados nas escolas e o PLIDEF permitia um controle dos livros, pois esses somente eram aprovados se possuísem um nível mínimo de qualidade de acordo com a visão educacional do MEC. Os subsídios também permitiam a produção de altas tiragens e o barateamento do preço dos exemplares.

Em relação aos materiais voltados para o ensino da leitura e da escrita observamos a atuação da indústria editorial na elaboração de pré-livros, cartilhas, livros de leitura e livros integrados. A presença de treze empresas produzindo livros voltados para o ensino da leitura e da escrita no PLIDEF/1972 demonstra o interesse comercial na área. O fechamento de contratos que totalizam mais de dois milhões de livros por um montante equivalente a 3.299.081,08 cruzeiros também expressa o peso desse mercado. Outro dado relevante foi a presença de alguns fenômenos editoriais como o material “Caminho Suave - Pré-Livro” de Branca Alves de Lima, em que o contrato determinava a produção de uma tiragem superior a meio milhão de exemplares.

Além dos aspectos já apresentados, esse trabalho ao abordar as obras subsidiadas pelo Estado durante o período de 1971 a 1976 e as relações estabelecidas entre INL e as editoras, procurou contribuir também para o desenvolvimento de outro olhar sobre o sistema educacional brasileiro durante o regime político da ditadura civil-militar e para uma maior problematização do livro didático como artefato material e bem de consumo, sujeito a interferências de condições políticas, econômicas e tecnológicas.

REFERÊNCIAS

Fontes:

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93/1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 27/12/1937, p. 25586. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 15 de outubro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 59.355/1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Diário Oficial da União. 05/10/1966, p. 11468. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=59355&tipo_norma=DEC&data=19661004&link=s>, acesso em 15 de outubro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 68.728/1971**. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Diário Oficial da União. 11/06/1971, p. 4456-4457. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 12/08/1971, p. 6377-6380. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Portaria nº 6-GB**. Constitui Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades na COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Diário Oficial da União. 19/03/1971, p. 2158. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Portaria nº 178**. Constituição de Grupo-Tarefa. Diário Oficial da União. 07/04/1971, p. 2682. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Portaria nº 307-BSB**. Regulamenta o Regime de Coedição do Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 28/05/1971, p. 4063. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Termos de Contrato**. Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 21/11/1972, p. 10395. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Termos de Contrato**. Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 30/11/1972, p. 10701-10708. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Termos de Contrato**. Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 05/12/1972, p. 10876-10877. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Termos de Contrato**. Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União. 29/12/1972, p. 11999-12003. Acervo IF-SUL - Campus Pelotas.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil – 1972**. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Fundação IBGE. Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1972.pdf>, acesso em 26 de abril de 2013.

Bibliografia:

BAER, Lorenzo. **Produção gráfica**. 6ª edição. São Paulo: Senac-São Paulo, 2005.

BATALHA, Martha Mamede. **A cultura da Lombada**. O Estado e as políticas culturais. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). In: **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

CALDAS, Elaine F. **A trajetória dos Programas Oficiais de Leitura e da Biblioteca Pública no Brasil durante o período de 1937-2004**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean e outros (orgs.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**. São Leopoldo, vol. 1, n. 1, p. 32-46, janeiro 2006.

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A política do livro didático na Ditadura Militar: a avaliação da Colted. In: II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. **Anais**. Rio de Janeiro: UFF, 2009. p. 1-15. Disponível em:

<<http://www.uff.br/lihed/segundoseminario/index.php/resumos/ii-seminario/96-de-j-a-m-jfilgueiras>>, acesso em 20 de janeiro de 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Fontes para a história da alfabetização e dos livros em Minas Gerais: os impressos e arquivo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. p. 35-62.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EDUSP, 1985.

KRAFZIK, Maria Luiza. **Acordo MEC/USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAJOLO, Maria. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Sísifo**. Lisboa, n. 1, p. 5-14. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf>>, acesso em 15 de outubro de 2012.

OLIVEIRA, João Batista; GUIMARÃES, Sonia Dantas e BOMÉNY, Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Sumus, 1984.

OTERO, Maria Mercedes Dias. **Censura de Livros durante a Ditadura Militar: 1964-1978**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

PERES, Eliane e FACIN, Helenara. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 137-170.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 179-195, novembro de 2001.

LEITURA DE TEXTOS, LEITURA DE MUNDO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO A LEITURA

Patrícia V. Dias Fernandes¹
Bibliotecária da UFRB
patricia.fernandes@ufrb.edu.br

Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial

RESUMO

A pesquisa abordou o Programa Nacional de Incentivo à Leitura/Proler nas universidades estaduais da Bahia, buscou responder quais as similaridades e divergências dos comitês do PROLER nas Universidades estaduais da Bahia? O objetivo foi delinear o Proler utilizando o método comparativo. O resultado identificou a inconsistência das políticas públicas de incentivo à leitura, a ausência de efetivo comprometimento das universidades em instrumentalizar o PROLER a fim de dar uma resposta positiva para a comunidade preparando seus futuros discentes, potencializando a qualidade do ensino oferecido.

Palavras – Chave: Políticas públicas de incentivo à leitura; Programa Nacional de Incentivo à Leitura; Universidades estaduais da Bahia.

ABSTRACT

The study addressed the National Reading Incentive / Proler the state universities of Bahia, which sought to answer the similarities and differences of the committees at the Universities PROLER state of Bahia? The goal was to delineate the Proler using the comparative method. The result has identified inconsistency of public policies to encourage reading, the lack of effective involvement of universities in the PROLER instrumentalized in order to give a positive response to the community prepare their future students, enhancing the quality of education offered.

Key-words: Public policies to encourage reading; National reading incentive program; Bahia State universities.

1 INTRODUÇÃO

Uma das características marcantes da atual sociedade consiste na busca constante da informação e do conhecimento. Para isso, faz-se necessário que a educação dos indivíduos enfatize a leitura como condição indispensável para o aprimoramento da capacidade de acesso à informação e para o processo da aprendizagem.

¹ Doutoranda em Ciência da Educação pela UMinho/Portugal; Mestre em Ciências Sociais pela UFRB/Cachoeira; Bibliotecária e Documentalista da UFRB/Cruz das Almas.

Por ser a leitura a via que pode ajudar a resgatar e consolidar a cidadania, ao devolver a autoestima além de desenvolver o senso crítico possibilitando assim a formação de uma sociedade consciente, é indispensável refletir sobre a crença na leitura como um valor, contribuindo para reforçá-la, fazendo com que os indivíduos a compreendam como algo essencial a sua inserção social, cultural e econômica.

A presença do Estado é importante para fazer compreender o papel da leitura, da formação de leitores para a constituição da cidadania e a consolidação da democracia e do desenvolvimento. Com o objetivo de tornar o Brasil num país de leitores, o Ministério da Cultura, através da Fundação Biblioteca Nacional cria o Programa Nacional de Incentivo a Leitura, o PROLER.

Na Bahia, atualmente, existem 08 comitês representativos do PROLER, dentre eles, três fazem parte de universidades estaduais. O Estudo buscou responder a seguinte questão: Até que ponto existe similaridades e divergências dos comitês representativos do Programa Nacional de Incentivo a Leitura nas Universidades estaduais da Bahia – Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia? O estudo teve como objetivo geral fazer um estudo comparativo do Programa de Incentivo à Leitura, PROLER, das Universidades estaduais da Bahia, sendo elas: UNEB, UESC e a UESB. E como objetivos específicos a pesquisa buscou investigar as características de semelhanças do PROLER nas Universidades estaduais da Bahia; estudar as divergências do PROLER nessas Universidades; identificar as realizações de atividades de estímulo à leitura na circunscrição de cada comitê; mostrar as dificuldades encontradas durante a implantação e na execução de atividades de estímulos a leitura deparada por esses comitês.

No Brasil, a estatística aponta a leitura de pouco mais de um livro por brasileiro. A questão é cultural, de hábito e vivência. Este estudo busca contribuir com o debate sobre o papel social do aprendizado da leitura e sua contribuição para a formação e evolução cultural, educacional e política da sociedade brasileira. Concomitantemente, buscamos apresentar diversos olhares em relação ao mesmo objeto, situações variáveis da mesma política aos problemas relacionados ao déficit de leitura, assim como, as articulações e incentivos a partir das Políticas Públicas e outros atores sociais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA

A história da leitura fundamenta-se na história da possibilidade de ler. Assim, a leitura se consolidou como prática, nos seus variados sentidos. Enquanto produto da escola é o passaporte para o indivíduo poder ingressar e participar na sociedade. Ela começou a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e “culto” do analfabeto “inculto”. Portanto, a ideia, o ideal e a representação da leitura se concretizam como uma prática, a qual exerce-se de forma individual, mas que resulta da compreensão que a sociedade elabora para as classes e as pessoas que a compõem.

Assim, surgem as políticas públicas de leitura, que revelam-se de acordo os interesses dos grupos, os perfis e as representações da própria leitura que o gestor tem dela.

Conforme destaca o documento final do Proler (2010)

Não basta, entretanto, planificar e executar projetos de fomento à leitura sem, paralelamente, trabalhar a escrita autônoma, o que pode indicar a necessidade de incorporar à gestão pública processos sistemáticos de estudo, pesquisa, acompanhamento e avaliação de programas de leitura em andamento. (PROLER, 2010, p. 03).

As políticas públicas de leitura nos últimos anos têm ocupado espaço em muitos países ibero-americanos, uma vez que a leitura é muito importante para a construção da cidadania, sendo impossível a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária sem que a população saiba ler e tenha hábitos de leitura.

O estímulo à leitura é uma exigência moral, tanto quanto a eliminação do analfabetismo é um compromisso para a efetivação de uma sociedade melhor para todos. No mundo globalizado, saber ler é uma exigência das sociedades competitivas, acrescenta-se que se o indivíduo não incorpora a prática de leitura, não desenvolve de forma satisfatória as habilidades necessárias ao uso do conhecimento para poder entender, compreender e apreender, pois não basta apenas o decifrar de signos para a efetiva participação cidadã.

O Brasil desde que se tornou um Estado Nação não conseguiu desvencilhar-se das altas taxas de analfabetismo da população. A questão da leitura tem muito a ver com a vividez cultural, de hábito e vivência. É difícil tornar um adulto não leitor em leitor, mas é muito fácil tornar uma criança em leitora, daí tantas iniciativas voltadas para estimular as crianças e os jovens a esta prática.

Conforme destaca Alquéres (2008):

Dizem que o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa. (ALQUÉRES, 2008, p.11).

Associado à formação cultural do povo brasileiro, as ações de incentivo à leitura também esbarram-se na falta do comprometimento com os resultados pela carência de verbas e também pela descontinuidade das ações, vistas muitas vezes por gestores como que estivessem dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo seu opositor político não atentando assim para os benefícios para a coletividade.

O sistema público de ensino brasileiro tem pautado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção do livro e da formação de leitores. Embora geralmente o contato inicial com a leitura aconteça no ambiente escolar, é justamente fora dele que percebe-se o impacto da precariedade da leitura no Brasil.

As ações de políticas públicas de incentivo a leitura tem como fundamento despertar em todos os envolvidos, a consciência da importância política, social e cultural da leitura, pois é a partir desta prática que constrói-se o conhecimento, sendo que este se dá no sujeito através da significação (apropriação). Para que isto ocorra é importante que a informação esteja vinculada aos contextos e experiências do leitor. Embora este processo seja lento, reflexivo, individual, seus resultados são facilmente visíveis e coletivamente compartilhados.

Nesta perspectiva, a escola surge como estabelecimento socialmente institucionalizado encarregado de possibilitar o acesso à leitura e à escrita aos membros da sociedade, por serem esses, os meios de comunicação e também fonte de construção, disseminação e apreensão do conhecimento. Assim a escola como espaço de aprendizagem e consolidação da leitura coopera para a formação de uma sociedade crítica. Entretanto, o formato de concepção da educação como um privilégio, cerceia a potencialidade da escola para a realização da sua missão social.

A leitura é também condição indispensável para que o Ser humano se relacione, assim, não ler significa, portanto, ficar fora das condições necessárias para interagir com o mundo e se o indivíduo não interage, ele não incorpora as exigências estabelecidas pela sociedade para agir de forma crítica com o mundo que o cerca. Desta forma, o processo cognitivo circunscrito em uma interioridade social, a leitura pode ser vista como um

processo cultural que, não independente de processos decodificacionais e recodificacionais, não tem existência ou significância sem interpretação e reflexão da manifestação da linguagem.

Assim é possível verificar que a questão da leitura não perpassa por uma questão apenas de vontade, de prazer pelo ato de ler, pois os indicadores de avaliação tanto em nível nacional quanto internacional apontam que o desinteresse do povo brasileiro pela leitura foi um processo construído por um longo período de tempo.

A falta de foco para as possibilidades de ações de incentivo à leitura trouxe conseqüências no desempenho do brasileiro em testes de habilidades de leitura, conforme ocorrido em 2006, obtendo o Brasil desempenho insatisfatório, apresentando resultado negativo em relação à questão da leitura na avaliação realizada pelo Programa de Avaliação Internacional de Alunos² – PISA, ao avaliar as habilidades de ler e escrever, interpretar texto, usar a escrita em situações cotidianas e opinar. Neste exame os estudantes brasileiros tiveram uma média que deixou o Brasil entre os últimos num quadro de 57 países.

Ainda de acordo com os dados Barros e Dias (2009) salientam que:

Pesquisas mostram que a preocupação com o leitor proficiente é que o Brasil se encontra numa situação bastante vexatória, tal fato é comprovado pelo Instituto Paulo Montenegro (2007), órgão não governamental que investiga o índice de analfabetismo funcional dos brasileiros – através do INAF - Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional. Atualmente, 68% das pessoas são analfabetas funcionais, ou seja, têm dificuldade de interpretar textos e não têm muita habilidade na escrita. Há 7% de analfabetos absolutos, 30% estão no nível rudimentar (sabem ler, mas não conseguem entender, não conseguem se expressar), 38% estão no nível básico dois (conseguem ler, entender e se expressar mais do que o nível rudimentar, mas de maneira insuficiente), e 26% estão no nível três, que são aqueles que dominam a leitura e a escrita. (BARROS; DIAS, 2009, p. 03).

Transformar o Brasil em um país de leitores não é tarefa fácil, sobretudo no contexto da sociedade da informação, no qual novos suportes informacionais direcionam as políticas não apenas para as práticas leitoras e para a alfabetização cidadã, mas principalmente para o domínio das novas tecnologias, muitas vezes distantes da formação do cidadão leitor e apenas portador de habilidades primárias.

Assim, inferimos que para que exista uma sociedade leitora, ou seja, uma sociedade que tenha a efetiva participação dos cidadãos no processo democrático é preciso unir conforme destaca Freire (2004) “a leitura da palavra à leitura de mundo”, pois, só através

² É um estudo internacional que começou no ano de 2000. Seu objetivo é avaliar sistemas de ensino em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos, de 15 anos de idade.

desta junção é possível as pessoas refletirem sobre a sua condição enquanto atores sociais e políticos.

Os maiores provedores de políticas públicas de incentivo a leitura no Brasil são, os órgãos federais, a saber, o Ministério da Cultura - MinC e o Ministério de Educação - MEC, essas políticas priorizam a distribuição de livros, em destaque os didáticos. A saber:

O Programa Nacional do Livro no Ensino Médio; O Plano Nacional de Livro e Leitura – PNLL; O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; O Programa Nacional de Incentivo a Leitura – PROLER - institucionalizado por meio do Decreto nº 519 de 13 de maio, com o objetivo de formar leitores nos espaços sociais, o qual busca a valorização social da leitura e da escrita através de ações que busquem promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita. Vinculado ao Ministério da Cultura através da Fundação Biblioteca Nacional. Presente em todo o país desde 1992.

De acordo o exposto é possível afirmar que alguns programas de políticas públicas de incentivo a leitura tem como foco, as distribuições de livros didáticos, que nem sempre estão ligadas ao combate ao analfabetismo, mas, em atender ao mercado livreiro, ou seja, muitas das ações voltadas para o estímulo à leitura têm como foco o livro e não o leitor.

Nesta perspectiva inferimos que um programa de leitura que parte do princípio de que a leitura é uma prática social deve ser planejado, levando em consideração todas as variáveis incluindo a diversidade cultural do país, dimensão territorial bem como de envolver todos os grupos sociais, em destaque os menos privilegiados além de se utilizar de indicadores de desenvolvimento para a partir do delineamento do perfil de usuário poder traçar as estratégias que alcance o maior número de beneficiários.

É importante destacar que as iniciativas de formar um país de leitores são válidas, haja vista a impossibilidade de em poucas décadas se corrigir séculos de descaso. O que é imperioso é a necessidade de comprometimento nas ações de incentivo a leitura.

Para tanto se faz jus a avaliação dessas políticas públicas a fim de subsidiar novas políticas e assegurar a sua qualidade.

3 AVALIAÇÃO DE LEITURA ATRAVÉS DA ESCOLARIDADE

Nos últimos anos tem-se dado muita importância para a avaliação de políticas públicas a fim de funcionarem como termômetros de programas e projetos governamentais, o que tem proporcionado iniciativas de avaliação, tais como a Rede Brasileira de Avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Ministério da Educação, o Portal ODM - Acompanhamento dos Objetivos do Milênio, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional, a Agência Brasileira de Avaliação, dentre outras com a mesma importância.

Num sentido amplo, entendemos por avaliar, fazer julgamentos, estimar, medir, classificar, ordenar, ponderar, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo ou alguém.

Para Dagnino (2012, p. 20) “É a avaliação que aponta as direções de mudanças e as ações a serem implantadas num momento ulterior”. Em um sentido preciso – no caso de políticas – avaliar é determinar o mérito e a prioridade de um projeto de investimento ou de um programa social, geralmente financiado com recursos públicos e voltado para resolver um determinado problema econômico ou social.

Cunha (2006) acrescenta ainda que:

A avaliação pode subsidiar: o planejamento e formulação das intervenções governamentais, o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, assim como as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações. É um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo. (CUNHA, 2006, p. 01).

A avaliação não só mede os resultados, como também tem a capacidade de julgar as intervenções através dos beneficiários. Através do governo federal, o Brasil tem realizado a avaliação sistemática de seus programas. Esta avaliação está pautada na eficácia e eficiência de acordo com os programas expressos nos Planos Plurianuais. Para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE³, a avaliação constitui-se na determinação de valor ou significância de uma atividade, política ou programa. É um julgamento, tão sistemático e objetivo quanto possível a respeito das intervenções governamentais. Assim ao decidir-se aplicar recursos em uma dada ação

³ Tal organização é composta pelos seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. (OCDE, 2006).

pública significa que reconhece-se o valor dos seus objetivos para a sociedade. A avaliação verifica o cumprimento de objetivos e validação constantemente do valor social que faz parte do cumprimento desses objetivos.

Rosa; Oddone (2006) afirmam que:

As discussões em favor de políticas nacionais de leitura, como foi visto, acontecem há alguns anos. Em 1992, por exemplo, foi realizada no Rio de Janeiro, promovida pelo CERLALC e a Fundação Biblioteca Nacional, a Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe. Nessa reunião, a leitura foi defendida como responsabilidade de todos e recomendava-se que os países participantes criassem programas de efeitos multiplicadores cujo objetivo era atingir maior número de cidadãos – crianças, jovens e adultos – na tentativa de criar condições favoráveis ao desenvolvimento da capacidade leitora. Sobre o Estado e as políticas de leitura, foi dito que é função primordial do Estado ocupar-se dos direitos básicos da população e de seu desenvolvimento econômico e social. A leitura constitui-se num desses direitos e contribui para o desenvolvimento. (ROSA; ODDONE, 2006 p. 191-192.).

A avaliação de políticas públicas não só é útil para medir a eficácia da gestão pública como também é decisiva para o processo de aprendizagem institucional. Desta forma, a avaliação contribui para a obtenção das ações governamentais no que diz respeito a atender os anseios dos portadores de direito além de legitimar-se política e socialmente.

Para fazermos a avaliação de Políticas públicas de incentivo à leitura, recorreremos as pesquisas do PISA dos anos 2000 e 2009⁴, que retratam o *status quo* dos jovens brasileiros na aquisição de conhecimento da língua materna. Sua escolha foi norteada por dois motivos, o primeiro, trata da ausência de avaliação de políticas públicas de incentivo a leitura de forma pontual, sendo necessário recorrer à avaliação de escolaridade, assim, surge o segundo motivo, o fato dele desenvolver testes que não estão diretamente ligados ao currículo escolar.

Esses testes são elaborados a fim de avaliar em que medida os estudantes no final da vida acadêmica, podem aplicar seu conhecimento no cotidiano, participando ativamente na sociedade. Associado a isso, seu uso justifica-se também por seus dados serem utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que considera a importância destes testes pelo fato deles fornecerem indicadores de alta qualidade do ensino, possibilitando assim estudos comparativos internacionais no que refere-se a precisão, consistência e generalização, onde seus resultados são interpretados de acordo ao contexto de cada país, fornecendo dados pertinentes para elaboração de políticas públicas.

⁴ Destacamos que, embora esteja disponível o resultado da avaliação do PISA 2012, não trabalharemos com seus dados, uma vez que a ênfase deste ano é dada a área de conhecimento matemática.

No ano 2000 foram avaliados no Brasil pelo PISA 4.893 alunos e para o ano de 2009 houve um aumento da amostra perfazendo um total de 950 escolas e 20.013 de alunos. Assim, para uma melhor compreensão, faz-se necessário especificar as escalas de níveis de compreensão de leitura/proficiência que são adotados pelo PISA para a realização do exame e conseqüentemente apresentação dos resultados através dos relatórios, conforme tabela a baixo:

Abaixo de 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Menos de 335	336 a 407	408 a 480	481 a 552	553 a 625	Acima de 626

Com base neste resultado, nos reportaremos a média geral por estados do nordeste referente o PISA de 2009, para uma melhor aproximação do tema em estudo. De acordo exposto na tabela 02:

Tabela 02: Média geral do PISA por estados do Nordeste.

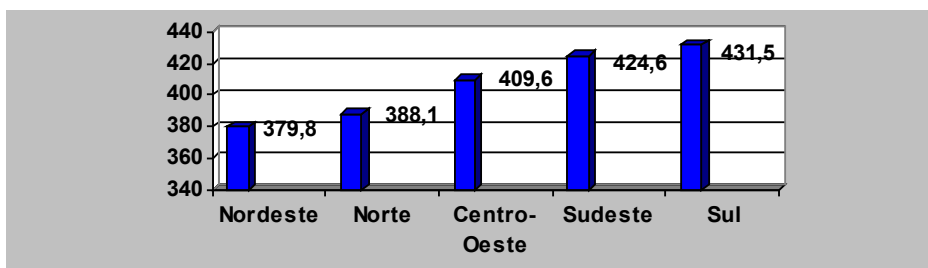
Estados	Média 2009	Estados	Média 2009
Brasil	412	Paraíba	385
Alagoas	354	Pernambuco	381
Bahia	382	Piauí	374
Ceará	376	Rio G. do Norte	371
Maranhão	355	Sergipe	372

Fonte: Adaptado do relatório do PISA, 2009.

Observando as escalas, verifica-se que o Brasil em 2000 esteve no nível 1 e em 2009 conseguiu avançar para o nível 2. No que diz respeito à região, o nordeste se manteve no nível 1.

A análise deste gráfico nos revela situações destoantes e retratam com precisão a desigualdade regional no Brasil. Conforme detalhado no gráfico 2:

Gráfico 2 - Média geral do PISA por região brasileira.



Fonte: Adaptado de Ferreira; Nunes (2011).

O desempenho em leitura nas regiões varia muito, identificando desta forma uma diferença entre as regiões mais ricas com as mais pobres⁵. De acordo com Baiardi (2004)

⁵ O indicador de rico e pobre aqui é considerado a renda per capita.

“a concentração de recursos [...] em determinadas regiões, traz problemas a qualquer política de redução dos desequilíbrios econômicos regionais, os quais se fazem presentes na forte associação com os desequilíbrios sociais”.

Nos resultados do PISA, o desempenho do Brasil de acordo com as regiões, mostra que as médias oscilam entre valores altos como, por exemplo, Brasília que obteve a média 449,1 e valores baixo como o resultado de Alagoas com a média 362,6. Assim com esse resultado, o país ocupa a 53ª posição no ranking geral do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) entre os 65 países participantes. Embora seja visível o desempenho em relação à primeira edição, ocorrida em 2000, os alunos de 15 anos⁶ que realizaram o exame conseguiram elevar em 9% a média brasileira, infelizmente ainda estamos entre as últimas posições da lista. Bacchetto (2012) pondera que:

Os alunos estão progredindo dentro das séries. Na faixa etária avaliada pelo PISA (15 anos), o aluno pode estar da 7ª série até o 3º colegial. O que você observa ao longo dos anos é que houve uma progressão desses estudantes para os níveis mais altos: 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Observamos que houve crescimento significativo não só do resultado, mas também dos indicadores de fluxo dos estudantes (...). Há países que regrediram, pioraram seu desempenho. Acredito que obtivemos uma melhora. O ideal é continuar assim, porque temos uma dívida educacional muito grande. (BACCHETTO, 2011, p.03).

Os resultados do Brasil no PISA apontam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos. De modo geral, concordamos com a autora, considerando que na primeira participação brasileira no PISA, ocorrida no ano de 2000, o país ficou em último lugar em leitura. Os outros resultados mostram que houve um esforço, embora com oscilações, haja vista, que a sua média geral foi 396 (2000); 403 (2003); 393 (2006); 412 (2009). Mesmo se for colocar também os fatores externos que implicam no resultado, tais como a quantidade de países participantes em cada edição. Como destaca Castro, (2010):

Na última edição do exame, em 2009, veio a primeira boa notícia: o Brasil foi o 3º país a crescer mais na década, na comparação com os resultados de 2000. Em Leitura, foi a 10ª nação com maior crescimento, mesmo perdendo para vizinhos como o Peru e Chile. No ranking geral, o país ficou em 53º lugar. Mais do que gerar alardes temporários e justificativas que não conduzem a soluções - como a de que é injusto comparar um país continental e com uma história de exploração como o Brasil com nações pequenas e ricas -, esses resultados servem para refletir sobre o espaço que a educação ocupa nas políticas públicas brasileiras de hoje. (CASTRO, 2010, p. 115).

⁶ A escolha desse grupo etário se deve ao fato de que, na maioria dos países, é nessa idade que os jovens aproximam-se da conclusão da escolaridade mínima obrigatória. Dessa maneira, o momento em que a avaliação é realizada, apresenta-se bastante propício para investigar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, acumulados em um período de dez anos, além de possibilitar uma análise da eficácia do sistema educacional. (FERREIRA, NUNES, 2011)

Outro aspecto, que deve ser considerado é que, a questão do acesso foi praticamente resolvida no Ensino Fundamental e as políticas de financiamento, com o Fundef e depois o Fundeb, conseguiram que os recursos fossem aplicados de forma mais equânime e eficaz. Entretanto, o foco agora deve ser a qualidade do ensino. Como chama atenção Castro (2010) “o ritmo do crescimento econômico não acompanha o da educação e cada vez mais o país sofre com a falta de profissionais qualificados”.

4 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, recorreremos às bases lógicas de investigação com abordagem qualitativa, utilizando o método comparativo, que pretende ressaltar as similaridades e diferenças entre os fenômenos que preenchem a realidade, relativos ao tema aqui apresentado.

Nosso objeto também determinou para melhor alcance de resultados satisfatórios que o delineamento utilizado fosse o estudo de caso, pois ele proporciona um estudo profundo do objeto, permitindo o seu conhecimento detalhado. Em se tratando deste estudo, trabalharemos com três instituições, ou seja, três casos, portanto, nossa pesquisa trata-se de um estudo de múltiplos casos. Como instrumento de pesquisa, disporemos da entrevista semiestruturada, seu uso se justifica, porque os dados por ela fornecidos são sucessíveis de classificação, informação imprescindível para a disposição dos resultados.

5 COLETA DOS DADOS

Conforme especificado na metodologia, utilizamos o formulário de questões semiestruturadas. Ao todo foram 29 perguntas sendo que o formulário é composto por dois blocos.

O primeiro visa à identificação do coordenador em questões que possam contribuir para o delineamento do perfil e o segundo bloco com questões abertas, dando o caráter subjetivo das respostas para um melhor entendimento do que se busca responder através do estudo.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Com relação aos objetivos propostos para esta pesquisa, faz-se necessário apontar aspectos relevantes dos dados apresentados, indicar limitações do estudo e propor estudos futuros sobre o tema. O ponto de partida norteador da pesquisa era saber quais as similaridades e divergências dos comitês representativos do programa nacional de incentivo a leitura nas universidades estaduais da Bahia – UESC, UNEB, UESB. Através da pesquisa, foi possível identificar:

6.1 As similaridades dos comitês estão em serem atividades de extensão das universidades as quais fazem parte, ou seja, todos os comitês do PROLER das universidades pesquisadas submetem aos editais de extensão, o que caracteriza um vínculo não permanente com a instituição.

Os comitês não estão institucionalizados nas universidades. Isso demonstra certa fragilidade da relação destes junto a instituição.

6.2 Foi possível identificar também que nenhum deles recebe apoio direto da secretaria de educação do estado da Bahia, as quais hierarquicamente fazem parte. O estado da Bahia não tem política de apoio ao comitê

6.3 Nenhum dos comitês é diretamente assistido pela Coordenação Nacional do PROLER, tampouco do Ministério de Cultura.

A Coordenação Nacional dá autonomia aos programas locais;

6.4 No que se refere a investigação das características de divergência do PROLER nas universidades estaduais da Bahia, a maior diferença está na parte de estrutura.

Foi possível perceber que o comitê do PROLER de vitória da conquista é o que apresenta o melhor espaço físico, enquanto que o comitê da UNEB não possui nem uma sala como referência de sua existência. Para responder a tamanha diferença talvez o fato do primeiro ter sido implantado no tempo em que a coordenadora era vice-reitora e o segundo é muito recente ainda.

6.5 Dentre as atividades realizadas pelos comitês, foi possível identificar a liberdade das ações de cada comitê voltadas para seu público alvo.

6.6 As dificuldades encontradas durante a implantação e na execução das atividades de estímulos à leitura, deparadas pelos comitês residem na burocracia, na falta de recursos e na descontinuidade dos programas em razão das interferências políticas dos gestores.

6.7 Durante o desenvolvimento do estudo, surgiram algumas limitações da pesquisa, a

primeira está na amostragem utilizada, a qual poderia ter sido com os participantes das atividades de cada comitê do PROLER, uma quantidade maior de atores, para uma melhor aproximação do objeto. O que podemos concluir que este estudo não se esgota aqui.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos apresentar um panorama a respeito das políticas públicas de leitura no Brasil, em destaque o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER. Procuramos focar as políticas de leitura numa dimensão social, levando em consideração que este processo de elucubração científica nos possibilita literalmente a oportunidade de criar mecanismos estratégicos capazes de nos inserir através de ações sócio educativas dentro dos contextos macro e micro das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil.

Temos a convicção de que os processos de alfabetização e leitura clamam por iniciativas que venham mitigar a dura realidade das pessoas menos favorecidas do Brasil. Com isso acreditamos que uma medida providencial é o investimento em políticas públicas de incentivo à leitura. De acordo com os estudos do INEP e PISA, a discrepância educacional é imensa entre os estados brasileiros, mostrando as regiões norte e nordeste como as piores.

Reconhecemos que o espaço da escola está voltado ao aprendizado inicial da leitura, sendo a biblioteca pública o equipamento que possibilita a democratização do acesso aos livros. Desta forma, podemos corrigir os erros e os equívocos do passado, porque vale ressaltar, o gosto pela leitura continua latente. A ausência de avaliação de políticas públicas de incentivo à leitura significa o não reconhecimento do valor do seu objetivo por parte do governo e através da sociedade.

O exercício de aprender a leitura é uma prática que forma relações, em diversos segmentos da sociedade, a exemplo da escola, no universo familiar, além dos demais ambientes de convívio social. Dentro desta perspectiva, vale lembrar que, mesmo longe de fazer parte do cotidiano do brasileiro, a prática da leitura deve funcionar como aquisição de conhecimento.

Ao poder público compete não só implantar políticas públicas para a formação de leitores, mas por criar condições de melhoria, tanto de acesso ao livro como de medição da

leitura. A pesquisa nos concedeu a capacidade de entender que, há muitas disputas de interesses na estruturação e desenvolvimento da implementação de políticas públicas, onde os conflitos de interesse nem sempre correspondem aos interesses de grupos da sociedade civil organizada. Assim podemos apontar que as atividades desenvolvidas pelos comitês localizados nas universidades são ações inovadoras de serviços, pois conforme pesquisado, as atividades dos comitês são planejadas e que resultam de uma busca consciente e intencional de oportunidades para criar ações dentro e fora dos comitês, a fim de proporcionar aos envolvidos todas as formas possíveis de integração entre leitor e leitura.

Desta forma, a comunidade ao entorno da universidade terá leitores já receptíveis às exigências do cotidiano acadêmico e conseqüentemente com resultados satisfatórios nas avaliações, o que resultaria no status intelectual tão almejado pelas universidades, diminuindo o índice de alunos analfabetos funcionais.

REFERÊNCIAS

- ALQUERES, Hubert. Por uma nação de leitores. In. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- BAIARDI, A; MENDES, J. A essencialidade do progresso técnico no desenvolvimento regional e os novos instrumentos de intervenção estatal: política industrial e lei de inovação. In. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 473-485, 2004.
- BOCCHETTO, João Galvão. As mudanças no PISA: a introdução da prova eletrônica na avaliação internacional em 2012. In. **Revista Educação**. n. 175. [novembro 2011]. São Paulo: Entrevista concedida a Beatriz Rey. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/175/as-mudancas-no-PISAjoao-galvao-bacchetto-gerente-nacional-do-PISA-240266-1.asp>>. Acesso em : 21 de ago. de 2012.
- BARROS, Flávia Cristina oliveira Murbach de; DIAS, Luiz Antonio Xavier. Vamos ler? formar leitores no espaço escolar: um impasse na contemporaneidade. In. **Revista Linha Mestra**. 2009, N.13.<Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_13/art13_01.asp.html>. Acesso em 26 de set. de 2012.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Destino Educação: diferentes países. Diferentes respostas – características gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolhas dos países**. São Paulo: Sesi; futura, 2011. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/wp-content/uploads/2011/09/destinoeducacao.jpg>> Acesso em 01 de setembro de 2012.
- CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Disponível em <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf>> Acesso em 13 de ago. de 2012.
- DAGNINO, R. Metodologia de análise de políticas pública. In: DAGNINO, R. et al. **Gestão estratégia da inovação: metodologias para análise e implementação**. Taubaté: Cabral Universitária, 2002. Disponível em <www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm>. Acesso em 21 ago. de 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 87 p. (Coleção questões da nossa época; 13).
- PROGRAMA Nacional de Incentivo a Leitura (Brasil). **Proler: concepção e diretrizes**. Rio de Janeiro: Proler, 2010.
- ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652006000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02 out. 2012.

A SEGUNDA EDIÇÃO DA OBRA “O MENINO POETA”: UMA EDIÇÃO VOLTADA PARA O USO ESCOLAR

Raquel Cristina Baêta Barbosa
Mestranda em Educação – FAE/UFMG
Belo Horizonte – Minas Gerais
raquelbaeta@gmail.com

Eixo 3- Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do estado e movimento editorial.

Resumo

A proposta do trabalho é realizar uma análise de aspectos materiais e textuais da segunda edição da obra “O Menino Poeta” de Henriqueta Lisboa, editada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. A partir das contribuições da história do livro e de estudos sobre literatura infanto-juvenil, buscou-se levantar os principais elementos que direcionam essa versão para os leitores do contexto escolar, mais precisamente, para os professores mediadores da leitura. O trabalho inspira-se na história do livro e nas discussões sobre a literatura infanto-juvenil.

Palavras-chave: materialidade; edição para a escola, literatura

Abstract

The purpose of this study is to analyze textual and materials aspects of the second edition of the book "O Menino Poeta" of Henriqueta Lisboa, published by the Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Through the contributions of book history and studies on children's literature, we attempted to raise the main elements that direct readers to this version of the school context, more precisely, for teachers mediate reading. The study is inspired by the story of the book and in discussions of children's literature.

Key-words: materiality; school edition; literature

Este artigo está inserido no projeto de mestrado “*O Menino poeta (in) versões: a possível conquista de novos leitores*” que analisa as diferentes edições de uma mesma obra, que circula no campo editorial e literário brasileiro há mais de 70 anos. Esta obra foi editada por cinco editoras: editoras BEDESCHI (1ª edição da obra, 1943), edição ampliada feita pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (1975), Editora Mercado Aberto (1984,1985, 1986, 1989,1991,1996,1998 e 2001), Global (2003 e com modificação do título em 2009) e Peirópolis (2008). Dentre o conjunto de várias edições, propusemo-nos a analisar a edição da Secretaria Estadual de Educação, que se insere no contexto das ações do estado no movimento editorial para o ensino da leitura e da escrita.

Adotando o princípio de que diferentes versões de uma mesma obra podem ser direcionadas para diferentes usos e diferentes leitores, podemos pressupor que a segunda edição da obra “O Menino Poeta”, publicada em 1975, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Departamento de Programas Culturais e Especiais foi direcionada para o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. O intuito desse direcionamento caminha em direção às possíveis contribuições para o trabalho com a poesia dentro do contexto escolar. Para recuperar o possível leitor modelo foi necessário realizar análises da materialidade da obra (seus textos, paratextos e aspectos materiais) , das críticas publicadas em jornais e das cartas recebidas pela poetisa Henriqueta Lisboa por diferentes leitores de suas obras.

A obra “O Menino Poeta” de Henriqueta Lisboa apresenta cinco distintas edições de editoras diferentes que reeditaram a obra em diferentes contextos. Sua primeira edição foi publicada em 1943. Chama atenção as grandes diferenças textuais e gráficas entre as cinco edições, publicadas para um público mais amplo que o da escola, destacando-se o acréscimo ou retirada de diversos dispositivos em cada uma delas e seu redirecionamento para uma utilização pedagógica na edição que escolhemos trabalhar neste artigo.

Além disso, tendo em vista que a poesia de Henriqueta se diferenciava muito dos padrões das poesias escolares que antecederam a obra, os protocolos ou explicações que direcionam a edição para o professor demonstram qual enquadramento ou direção foram necessários para sua adaptação para uma função mais pedagógica e para um mediador: o professor.

A poetisa trabalhou com temas que remetem à infância, ao folclore, dentro do contexto de renovações da literatura infanto-juvenil. Essa produção é hoje inserida no contexto da

poesia infantil brasileira e considerada como um marco importante de transição das temáticas e das organizações das poesias destinadas para crianças e jovens, rompendo com as poesias moralizantes e pedagogizantes. Conforme estudos sobre a literatura no Brasil, o texto inaugura um paradigma estético que trabalhou com temas folclóricos, brincou com parlendas, evidenciou vivências e experiências infantis com técnica, rima, sonoridade e muita poesia:

O livro *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa, editado no Rio de Janeiro, vem pois, em 1943, romper a cadeia pedagogizante da literatura para a infância, privilegiando o lirismo, utilizando largamente a metáfora e o ritmo breve, investindo nas brincadeiras onomatopaicas (AGUIAR e CECCANTINI, 2012, p. 13)

Por ser uma proposta que abriu possibilidades para novas produções, que passaram a apresentar inovações estéticas e lúdicas para o público infantil, rompeu com a corrente de poetas e poetisas que escreviam poesias direcionadas para o contexto escolar com o intuito de moralizar e transmitir regras e posturas sociais para as crianças em formação. Ou seja, a obra de Henriqueta Lisboa, que foi acolhida dentro do contexto da poesia infantil, de acordo com Camargos (2000), não se destinou para a escola com o intuito de moralizar ou pedagogizar, mas sim, de proporcionar ao leitor uma leitura literária de qualidade.

O livro *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa (1904-1985), privilegia o lirismo, utilizando largamente a metáfora, afastando-se, assim do descritivismo e da narratividade características tanto de Olavo Bilac como da produção que o antecede, mas sem romper com o *paradigma moral e cívico*. Por outro lado, *O menino poeta* não foi publicado por editora de livros didáticos, nem trouxe prefácio recomendando sua leitura na escola. Dessa forma, o livro rompe com a circulação escolar, abrindo caminho para uma poesia infantil livre de compromissos pedagógicos. (CAMARGO, 2000, p.6)

No entanto, a escola leva para seu contexto de construção de saberes a literatura e a literatura infantil e, nesse caso, por ter sido construída por uma poetisa reconhecida nacional e internacionalmente, o contexto educacional de Minas Gerais e o processo de edição da obra por uma Secretaria de Educação revelam uma apropriação específica relacionada à escolarização da obra “O Menino Poeta”. A nova “roupagem” ou a nova materialidade da obra, então, configuram a alteração de seus destinatários. No arquivo pessoal de Henriqueta Lisboa foram encontradas as seguintes notas de jornais a anunciam a nova edição da obra:

Acaba de ser reeditado o livro de Henriqueta Lisboa “O Menino Poeta” em edição especial ampliada com introdução metodológica de Alaíde Lisboa de Oliveira e páginas de Gabriela Mistral sobre a poesia infantil de Henriqueta. (Acervo de Escritores Mineiros, Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº515, 13/10/1976)

O Menino Poeta, Henriqueta Lisboa, Imprensa Oficial de Minas Gerais, edição especial ampliada, capa de Odila Fontes e Zilá Leite de Lima, introdução metodológica de Alaíde Lisboa de Oliveira e posfácio de Gabriela Mistral. Volume de 220pp., distribuição da Agir Editora. (Acervo de Escritores Mineiros, Produção Intelectual de Terceiros. Recortes de Jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº 506, 21/02/1976)

De acordo com Soares (2006) a escolarização da leitura literária é um fator inevitável, já que a característica que permite reconhecer a escola como um espaço significativo da construção de saberes é a apropriação de conhecimentos sociais. A apropriação dos conhecimentos pela escola pode acontecer de forma adequada ou inadequada. E, nesse sentido, a apropriação adequada da literatura infanto-juvenil vai em direção à formação social de um leitor literário crítico. Ou seja, a escola possui a responsabilidade de fazer um uso consciente da literatura, ao invés de usá-la como pretexto para trabalhar com outros conteúdos que são desenvolvidos no contexto escolar. O trabalho com a literatura infanto-juvenil pode possibilitar a formação crítica de um leitor literário, desenvolvendo comportamentos e habilidades que o leve a reconhecer as especificidades de um texto literário, sua organização formal, suas intenções, seus significados, além da possibilidade de realizar uma leitura por prazer:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p. 47)

As análises propostas para essa pesquisa não chegam aos usos feitos pelos professores e pelos alunos da obra no contexto escolar, já que não é possível trabalhar com os leitores empíricos e, sim, com os leitores modelos, ou seja, de acordo com Eco (2011), são os leitores esperados pelo autor. “Portanto, prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente esperar que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa uma competência, mas contribui para produzi-la.” (ECO, 2011, p.40)

No caso dessa edição, editor e autora trabalharam para fazer com que o livro chegasse ao leitor do contexto escolar, tanto os formadores e mediadores da leitura, quanto os leitores em formação. A reflexão a partir da materialidade, organização gráfica e editorial pode construir as possíveis intenções dessa edição em relação a escolarização da poesia infantil. As intenções colocadas na obra podem direcionar a construção de sentidos e significados com a leitura e apropriação também dos paratextos e das imagens.

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em acordo com a autora Henriqueta Lisboa, lança uma nova edição da obra “O Menino Poeta”, com acréscimo de oito novas poesias às cinquenta e seis da primeira edição, bem como a inserção de paratextos como a apresentação, o prefácio e o posfácio e também inova, em relação à primeira edição, inserindo outras possibilidades de sentido pela inclusão de ilustrações em alguns poemas. A primeira edição não apresentou ilustração de nenhum poema. Em nosso exemplar da SEE/MG essas ilustrações aparecem nas páginas que antecedem a poesia, e, a cada sete poesias, há uma ilustração para uma determinada poesia. Apenas após a última ilustração aparecem, apenas, três poemas.

Poemas ilustrados na segunda edição
<ul style="list-style-type: none"> - O Menino Poeta - Segredo - Tempestade - Charanga - Floripa - Boizinho velho - O tempo é um fio - Arco-Íris - Laços - Os burrinhos

De acordo com a publicação do *Jornal de Minas* de 1975, a segunda versão da obra, foi uma proposta feita pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para a poetisa Henriqueta Lisboa, para organizar uma nova edição que seria publicada e destinada às escolas:

Foi relançado no salão nobre da Secretaria de Estado da Educação, o livro “O Menino Poeta”, de Henriqueta Lisboa, agora acrescido de mais oito poemas: Divertimento, Os Carneirinhos, Cantiga de Vila Bela, Repouso, Canoa, Os

Burrinhos, O Palhaço e Liberdade. Toda a edição foi doada às escolas públicas estaduais e contém uma apreciação importante da poetisa chilena Gabriela Mistral, sendo que a introdução metodológica ficou para a professora Alaíde Lisboa de Oliveira.

A saudação a Henriqueta Lisboa foi feita pelo secretário, José Fernandes Filho, expressando à poetisa os agradecimentos de toda a comunidade de educação e cultura do Estado, por haver permitido o relançamento de tão expressiva obra.

Ressaltou que “para nós, no momento, exercendo as funções de secretário, a oportunidade é, realmente, singular. Esta festa não é apenas nossa, mas de todos os professores e de todos os que têm um compromisso com a educação.” (“O Menino Poeta” foi relançado para as escolas estaduais.” *Jornal de Minas*. Belo Horizonte, 23 de outubro de 1975. 01 fl. Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de Jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº 498, 23/10/ 1975)

A materialidade de um livro, no âmbito dos estudos sobre a História do Livro, é um aspecto fundamental nas interferências para a produção de sentido e significados de uma obra. Um mesmo texto literário, apresentado em distintas versões materiais, com formatos e tamanhos diferenciados, com relações entre texto e imagens distintas e com inclusão e exclusão de paratextos, torna-se também diferente na construção de sentidos e significados no contato com o leitor. Uma obra em diferentes formatos, de acordo com Chartier (1997) permite construir diferentes apropriações. “As variações de modalidades mais formais de apresentação dos textos podem, portanto, modificar-lhes o registro de referência e modo de interpretação.” (CHARTIER, 1997, p. 24).



Ao comparar a primeira edição da obra “O Menino Poeta”, publicada pela BEDESCHI, com a nova proposta da Secretária de Educação do Estado de Minas são percebidas distintas modificações na materialidade. Essas modificações são reflexos da atuação de diferentes atores que se responsabilizam do processo de produção de uma obra como autor, impressor, editor, editor gráfico, ilustrador, dentre outros.

Os paratextos são elementos que auxiliam nas alterações de uma mesma obra em suas distintas edições. São definidos por Chartier (2009) e Genette (2009) como os elementos extratextuais de uma obra, que precedem o texto, que contribuem para a sua significação e também podem estabelecer as destinações:

[...] ao “paratexto”, isto é aos textos que precedem e acompanham a obra propriamente dita. Marca-se bem, desde a página de título até as notas aos leitores, a pluralidade de destinações do texto. (CHARTIER, 2009, p. 41)

A análise dos diferentes paratextos, segundo Chartier (2009), **traz** para a exterioridade elementos que contribuem com a compreensão dos processos de produção, edição e

circulação de impressos. Vejamos as inclusões de paratextos na segunda edição da obra “O Menino Poeta” em relação à primeira:

Versão da obra	1ª versão	2ª versão
		
EDITORA	Bedeschi	Secretaria do Estado de Minas Gerais
Tamanho	Pequeno 18cm X 12,5cm	Médio 23cmX15,5cm
Capa	Sem ilustração	Ilustração em preto e branco
Título	Centralizado	Na parte superior
Autor	Na parte superior	Centralizado
Nº de páginas	128	213
Sumário	Sim, no final do livro.	Sim, no final do livro.
Comentários sobre a Autora	–	Sim
Prefácio	Não há	Apresentação, Introdução Metodológica,
Autor do prefácio	–	Hugo Pereira do Amaral, Alaíde Lisboa
Pós-fácio	Não há	Sim
Autor do Pós-fácio	–	Gabriela Mistral
Ano	1943(primeira publicação)	1975 (edição ampliada da Secretaria de Educação)

A segunda versão da obra “O Menino Poeta” passa, então, de 128 para 213 páginas, o tamanho do livro impresso e das letras das palavras são aumentados, e, além dos acréscimos de poemas e de ilustrações, é marcada também pela inclusão de novos paratextos. Dentre eles, dois que podem direcionar a leitura da obra: o prefácio e o posfácio. Eles revelam a intenção do editor da obra em interferir na construção de sentido dos leitores selecionados: professores e outros sujeitos atuantes nos processos educativos escolares. Nesse caso, os responsáveis pela edição da obra estrategicamente apresentaram textos, que orientam o trabalho com a poesia dentro da sala de aula e também analisam a produção da poetisa Henriqueta Lisboa no contexto da poesia infantil.

Os editores possuem importante papel nessas alterações, interferem nos aspectos materiais do livro com o intuito também de inscrever o livro em diferentes matrizes culturais que não a de sua origem.

[...] procuram de fato inscrever o texto numa matriz cultural que não é a dos seus destinadores de origem, permitindo assim leituras, compreensões, utilizações, possivelmente desqualificados por outros hábitos intelectuais. (CHARTIER, 1997, p. 30)

Os dois textos que antecedem as poesias de Henriqueta Lisboa são escritos por pessoas que estão inseridas no contexto educacional. O primeiro deles, intitulado como “Apresentação” é escrito pelo secretário adjunto de educação de Minas Gerais, da época em que o livro foi publicado, Hugo Pereira do Amaral, que inicia sua escrita expressando sua opinião sobre a relação que se deve ter com a obra e o autor. Para ele, o texto poético dispensa apresentações. É possível inferir, a partir desta tomada de posição, uma concepção sobre o que significa trabalhar com a poesia no contexto escolar, ou seja, incentivando a formação do leitor literário. Na introdução, o autor apresenta o texto de Henriqueta Lisboa apontando características significativas:

O texto de HENRIQUETA é, contudo, uma fina escuta das vozes da infância. Um mergulho nesse tempo que dissolve os tempos inquietantes da idade madura; e que contém – a maneira de cifra misteriosa – as **virtualidades** da vida, que não se perderiam, fosse a existência fiel às próprias vozes matinais. (AMARAL, 1975, p.6)

De forma coerente com uma posição mais aberta, a apresentação é finalizada a partir de um apelo a seus destinatários específicos. Para as professoras do Ensino Fundamental, o autor relaciona trabalho pedagógico com a metáfora da poesia:

A Secretaria de Estado da Educação sente-se feliz de ser a patrocinadora desta reedição ampliada. A atividade pedagógica é poesia, pois a educação não é processo cumulativo de conhecimentos, mas explicitação paciente, vacilante e, muitas vezes imprecisa de nosso ser. (AMARAL, 1975, p.6)

O segundo prefácio, intitulado como, “Introdução Metodológica” é escrito por Alaíde Lisboa, irmã de Henriqueta Lisboa, se destacou em várias áreas sociais ao longo de sua vida. Reconhecida como professora, escritora, pedagoga, jornalista e política. Foi professora primária, trabalhou em cursos de formação de professores, diretora do Colégio Aplicação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais, foi diretora da Faculdade de Educação, coordenou o curso de Mestrado em Educação dessa

mesma faculdade, foi representante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil de Minas Gerais (FNLJ), recebeu o título de professora emérita. Além de ter sido a primeira mulher vereadora de Belo Horizonte. Ao longo de toda a sua vida, seu trabalho literário e pedagógico foi reconhecido e premiado em diferenciados contextos e momentos. Ela é autora dos livros consagrados na literatura infantil, “A bonequinha Preta” e “Bonequinho doce”, dentre outros, além de livros didáticos, cartilhas, e livros teóricos com temas pedagógicos e educacionais, com enfoque na literatura e poesia.

Ao começar o prefácio, Alaíde Lisboa tece reflexões sobre o termo Literatura Infantil, afirmando que não há distinção para se escrever para diferenciados leitores. Afirma que o escritor, no processo de escrita, não pensa em um determinado público. Ao ser publicada a obra passa a ter destinações que se configuram a partir dos olhos de quem a analisa.

“O Menino Poeta” enquanto forma e enquanto temas e motivos responde a todo tipo sensível de leitor. Cada um, criança ou adulto, vai tirar, desses poemas, harmonia e beleza, que respondam a suas próprias vivências. A fonte de inspiração variada é capaz de suscitar, renovar, enriquecer a inteligência e as emoções de cada leitor. (LISBOA, 1975, p. 13)

Posteriormente, a escritora prossegue com sua construção, tenta definir poesia explicitando o que ela não é. Logo em seguida, apresenta argumentos sobre o trabalho com crianças e adolescentes com o gênero poesia. “Assim, a poesia influi na imaginação, nas emoções, nos sentimentos, dá sentido novo às experiências intelectuais, revela a natureza e o mundo interior, revela a própria vida.” (LISBOA, 1975, p.14).

De um ponto de vista mais pedagógico, apresenta formas de se trabalhar com poesia e com o livro “O Menino Poeta”, sugerindo uma didática da poesia: leitura do poema, releitura, foco na organização dos versos, observação das palavras, busca pelas ideias e pelas formas, associação das imagens, motivos, temas com a experiência pessoal do leitor e, por fim, sugere uma leitura integral do poema, fazendo com que o leitor se aproprie inteiramente dele.

Para a autora, se o professor não vive a poesia, não é capaz de passá-la para seus alunos, e, através das palavras, estimula o leitor professor a se aventurar no gênero. No entanto, pode-se dizer que a adaptação para uso escolar mostra que essa aventura não termina com a apreciação desinteressada do poema por um leitor adulto, porque é preciso didatizar o poema em sala de aula. Confirmando essa segunda destinação – trabalho em sala de aula- Alaíde sugere ao professor leitor e mediador de leitura o uso de quatro etapas de trabalho com

a poesia em sala de aula: Leitura silenciosa; leitura oral pelo professor, valorização da forma e individualização do contato com o texto. Para cada esquema ela sugere atividades diferenciadas. Ao final, Alaíde Lisboa apresenta em cinco exemplos para se trabalhar de forma diferenciada em sala de aula com as poesias da obra. Seu prefácio é finalizado com o incentivo para existir a comunicação poética entre professor e aluno. Demonstra a importância do professor ser mediador da leitura, permitindo que a poesia faça parte das escolhas literárias do aluno em formação:

Reafirmamos: a poesia, quando publicada, não traz endereço; os recebedores, consumidores e fruidores firmam seu destino. Assim, “O Menino Poeta” de Henriqueta Lisboa teve sua acolhida entre grandes e pequenos e se firmou como literatura autêntica. Os professores vão receber esta coleção para distribuí-la com seus alunos, de qualquer idade, porque seus poemas são realmente poesia e suas mensagens, comprovadamente, podem atingir às várias faixas etárias. (LISBOA, 1975, p.16)

Há forte ligação entre a presença do texto de Alaíde Lisboa no livro “O Menino Poeta” com sua trajetória no contexto educacional e literário. A sua escrita, que abre a obra, na edição da Secretaria Estadual de Educação, é uma possibilidade de contextualizar a literatura infantil e a poesia no trabalho da sala de aula, bem como de direcionar o trabalho do professor, ou seja, destina a leitura da obra para um grupo de leitores específicos.

O prefácio da obra é a reedição de uma conferência proferida por Gabriela Mistral, em Belo Horizonte, em 12 de setembro de 1942, antes mesmo da publicação da primeira edição da obra “O Menino Poeta” de Henriqueta Lisboa. Nessa conferência, Gabriela Mistral, reflete sobre a poesia de Henriqueta Lisboa que apresenta temas infantis e que também pode ser direcionada para as crianças e jovens leitores.

Gabriela Mistral foi a primeira latino-americana a receber o prêmio Nobel de Literatura em 1945. Ao longo de toda a sua vida dedicou-se inteiramente ao seu trabalho como educadora e escritora. Não só escreveu para adultos como também dedicou, com bastante cuidado, de desenvolver temas para crianças. Seu trabalho é focado na poesia e a autora foi reconhecida mundialmente por sua seriedade e competência. Nos seus trabalhos literários com o gênero poesia, os temas marcantes foram o amor pelos humildes e forte interesse pela humanidade. Além disso, era amiga de Henriqueta Lisboa e partilhava com ela reflexões poéticas e produções literárias.

Tanto Alaíde Lisboa como Gabriela Mistral são autoridades, a primeira no campo educacional e a segunda no campo literário, mas a adaptação do texto em forma de conferência para o livro não parece visar a mesma intenção de adaptação ao contexto escolar, sobretudo quando constatamos que a sua conferência foi publicada antes, em veículos de imprensa em geral. Assim, a adição desse texto, em especial, pode ter tido a intenção de dar mais volume reflexivo à obra: trata-se de um livro de poesias, com ensaios sobre poesia e, nesse sentido, o leitor professor é convidado a refletir teoricamente sobre o gênero e o campo literário.

Assim constatamos, a partir da localização da mesma conferência no jornal *A Manhã*, no dia 26 de março de 1944, no jornal *Minas Gerais*, no dia 28 de fevereiro de 1970 e no jornal *Mensagem*, no dia 30 de outubro de 1944, que este texto teve outros destinatários antes de se tornar o posfácio da segunda edição da obra “O Menino Poeta”. Interessante notar como este tipo de texto pode ser deslocado e republicado, ganhando novas configurações em obra destinada a professores.

Na realidade, no jornal *Mensagem*, foram publicados apenas trechos desta conferência e não a Conferência integral como foi publicada no jornal *A Manhã* e também no *Estado de Minas Gerais*, mais precisamente, no *Suplemento Literário*:

De uma conferência de GABRIELA MISTRAL, inteiramente consagrada ao estudo do novo livro de poemas de Henriqueta Lisboa, conferência esta publicada pela “A Manhã” do Rio de Janeiro a 26-3-44, e da qual constam interessantíssimas observações sobre a poesia da infância, destacamos o seguinte trecho: (MISTRAL, Gabriela. “A poesia infantil de Henriqueta Lisboa”. *Mensagem*. Belo Horizonte, 30 de outubro de 1944. 02fls.) (Acervo de Escritores Mineiros, Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de Jornais e Revistas sobre a autora, pasta 17, nº 159, 30/10/1944)

O texto produzido por Gabriela Mistral, que teve várias destinações, inclusive se tornando posfácio da edição que analisamos, foi traduzido pelo professor José Lourenço de Oliveira. O título é “A poesia infantil de Henriqueta Lisboa”. Essa produção de Gabriela Mistral é uma análise detalhada e cuidadosa da obra “O Menino Poeta” e para fazê-la, Mistral conta a história do Menino Poeta, título também da primeira poesia da obra. Ela leva o leitor a passear com o menino poeta por algumas poesias. Para ela, Henriqueta Lisboa, conseguiu produzir um livro para crianças, contemplando diferentes temas com muita leveza. Inicia seus comentários afirmando as dificuldades de se escrever poesias para as crianças ou sobre

crianças. Nesta primeira afirmação, é possível perceber a dualidade desta obra, que ora é vista como para crianças, ora é vista com temas sobre crianças.

O MENINO POETA, como todo livro, é ao mesmo tempo um miúdo e rico panorama. Dizendo miúdo, quer dizer-se que não é vasto nem basto. Assim, a miniatura e a aquarela: uma tal quantidade de temas, uma série de acidentes. Não é fácil conter dez ou vinte assuntos dentro de tão pouco espaço; mas o livro de Henriqueta logrou o milagre dos cartões chineses – a concentração sem peso. (MISTRAL, Gabriela. “A poesia infantil de Henriqueta Lisboa”. Minas Gerais. Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 1970, 02 fls) (Acervo de Escritores Mineiros, Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº391, 28/02/70)

Gabriela Mistral consegue percorrer toda a produção de Henriqueta Lisboa, analisando de forma cuidadosa cada detalhe da construção técnica, artística e literária da poeta. É também um paratexto que enriquece a leitura para o leitor modelo professor: pode contribuir para a compreensão da obra e também para direcionar o trabalho do professor com os leitores em formação.

Considerações finais

Ao longo dessa breve análise, que apresentou brevemente modificações materiais e focalizou mais os aspectos de conteúdo dos paratextos e a posição simbólica de seus autores, foi possível compreender, a partir de pressupostos trazidos pela história do livro, que a materialidade de uma obra (que inclui seus textos, aspectos materiais e gráficos, assim como condições materiais de sua publicação) interfere na construção de diferentes significados da leitura de um texto. O texto se mantém ao longo do percurso social, mas suas formas impressas podem ser alteradas ao longo dessa circulação. Se um livro dedicado aos leitores alunos é adaptado para professores, alteram-se as condições de seu manuseio e entendimento: ele é um livro de consulta e, pela natureza de alguns textos, possivelmente, não serão os alunos a manuseá-lo e, salvo se houver reprodução de partes deles em outros suportes (quadros negros ou folhas mimeografadas) , talvez sejam os alunos os que vão ouvir os textos lidos pelo professor.

Estudar um livro, sua história, seu processo de produção e circulação é compreender que o livro é muito mais que literatura, pois nele se cruzam dimensões de variada natureza: a simbólica, a material, a textual, a gráfica. Por isso, os suportes materiais, a organização do texto em partes, páginas e outros interferem significativamente na construção de significados:

textos em suportes diferentes são textos diferentes com significados distintos. Dessa forma, a obra “O Menino Poeta”, em diferentes materialidades e edições se propõe a atingir diferentes leitores modelos.

Este texto não visou recuperar ou analisar as condições específicas que levaram um órgão público a editar um livro e é necessário fazer outras pesquisas para compreender se eram editados outros livros. Outras pesquisas indicam que, para alguns casos, havia coparticipação do Estado na edição de alguns livros didáticos, em período próximo à edição da obra. No entanto, no caso da edição analisada, a força dos objetivos pedagógicos, a ideia de alcançar outro leitor ou mesmo a intenção de homenagear uma poeta já consagrada na época, reposicionando-a no campo pedagógico, revela que há outros motivos para uma republicação, mesmo quando uma versão entra em concorrência com outras edições que lhe são contemporâneas.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática. 1986.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Lisboa: Passagens, 1997.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002. (Tradução de Fúlvia M. Morreto)

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil. 11 fev.2000. Disponível em:<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021>. Acesso em 13 abr 2012.

ECO, Humberto. *Lector in fabula*. 2. ed. 3.reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: ABREU, Márcia; BRAGANÇA, Aníbal. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010e. p. 171-190.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

LISBOA, Henriqueta. *O Menino Poeta*. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1943.

_____. *O Menino Poeta*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 1975.

_____. *O Menino Poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, 1991, 1998, 2001.

_____. *O Menino Poeta*. 2.ed São Paulo: Editora Global, 2003.

_____. *O Menino Poeta*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

<http://www.lettras.ufmg.br/henriquetalisboa/> (Consultado em 20/04/2012)

<http://www.fae.ufmg.br/alaidelisboa/conteudo.htm> (acessado em 20/04/2012)

<http://www.lunaeamigos.com.br/fragrancia/gabriela.htm>(Consultado em 22/04/12)

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. Ed, 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SOUZA, Eneida Maria de. (Org). *Correspondência Mario de Andrade e Henriqueta Lisboa*. São Paulo: Editora Peirópolis: Edusp, 2010. (Coleção Correspondência de Mario de Andrade; 3)

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DA TEORIA PARA A PRÁTICA: ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE UMA ATIVIDADE SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO

Vinícius Borges de Medeiros Cardoso
Letras/ UFSJ/ Minas Gerais/ Brasil
vinicius_bmc@hotmail.com
PIBID/CAPES;

Eixo Temático 3: Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial.

Resumo

Iniciaremos esse trabalho apresentando as teorias de letramento e memória que nos nortearam para a elaboração e execução das aulas de forma a propor atividades que fossem significativas para os alunos. Em seguida, mostraremos a atividade escolhida que representa as demais por ser a que mais utiliza as habilidades de linguagem. Para nós ficou evidenciado como a noção de diferentes letramentos deve guiar as atividades em sala de aula para contribuir no desenvolvimento de habilidades dos alunos.

Palavras-chave: memória, letramentos, elaboração de atividade.

Abstract

This article starts presenting theories about memory and literacy. These theories guide us to elaborate and to give a lesson that would be significant for students. Furthermore, we will show an activity that represents the others from the same program for the reason that this activity is the one that allows to use a wide range of languages abilities. For us, it is clear how the literacy must be present in the lesson to contribute to the development of students' skills.

Key-words: memory, literacies, lesson planning.

1 Introdução

Em 1960, Paulo Freire inova com sua proposta de alfabetização humanizadora, proposta tal que se difere de outros métodos por aquela conscientizar o aluno a partir de uma leitura crítica do mundo (SOARES, 1998a). Essa perspectiva de ensino ajuda o estudante a se inserir no ambiente em que vive e, ainda, ter consciência do papel que desenvolve na sociedade. Além disso, é aproveitado o conhecimento prévio do aluno e o mundo no qual este está inserido para que a aquisição do “novo” se torne significativa para o sujeito (QUARESMA, 1999). Essa nova concepção de educação extrapolou a barreira da área de alfabetização e hoje se encontra inserida em todas as fases do sistema ensino-aprendizagem.

A educação formal demanda dos alunos um conhecimento descontextualizado e sem sentido algum para os mesmos. Lia Freitas (1991) acredita que a escola transmite o conhecimento da cultura dominante, deixando de lado os alunos da cultura dominada. Embora esse texto tenha sido escrito há duas décadas, ainda observa-se que a escola ignora a cultura do aluno pertencente às classes dominadas.

Atualmente, o livro não é mais o único suporte de leitura, tampouco são o papel e a caneta os únicos instrumentos de escrita. “Os usos da leitura e da escrita devem seguir o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico” (TFOUNI, 1994). Isso já torna as salas de aula do Brasil bastante atrasadas. Por isso, propomos nesse artigo uma atividade que utilize de aparatos atuais para a execução das atividades. Daley (2010) observa que “mesmo que o letramento seja as habilidades de leitura e escrita em um contexto social, somente poderão ser considerados letrados no século 21 aqueles que souberem ler e escrever a linguagem multimidiática da tela.” Devido a isso tudo, as escolas devem se preocupar com o letramento tecnológico, para que os alunos saibam utilizar tais ferramentas de forma consciente e eficiente, já que são habilidades tão necessárias nos diversos contextos sociais de hoje.

Uma vez que o letramento não é apenas uma forma de ajudar o aprendiz na aquisição da linguagem – ao contrário da alfabetização –, tornou-se um desafio para os professores encontrarem uma forma de realizar atividades de letramento e, ainda, relacionando-as com as matérias de cada disciplina. Portanto, como elaborar propostas de atividades que sejam significativas para os alunos e não atividades que sejam descontextualizadas e sem algum sentido?

Hoffnagel (2010) apresenta a memória narrada como uma forma de compartilhar experiências. Acreditamos que os alunos, ao narrarem suas lembranças, se veriam em um contexto social do qual eles podem participar e, ainda, do qual terá alguém para trocar essa experiência. Escolhemos com segurança a memória como tema central das oficinas por ser um assunto significativo para os alunos. Já que os alunos vivenciaram tais experiências – ou, como veremos mais à frente, experiências que eles gostariam de ter vivenciado – eles teriam propriedade para falar sobre esses assuntos e ainda mais interesse em participar das atividades, podendo, então, compartilhar experiências.

A seguir serão discutidos os temas sobre formas de letramento e a utilização da memória como algo que chame a atenção dos alunos, finalizando na descrição da elaboração e da execução da atividade.

2 Letramento

2.1 Definição de letramento

O termo *letramento* surgiu com a “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2008). Com isso, ser alfabetizado não é mais suficiente. A sociedade passou a exigir o domínio do sistema de leitura e escrita nos diversos contextos sociais.

No mesmo texto, Soares (2008) nos mostra que a partir dos anos 70 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) mudou a forma de analisar as pessoas que dominam a leitura e a escrita:

“a UNESCO amplia o conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.” (SOARES, 2008, p 24).

Com esse reconhecimento da UNESCO torna-se ainda mais importante que o país invista na formação de leitores e escritores críticos e conscientes do papel que desenvolvem na sociedade.

A tabela abaixo (Tabela 1), baseada no artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, de Magda Soares, ilustra a utilização do conceito de alfabetização e letramento nas culturas francesa, norte-americana e brasileira:

França	Estados Unidos	Brasil
<i>Illetrisme</i> – a palavra e o problema que ela nomeia surgem para caracterizar jovens e adultos do “Quarto Mundo” que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.	<i>Illiteracy</i> – nomeia os jovens graduados na <i>High school</i> que não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita.	Os conceitos de alfabetização e letramento “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.”

TABELA 1

Assim, observamos que o Brasil se encontra em desvantagem quando comparado com países mais desenvolvidos, pois, enquanto as demais culturas distinguem muito bem o alfabetizado do letrado, aqui ainda confundem-se bastante esses termos, podendo causar uma defasagem no ensino da leitura e escrita nas escolas.

Tfouni (1994) já havia falado que há uma confusão entre alfabetização e letramento e fala algumas especificidades de cada uma, porém Soares avança e traça um paralelo entre as duas perspectivas: enquanto o primeiro é uma técnica, o segundo é a prática. A autora complementa que as duas devem ser trabalhadas simultaneamente; o aluno deve aprender a técnica ao mesmo passo que aprende como utilizá-la, tornando, assim, o aprendizado mais significativo. (SOARES, 2003).

2.2 Letramento multimidiático

Estamos em pleno século 21 e o papel impresso nunca foi tão deixado de lado como hoje. Não foi por esse motivo que o jovem deixou de ler e escrever, muito pelo contrário, a leitura está em todo lugar: textos instrutivos no computador, propagandas nas ruas, legendas em filmes, mensagens de texto no celular, ou seja, agora o aluno tem oportunidade de ler e escrever como nunca. Mas será que a escola aproveita essa situação como algo favorável para as

práticas de linguagem ou tudo isso é ignorado – se não desprezado – pelo sistema educacional? Privilegiar a linguagem impressa em detrimento das outras é ignorar a existência daquelas e fechar os olhos para a competência dos alunos de hoje.

Em 1994, Tfouni já destacava a importância em saber usar a leitura e a escrita em contextos sofisticados e tecnológicos. Um pouco mais recentemente, Daley (2010) nos trás a tela (do computador, da TV, do celular) como um suporte de leitura e escrita e diz que somente será letrado quem souber ler nesses contextos. Observamos que, hoje, falta a escola aceitar essa nova condição do aluno e mostrar esse *novo* suporte de leitura e de escrita para os estudantes, paralelamente aos suportes tradicionais. O aluno merece e precisa saber utilizá-los de forma competente.

A tabela a seguir, a qual foi baseada no artigo de Elizabeth Daley (2010), mostra as diferenças entre a leitura e a produção de um texto em dois suportes diferentes: a tela (linguagem multimidiática) e o papel físico (linguagem linear):

	LINGUAGEM MULTIMIDIÁTICA	LINGUAGEM LINEAR
“PRODUÇÃO”	Criar/construir a mídia.	Escrever o texto.
“LEITURA”	Navegar/explorar a mídia.	Ler o texto.

TABELA 2

A “Tabela 2” mostra a ideia de Daley quando ela diz: “A interatividade está de certo modo muito relacionada à performance, dando oportunidade ao espectador/leitor/usuário de participar diretamente na construção do significado.” A linguagem multimidiática permite uma interatividade entre autor-leitor muito maior que a linguagem linear permite. Na primeira, a criação é feita esperando que haja um espectador, o qual pode dar um retorno quase que instantâneo, ao passo que o texto linear não permite tanta interatividade entre os

locutores. Portanto, imagino ser importante auxiliar para que o aluno perceba essas diferenças: na linguagem linear, ao término do texto, não haverá mais possibilidade de alteração, o texto linear é perene, enquanto na linguagem multimidiática o texto é passível de simples edição, tendo um caráter efêmero.

2.3 Os letramentos em sala de aula

Por que utilizar a linguagem – falada e escrita e em diferentes contextos – na sala de aula?

Usar a linguagem na sala de aula é de suma importância. Müller (2010) afirma que “é através da língua que o sujeito constrói sua identidade, desenvolve-se pessoal e intelectualmente, tem acesso ao conhecimento, produz e é produzido pela cultura.” É na escola que o uso da linguagem é controlado (pelo professor e por outros alunos), contribuindo para um uso mais consciente da fala e da escrita. Desde 1970, com o construtivismo de Paulo Freire, que a sala de aula passou a ser vista como espaço de relação social e cultural. A sala de aula é uma “comunidade culturalmente constituída” por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Por mais que a escola seja um lugar para utilizar a língua, muitos contextos sociais não são abordados. Considerando essa situação, a escola deve preparar o aluno para que ele também possa trilhar seu caminho. “As práticas de letramento são um produto social e, portanto, não podem ser isoladas do contexto político e ideológico em que ocorrem.” (STREET apud MACEDO, 2010) A escola ainda está muito distante de muitos contextos que os alunos enfrentarão, portanto, não é papel único da escola tornar os alunos mestres na arte do falar e do escrever, mas ela pode ajudar no desenvolvimento dessas habilidades. É o estudante que deve por em prática aquilo no que a escola o instrui.

Esse trabalho tem a intenção de servir como exemplo de uma atividade desenvolvida na sala de aula que tivesse as teorias do letramento como um de seus pilares. Agora discutiremos outro aspecto observado para a elaboração dessa atividade, a memória, a fim de que se tornasse uma atividade mais significativa para os alunos.

3 Memória

Já falamos anteriormente que o tema “memória”, delimitando ainda mais “memória escolar”, foi escolhido, pois é um tema que julgamos que seria significativo para os alunos, que eles teriam interesse em participar por estar próximo à realidade deles.

“A narrativa em suas várias formas é um fato cotidiano de nossas vidas. (...) As histórias que contamos sobre nossas próprias vidas e sobre as vidas de outras pessoas são uma forma de texto através do qual construímos, interpretamos e compartilhamos experiência. (...) São nessas narrativas que as identidades sociais são projetadas.” (HOFFNAGEL, 2010, p. 63).

Na sala de aula daríamos chance dos alunos construírem suas próprias histórias, interpretando-as e compartilhando-as com os colegas e com o professor. A memória, por ser algo que pertence àquela pessoa ou grupo, é um tema de fácil acesso e que os alunos dominam. Com isso, esperávamos que aumentasse a participação dos alunos nas discussões e produções.

A partir do momento que, através de reflexões induzidas pelo professor, os alunos conseguiram rememorar aquilo que esperávamos para poder ser utilizado na atividade, o aluno precisa transformar aquela memória em algo concreto, para que possa ser compartilhada. Isso fica ainda mais claro quando Magda Soares afirma que “a História não se dissocia da linguagem: é fundamentalmente a linguagem que constrói a História.” (SOARES, 1998b). As identidades dos alunos se formariam dentro da narrativa, mais especificamente dentro de práticas sociais discursivas (FIGUEIREDO, 2009). Embora acreditemos que a escola não dê conta de todas essas práticas e contextos sociais, a autora nos relata a importância de ter um contexto para a dissociação dessa memória.

Eclea Bosi (1994) analisa que é a linguagem quem tem o papel de materializar a memória e, ainda, poder socializar essa memória. A memória “reduz unifica e reaproxima no mesmo espaço histórico cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens de vigília atual.” (BOSI, 1994). A memória materializada na linguagem – seja ela oral ou escrita – aproxima no mesmo espaço de tempo aquilo que poderia ter sido (imagem do sonho), aquilo que foi (imagem lembrada) e aquilo que é (imagem atual). Ainda utilizando os pensamentos de Bosi, “a função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele”. Em Guedes-Pinto (2001) essa mesma teoria de Eclea Bosi volta a aparecer:

“(...) a memória não é entendida como sinônimo de um depósito de lembranças, ou como um relicário; ela é compreendida como possibilidade de mudança. (...) a memória não se restringe apenas ao fato vivido, mas também àquilo que poderia ter acontecido, ou seja, pode ser tomada como uma forma de resistência a um passado que não se desenrolou tal como o desejado. (...) A memória está longe de ser vista como algo pronto, pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que motiva o rememorar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente.” (PINTO, 2001, p. 17-18)

Assim, é com a memória que o aluno poderá dar um novo significado para o que aconteceu. Quem lembra tira, acrescenta, modifica, esconde, dá maior ou menor destaque. A lembrança é da pessoa que narra, podendo ser modificada para melhor atender suas vontades.

4 Elaboração e execução da atividade

As atividades foram desenvolvidas dentro do projeto PIBID-Letras, 2010-2013, da Universidade Federal de São João del-Rei. Essa atividade descrita foi elaborada junto de uma colega bolsista, Walerryne Same, a qual eu agradeço por autorizar que eu utilizasse essa atividade para a elaboração desse artigo.

4.1 A teoria por trás da prática: letramento e memória

Dois pontos principais nos nortearam na elaboração dessa atividade: 1) o letramento; 2) a memória.

Dentro do primeiro ponto, letramento, temos vários tipos de letramento. O crítico e o multimidiático são exemplos que apareceram no desenvolvimento da atividade. O letramento crítico ajuda a criar um mundo de significações para o aluno, facilitando, assim, as atividades e o entendimento para o mesmo. “O letramento crítico deve promover uma percepção do papel da *história* e da *temporalidade* da linguagem e do conhecimento.” (SOUZA, 2011). O letramento crítico, segundo esse trecho de Lynn Mario, deverá ajudar a mudar a significação e a percepção que o aluno tem do presente. Esperávamos que os alunos entendessem e dessem um novo sentido à relação inicial que eles tiveram com a escola e com as atividades de leitura e escrita. Já o letramento multimidiático irá trazer uma realidade muito próxima do aluno para a sala de aula, dando um sentido maior para o que o aluno está aprendendo.

Escolher algo que seja ao mesmo tempo próximo e significativo para o aluno não é tarefa tão fácil tratando-se da escola que foi trabalhada. A escola estadual na qual a atividade foi aplicada recebe alunos heterogêneos em vários aspectos, principalmente nos quesitos poder aquisitivo e presença familiar na vida escolar dos estudantes. Lia Freitas (1991) defende um ponto de vista muito forte: “A cultura transmitida não pode ser a mesma aos futuros exploradores e futuros explorados.” Embora nessa afirmação seja forte a forma como a autora separa as classes, é verdade que diferentes classes sociais possuem diferente cultura, logo, não deve ser transmitida da mesma forma. Qual o significado que um aluno de classe baixa vê em frases com exemplos de viagens ao exterior, carros importados e jantares suntuosos? A escola

tem que dar conta da realidade do aluno para que o conhecimento não se torne artificial e sem sentido.

Tentamos, ainda, não dar privilégio a nenhuma cultura, pois parece que na grande maioria das escolas, sejam elas pública ou privada, a cultura mais privilegiada é a da classe dominante, aquela que possui maior poder aquisitivo (FREITAS, 1991). Acreditamos que a memória, segundo ponto que nos norteou na elaboração da atividade, daria conta dessa realidade de todos os alunos, pois consideramos que é o aluno quem trás a memória à tona e compartilha com os colegas, ao contrário de outras propostas de atividade nas quais é o professor quem dita com o que deverá se trabalhar, mesmo que esteja distante da realidade do aluno.

4.2 A prática: elaboração e execução das atividades

O tema central da aula, o assunto motivador para a execução das atividades, foi “A importância da leitura”. Esse tema foi escolhido pois ele vem sendo incentivado a ser trabalhado nas salas de aula a título de criar ou aumentar nos alunos o interesse pela leitura. Portanto, iniciamos a aula passando um vídeo bem curto intitulado “Incentivo à leitura”. Esse é um vídeo promocional de uma instituição canadense, *Indigo*, que ajuda escolas de todo o país a reformarem a biblioteca e a adquirirem mais volumes para suas estantes. O vídeo retrata como a leitura pode inspirar as crianças. Logo após o vídeo, foram os alunos que falaram, incentivados pelo professor, porque a leitura é importante e qual o papel que a leitura tem na vida deles.

Após essa discussão, mostramos um slide no qual podemos identificar vários personagens da literatura infantil, todos dentro de uma biblioteca. Perguntamos aos alunos se eles conheciam aqueles personagens, quem eles eram, e, quando surgia a oportunidade, os alunos contavam brevemente a história dos personagens.

O próximo slide, mostra uma página da rede social *Facebook*, com a cópia do perfil “Eu amo ler”, que publica imagens, textos, poesias, dicas de leitura, tudo relacionado à leitura e de forma bem lúdica e divertida. Antes de optar pelo uso das redes sociais e da internet como um aparato didático, sondamos com os alunos se eles utilizavam e dominavam tal ferramenta, constatando que, se não todos, a maioria esmagadora dos alunos daquela sala utilizavam o Facebook e tinha acesso à internet. Conforme disse Leda Tfouni (1994), é importante para o aluno saber ler e escrever nos meios tecnológicos, portanto, consideramos de grande valia utilizar o Facebook. Concordamos que o ideal seria que os alunos utilizassem um computador

para poder acessar essa página e eles mesmos explorarem-na, porém, devido às limitações físicas da escola, não foi possível que tal atividade se concretizasse. Assim, o professor projetou a página e ele mesmo explorou-a, mostrando aos alunos todos os recursos disponíveis (“Curtir”, comentar, compartilhar e destacar). Ainda foram mostrados alguns textos e imagens sobre leitura para que os alunos se interessassem por essa página.

Aproveitando o segundo slide, demos a atenção para os vários lugares que a leitura estava presente, como nas redes sociais, e perguntamos onde mais eles viam a leitura. Nesse momento, houve exemplos de rótulo de xampu à bula de remédio, passando por propagandas, filmes, comércio em geral, placas de trânsito e vários outros suportes de leitura. Tudo isso teve como principal propósito induzir os alunos a repararem como a leitura está presente no nosso dia a dia.

Nos Slides 3 e 4 (Anexo 1 e Anexo 2, respectivamente) foi narrada a história de José Jorge Letria intitulada “O livro que só queria ser lido”. A narração foi projetada para que todos os alunos pudessem ler, primeiramente, em voz baixa, e depois o professor leu a narração para a classe. Em Müller (2010) é defendida a ideia de que toda prática de escrita deve ser precedida por uma prática de leitura. Considerando que essa aula culminaria na produção escrita de uma narração, essa história serviria como modelo de narrativa, sendo o modelo um importante recurso para a produção escrita.

A história narrava a vida de dois objetos: um livro e uma máquina de escrever. O livro possuía um desejo, que era apenas ser lido por alguém, enquanto a máquina de escrever, antes muito utilizada, agora foi trocada por um computador e nunca mais utilizada. Após a leitura da narrativa foi aberto momento para discussão. A intenção de discutir o texto era a de que os alunos encontrassem um sentido pessoal e único para aquele texto, e não uma forma de unificar o pensamento da sala toda, visto que:

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.” (LAJOLO, apud TEIXEIRA, 2010, p. 98).

Por isso, para nós, o texto é um mediador entre o leitor e o autor, que conversam no processo de escrita e leitura (TEIXEIRA, 2010).

No quinto e último slide (Anexo 3) direcionamos a discussão para o que será a produção escrita. Projetamos o slide com várias imagens que podem remeter à infância: bola, boneca,

carrinho, bicicleta e livro. Pedimos para que os alunos refletissem sobre tudo o que eles possuem, tudo o que eles gostam atualmente e se tem algum objeto que eles acham que deixaram de lado, que ficou esquecido por eles. Eclea Bosi nos ajudou a pensar que é “do vínculo com o passado que se extrai a força para formação de identidade.” (BOSI, 2003), tentando cumprir um dos objetivos de utilizar a memória, que é o de dar um novo significado àquela realidade. A mesma autora ainda fala sobre a força que os objetos têm sobre nós:

“(...) objetos biográficos, pois envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida (...). Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador. (...) há objetos que a moda valoriza, mas não se enraízam nos interiores ou têm garantia por um ano, não envelhecem com o dono, apenas se deterioram.” (BOSI, 2003. p. 26)

Portanto, há os *objetos biográficos* e os *objetos de status*. Nessa atividade pretendemos que o aluno descubra se esse objeto é biográfico, se realmente representa uma experiência vivida, foi incorporado à vida dele, ou se é só um objeto de *status*, aquele que ficou esquecido no passado e o tempo deteriorou a sua importância para o aluno.

A última parte dessa atividade é a produção escrita, ainda no quinto slide (Anexo 5). Nesse momento, revisamos com os alunos o que caracteriza uma narrativa, todos os seus aspectos, voltando a exemplos já estudados – esse assunto, narrativa, já havia sido tratado anteriormente, em outra aula. Foi pedido para que os alunos, utilizando o objeto que foi “esquecido”, deixado de lado por eles, criassem uma narrativa contando a história daquele objeto. No livro “O tempo vivo da memória”, Eclea Bosi nos coloca em dúvida sobre a importância de narrar ou não aquela lembrança: “Ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa.” (BOSI, 2003, p. 35). Não obstante, a própria autora responde: “Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa no fundo da garganta (...)”. Entre deixar a lembrança petrificada na garganta ou enrijecida no papel, julgamos que seria de maior importância para o aluno narrar essa lembrança, para que a mesma seja compartilhada e a ela atribuída um novo significado pelo leitor.

A aula inteira, sem considerar o tempo para produzir o texto, durou, aproximadamente, 40 minutos. Os alunos tiveram 30 minutos para escrever a narrativa em sala de aula, podendo, ainda, levar para finalizar, reler e reescrever em casa. O objetivo do presente artigo não é o de mostrar o resultado das produções escritas, portanto, não trataremos desse aspecto agora, ficando para um próximo trabalho que seja voltado aos textos produzidos.

5 Considerações finais

Inicialmente, é importante ressaltar a importância das práticas de letramento em sala de aula. Independente da idade e nível de instrução do aluno, o letramento sempre ocorre. Considerando que essa prática é o desenvolvimento do uso consciente da língua e que a cada dia surgem novas formas de utilizá-la, podemos afirmar que essa prática não termina com a conclusão do ensino médio; em qualquer nível de instrução o falante de uma língua deve procurar melhorar sempre mais suas práticas de leitura e escrita.

Outro aspecto importante do ensino tratado no artigo, porém não era o objetivo do mesmo, é o respeito à cultura do aluno. Enquanto uma leitura pode ser válida para uma comunidade, pode não ser válida para outra. Tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores de significação através da linguagem. (SOUZA, 2011). Portanto, é importante ter cuidado ao elaborar atividades para alunos heterogêneos de culturas também diferentes. Ao elaborar a atividade foi dada especial atenção à realidade dos alunos e, ainda, era vital a troca de experiência entre os alunos, bem como entre alunos e professor. O homem constrói o conhecimento através da ação, interagindo com o meio, trocando experiências, e não somente acumulando-as. (FREITAS, 1991). Com essa visão piagetiana de Lia Freitas, entendemos que as atividades deveriam ser baseadas na troca de experiência entre os agentes da sala de aula. Nas atividades elaboradas ao longo do projeto consideramos que “o papel do professor ultrapassa o de suporte ou andaime estático, pois tem um caráter mobilizador, encorajador, impulsionador e construtor muito claro.” (GARCEZ, 1998). O professor não é visto mais como um transmissor de conhecimento. Em todo o processo de aprendizagem, ela é vista como um processo que precisa da participação ativa do outro, com a participação ativa do professor nessa tão importante troca de saberes. O sistema ensino-aprendizagem não foi encarado de forma que o aluno deve aprender o que o professor ensina, mas que ele é um guia, facilitador ou orientador para a aquisição do aprendizado e o professor não está isento de aprender com o aluno.

Outra consideração importante refere-se ao papel da memória nessa atividade. “(...) para os seres humanos, o tempo vivido só pode ser descrito na forma narrativa. As narrativas de vida são construídas sociocognitivamente pelos indivíduos através da linguagem.” (BRUNER apud

FIGUEIREDO, 2009). Partindo dessa asserção, a atividade descrita permitiu a narração de um tempo vivido pelos alunos, possibilitando outras possibilidades de reviver aquela memória.

Como dito na discussão sobre memória ao longo do trabalho, ela foi utilizada para tornar a atividade mais significativa para o aluno, sendo que ele falaria sobre algo já vivido por ele, algo que ele domina. A memória dá ao aluno a chance de que ele traga a sua realidade para a sala de aula e, ainda, a compartilhe com seus pares, o que foi confirmado com as atividades, quando os alunos ficavam empolgados ao narrar suas histórias ou desmotivados por ter acontecido algo que eles não gostavam. Esse tipo de reação é muito positiva para o professor, pois é através desse retorno que os alunos dão que foi possível adaptar as aulas para que se tornassem mais significativas e eficazes.

Ao elaborar a atividade que apresentamos nesse artigo nosso objetivo inicial foi retratar “um trabalho que use a linguagem como uma forma de interação social, que tenha o texto como o espaço para essa interação e o gênero como prática social”, mostrando “uma metodologia de ensino para ampliar o uso da língua.” (TEIXEIRA, 2010). Ao permitir o uso da linguagem oral e escrita na sala de aula, levar textos para serem lidos pelos alunos e trabalhar tudo isso dentro de gêneros textuais acreditamos ter cumprido esse objetivo.

6 Bibliografia

BOSI, Ecléa. *“Memória e sociedade - lembranças de velhos”*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. *“O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social”*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DALEY, Elizabeth. *“Expandindo o conceito de letramento.”* In: **Trabalho em Linguística Aplicada**. Campinas, Julho/Dezembro de 2010. V. 49, n. 2 (481-491).

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. *“Narrativas e Identidades Femininas em relatos Pessoais Midiáticos”*. In: **Caderno de linguagem e sociedade**. Brasília. 2009. V.10, n. 1. (p. 289-306).

FREITAS, Lia. *“A produção de ignorância na escola.”* São Paulo: Cortez, 1991.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa G.; SILVA, Leila Cristina B. *“Memórias de leitura e formação de professores”*. 1ª Ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

HOFFNAGEL, Judith C. *“A narrativa como lugar da expressão de identidade social”*. In: **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Edições Bagaço, 2010. (p. 63-79).

MACEDO, Maria do Socorro. “*Pesquisas sobre interações e práticas de letramento em sala de aula*”. In: **Interações nas práticas de letramento**. Belo Horizonte: Diversos, 2006. Cap. 1, (p. 9-43).

MÜLLER, Janete Inês. “*Oficinas de letramento: Possíveis práticas para aprimorar a comunicação oral, a leitura e a escrita*”. In: **Revista do professor**. Porto Alegre. Out./Dez. 2010. Ano 26, n. 104 (p. 25-29).

QUARESMA, Adilene Gonçalves. “*Educação para emancipação humana – alfabetização e letramento em Paulo Freire: ler o mundo para ler as palavras*.” In: **Revista ao pé da letra**. Pernambuco, 1999. V. 5, n. 1 (p. 7-24).

SOARES, Magda B. “*Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método*.” In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte. Maio/Agosto 1998a. V. 4, n. 21 (p. 98-104).

SOARES, Magda B. “*A Reinvenção da Alfabetização*”. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. Jul./Ago. 2003. V. 9, n. 52 (p. 15-21).

SOARES, Magda B. “*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*”. In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte. Mai./Jul. 2008. V.14, n.18. (p. 23-37).

SOARES, Magda B. “*História e linguagem: uma perspectiva discursiva*.” In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Julho de 1998b. Nº 27. (p. 29 -34).

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. “*Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação*”. In: **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. “*O gênero jornalístico charge no letramento escolar*”. In: **Revista Língua e Literatura**. São Paulo. Dez. 2010. V. 12, n. 19. (p. 89-107).

TFOUNI, Leda Verdiani. “*Perspectivas históricas e a-históricas do letramento*.” In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas. Janeiro/Junho 1994. (p. 49-62).

Anexo 1

O Livro que só queria ser lido

Era uma vez um livro muito antigo que só tinha um desejo: ser lido. Porém ninguém o lia.

Ele gostava de ver nas prateleiras de baixo os dicionários e aprendeu a dizer "até amanhã", "desculpe" e "posso entrar" em francês, inglês, espanhol e alemão.



Quando as pessoas lá de casa se aproximavam, ele pensava que seria lido, mas isso nunca acontecia.

Anexo 2

O único amigo do livro era uma máquina de escrever antiga, que também deixou de ser usada pela sua melhor amiga, que se chamava Mariana, e que era uma menina que sonhava em ser escritora.

A máquina de escrever antiga já não era utilizada porque apareceu o computador e por isso que ela ficou muito sozinha.

Passado algum tempo, o pai da Mariana decidiu vender a máquina de escrever, e no dia seguinte o livro não a viu, exceto por duas das suas teclas. A máquina deixou um A e um S, que significam "adeus" e "saudade".



E o livro ficou sozinho, à espera que alguém o lesse.

Anexo 3



Produção textual



- Qual outro objeto você se lembra de o ter deixado de lado?
- Faça uma narração para contar a história desse objeto.
- Dê um título para sua história.



II SIHELE

Eixo 4

Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO HISTÓRICO

Alessandra Carla Baccin
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – MS/Brasil
alessandracarlabaccin@hotmail.com

Eixo 4-Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este texto faz parte do nosso trabalho de mestrado e analisa a relação entre a história da educação e as práticas de alfabetização no Brasil. Propõe um recuo no tempo histórico na perspectiva de compreender os tipos de fundamentos teóricos que fundamentam as práxis de alfabetização. Apontou que em cada período histórico os métodos para alfabetizar foram produzidos com vistas a preencher as lacunas entre seu passado e futuro, calcados nos paradigmas que buscavam atender às demandas da sociedade.

Palavras-chave: História da Educação, Leitura e Escrita, Práticas Pedagógicas.

Abstract

This text is part of our master thesis and examines the relationship between the history of education and literacy practices in Brazil. Proposes a retreat into history in order to understand the types of theoretical foundations that underlie the practice of literacy. Pointed out that in every historical period methods to teach literacy were produced in order to fill the gaps between its past and future, footwear paradigms in seeking to meet the demands of society.

Keywords: History of Education, Reading and Writing, teaching practices.

Introdução

No Brasil, o tema da alfabetização, tem gerado, especialmente a partir do século XX, ações governamentais de reforma¹ nas políticas públicas para a educação, pautadas nas demandas exigidas pelo consenso que se instaurou pelos organismos internacionais.

Acreditamos que isso se deve ao fato de que, em geral, os problemas em alfabetizar as crianças, especialmente as das escolas públicas, ainda não foi sanado. Assim, enquanto a expansão da leitura e da escrita é cada vez mais valorizada como objeto social, grande parcela da população não compreende seu funcionamento, e, essa contradição demonstra o fracasso dessas políticas educacionais².

Paradoxalmente a esse contexto, a ideologia da democratização do ensino para todos, anuncia o acesso à alfabetização com vistas à igualdade de direitos e à cidadania. Diante disso, a inviabilização que a alfabetização sofre, seja pelas próprias condições da escola, seja pela trajetória das políticas públicas para a educação que busca manter inalterada a ordem hegemônica da sociedade, nos move a fazer uma retomada histórica do ensino da leitura e da escrita no Brasil, destacando suas contradições e tensões, com vistas a compreender o percurso sofrido pelos métodos de ensino para alfabetizar ao longo dos séculos.

Dessa forma, nosso objetivo será descrever e analisar por meio da história da alfabetização no Brasil, as diferentes práxis³ nos diferentes momentos, buscando compreender com que tipo de fundamentos teóricos essas práxis estão dialogando.

Nossa hipótese é de que a alfabetização obedeceu e ainda obedece aos determinantes econômicos, políticos e sociais, sempre em transformação, visando atender a interesses que são alimentados para dar respostas a um requerimento social e a uma demanda que se materializa, principalmente, para manter a ordem hegemônica da sociedade.

¹ Conjunto de medidas elaboradas e desenvolvidas a partir de orientações e recomendações decorrentes de diversos eventos em que se estabeleceu uma agenda internacional para a educação, sob a égide de organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. O primeiro evento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Posteriormente aconteceu a Conferência de Nova Delhi e as reuniões para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), das quais participam os Ministros de Educação, convidados pela UNESCO. (CASASSUS, 2001).

² As reformas sofridas na configuração da Formação Inicial e Continuada de Professores são exemplos de política educacionais. Vale ressaltar, que o foco dos investimentos governamentais está na Formação Continuada, de característica aligeirada e com custos menos elevados do que a Inicial.

³ As práxis são para nós o alinhamento das teorias com o ato educativo, assim, buscaremos, por meio da historicização, interpretar como os diferentes paradigmas influenciaram essas práxis.

Assim, entendemos a história da alfabetização no Brasil como fatos ocorridos de forma dinâmica e não linear nos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais, em uma determinada sequência cronológica, que dizem respeito ao saber e ao não saber ler e escrever⁴ da população, admitindo que o passado seja uma construção social.

Dessa forma, utilizaremos como pano de fundo, alguns dos períodos históricos postulados por Dermeval Saviani no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil⁵”, quais sejam: Monopólio da Vertente Religiosa da Pedagogia Tradicional, Predomínio da Pedagogia Nova e Configuração da Concepção Pedagógica Produtivista. Atrelado a esses períodos, utilizaremos os estudos sobre a história da Alfabetização do Brasil, conforme Mortatti (2000; 2006), ficando nosso texto, subdividido em três partes.

Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional

Tomaremos como ponto de partida, o surgimento da educação formal no Brasil na metade do século XVI, pondo em evidência o desenvolvimento da educação brasileira da época.

Em 1549, chega ao Brasil o primeiro grupo de jesuítas e são criadas as primeiras escolas, colégios e seminários que foram espalhados pelas diversas regiões do território. Por esse motivo, esta data marca o início da educação brasileira.

Esse período segundo Silva (1998, p. 57), “é um período sobre o qual temos poucos dados e informações”, principalmente no que concerne à alfabetização, contudo, a pesquisadora nos revela que é uma constante no discurso daqueles que leem e escrevem nossa história dizer que o objetivo primordial dos ensinamentos dos jesuítas seria para converter e ensinar os bons costumes da fé cristã. Dessa forma, a escola do período colonial não primava por instruir nos conhecimentos da época, e sim, havia um esforço para disseminar os ensinamentos da igreja católica.

Temos, assim, uma escola enquanto espaço de salvação ou de regeneração e não de aprendizagem de um conhecimento já produzido, e, nesse caso, há um aluno que é visto mais

⁴ Enfatizamos que quando nos referimos a ler e a escrever, entendemos esse fenômeno dentro de um processo em que o indivíduo utilize com compreensão esse objeto social. Para Frago (1993, p. 16) “[...] Analfabeto já não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado”.

⁵ Tomamos o conceito de *ideias pedagógicas* conforme Saviani (2011, p. 6): “[...] por idéias pedagógicas entendo as idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”.

como alguém que precisa ser salvo e, não como um aprendiz. É uma civilização que precisa ser regenerada antes de ser instruída.

Saviani (2011, p. 31) nos lembra que “há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil”, na verdade, a catequese era central para a emergência da educação do ponto de vista de uma dominação cultural imposta pelo colonizador.

Nesse ínterim, entre 1599 e 1759, houve a institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*, onde, toda uma readequação financeira, por meio do recolhimento de impostos pela Coroa Portuguesa, possibilitou a criação/manutenção dos colégios jesuíticos e das Casas da Companhia de Jesus e onde as condições materiais tornaram-se muito favoráveis, fato que moveu os jesuítas a administrarem, a partir de então, muitos bens, considerados divinos, e uma grande quantidade de escravos e de indígenas. A pedagogia, nessa perspectiva, tomou os modos franceses como orientação dos estudos, “considerado o melhor” (SAVIANI, 2011, p. 50), pois, o método contava com repetições, disputas, composições e declamações para o aprendizado da gramática da língua portuguesa.

É a partir desse contexto, e, na ânsia de defender a hegemonia católica em detrimento da protestante, que fez com que os jesuítas buscassem adequar a liderança católica com as exigências dos novos tempos, e, por isso, ao mesmo tempo em que se utilizavam da herança clássica, reformulavam a escolástica tentando absorver elementos do movimento renascentista, e, o *Ratio Studiorum*, era a expressão mais clara desse esforço que se traduziu na prática pedagógica dos jesuítas e se configurava numa verdadeira revolução, haja vista a superação das práticas medievais em direção a uma pedagogia moderna (DURKHEIM, 1995), sendo importante considerar que “[...] cada tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo tanto quanto sua organização moral, política e religiosa”. (DURKHEIM, 1965, p. 79).

Contudo não encontramos elementos determinantes do tipo de método utilizado para ensinar a ler e a escrever, o que pudemos inferir, a partir das ponderações de Saviani (2011) é que, principalmente a partir do *Ratio Studiorum*, além de uniformizar a organização e funcionamento dos colégios, também foi instituído ora um modelo de ensino pautado na repetição e na leitura de modo perfeito, portanto um método de memorização, ora uma prática religiosa que se traduzisse em ações e em fervor religioso, pois este último era o maior objetivo da educação nesse período.

Essa orientação predominou no Brasil durante aproximadamente dois séculos quando se deu a expulsão dos jesuítas tanto de Portugal quanto de suas colônias, por meio do ato do

Marquês de Pombal quando este ocupava o cargo de primeiro ministro do então rei Dom José I, determinando o fechamento dos colégios jesuítas e introduzindo as aulas régias que seriam mantidas pela Coroa.

A partir do Século XVIII, com Pombal, não se conseguiu grandes coisas em educação ou nos chamados Estudos Menores no Brasil, já que segundo tese de Silva (1998), fica explícita a falta de *recursos humanos* para empreender uma reforma educacional. De qualquer maneira, encontramos no texto de Saviani alguns indícios de como pode ter se dado, nesse período, o ensino da leitura e da escrita no Brasil por meio das aulas régias de Primeiras Letras onde, em Portugal, o rei outorga uma lei em 6 de novembro de 1772, para reformar a instrução nas Escola menores, onde especificamente o quinto item nos interessa:

[...] O quinto item trata do conteúdo das Escolas de Primeiras Letras, ordenando “que os mestres de ler, escrever e contar sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres”; devem ensinar também as regras da ortografia da língua portuguesa, assim como a sintaxe para que os discípulos “possam escrever corretamente e ordenadamente”. Devem, ainda, ensinar as quatro operações de aritmética, o catecismo e as regras da civilidade. [...] onde [...] para o Reino, isto é, para Portugal, previam-se **440 aulas de ler, escrever e contar**, 205 de latim, 31 de grego, 39 de retórica e 28 de filosofia racional e moral; para o Ultramar, compreendendo o Brasil, Cabo Verde, Ilha do Príncipe, Angola, Moçambique, Goa e Macau, dispunham-se **24 aulas de ler, escrever e contar**, 21 de latim, quatro de grego, sete de retórica e quatro de filosofia racional e moral; (SAVIANI, 2011, p. 86-97, grifo nosso).

Dessa forma, podemos notar, pelo número de horas de aulas régias no Brasil (em torno de 5%), que representavam muito pouco em relação ao proposto para Portugal (em torno de 88%) e que nesse Plano Educacional os conteúdos eram bem explicitados, no concernente ao *o que* ensinar aos alunos e o método escolhido, para o ensino das Primeiras Letras, deveria ser “breve, claro e fácil, para não atormentar aos estudantes, com uma multidão de preceitos que, ainda em idades maiores, causam confusão”. (SAVIANI, 2011, p. 86), rechaçando e abolindo os métodos utilizados pelos jesuítas, considerados excessivamente verbalísticos e fatídicos.

Apesar de supor um método de ensinar a ler, escrever e contar mais moderno em relação ao dos jesuítas, não encontramos explicitamente, *como* esse método se configurava na prática do ensino da leitura e da escrita.

Porém, podemos entender que, uma vez que as reformas pombalinas visavam a modernizar Portugal, contrapondo-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, isso significava colocá-la ao nível dos países mais

avançados como, por exemplo, a Inglaterra o que demandava que a educação fosse integrada ao novo tipo de sociedade, de base mercantilista que se pretendia instituir, e, nessas condições, não bastava uma formação humanística, mas sim estudos voltados a formar um novo homem (SAVIANI, 2011).

Todavia, essas determinações não estavam configuradas para todos, ao contrário, eram voltadas aos filhos e netos dos homens de negócios, ideia esta que se contrapunha às proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais” (COMENIUS, 2001, p. 139) devem ter acesso à escola.

A partir de meados de 1800, são retomadas as discussões acerca da instrução pública e, diante de várias propostas, em 1827, fica determinada a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, já no reinado de Dom Pedro I no Brasil, destacando-se a obrigatoriedade do método e organização do “ensino mútuo” com o qual, inferimos que o que se esperava era acelerar e difundir o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações rapidamente e a baixo custo atingindo o maior número de alunos possível, onde os “procedimentos didáticos tradicionais⁶ permanecem intocados” (SAVIANI, 2011, p. 128), tendo como base o plano pedagógico de Lancaster em que o maior objetivo era desenvolver a memória e a disciplina.

Os estudos de Mortatti (2006) sobre os métodos de alfabetização no Brasil apontaram, que principalmente na província de São Paulo, até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as séries e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir e o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse já algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa.

De forma habitual, ainda segundo Mortatti (2006, p. 5):

[...] iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. Para o ensino da leitura, utilizavam-se, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético),

⁶ Conforme ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004, “é incorreto buscar, no caso brasileiro, as origens da escola tradicional (burguesa dualista) na escola jesuítica, porque, a escola burguesa dualista nasceu a partir do reino luso-brasileiro, ao longo do processo de implantação e desenvolvimento das reformas pombalinas da instrução pública”. (ALVES, 2004, p. 164).

partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, bastantes utilizadas nesse período, baseavam-se nos métodos de marcha sintética e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Em 1876, conforme Mortatti (2000, p. 59) “foi publicada em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus”. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado de forma sistemática em algumas províncias brasileiras.

Diferentemente dos métodos até então utilizados, o referido método ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, esse método foi considerado como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

Isso se estende até o início da década de 1890 onde tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se um nova cultura, onde o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar* metodicamente relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística. (MORTATTI, 2000).

Assim, pensamos que, neste período, o ensino da leitura e da escrita acompanhou os procedimentos de repetição e de memorização, seja por meio do método sintético ou do analítico, e onde essas práxis dialogavam com o paradigma tradicional, porém, esse modelo já em vias de contestação e discussão entre os educadores da época.

Diante da ineficiência desse tipo de ensino e, da sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial em finais do século XVIII e meados do século XIX, procurou-se, então, dar novos rumos didático-pedagógicos ao ensino, e isto se deu pelo

método intuitivo que consistia no oferecimento das coisas observáveis e perceptíveis ao aluno, baseado na experiência sensível.

Essa pedagogia foi referência durante toda a Primeira República, sendo que na década de 1920, o movimento chamado de Escola Nova passa a ganhar força e irá influenciar as várias reformas da instrução pública efetivadas até o final desta década.

Predomínio da Pedagogia Nova

No Brasil, o século XIX e o século XX são marcados por grandes transformações econômicas, políticas e sociais devido a crescente industrialização e urbanização impulsionadas pela acumulação capitalista, e já nas primeiras décadas do século XX fica caracterizado pelo debate das ideias liberais que primavam pela universalização da educação, por meio do Estado, onde o processo de escolarização era considerado como um grande instrumento de participação política.

Dessa forma as questões educacionais passam a fazer parte dos programas políticos dentro de uma concepção de que a escola promoveria uma transformação de indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos. Movimento este, que Nagle (2001, p.134) categorizou como “entusiasmo pela escolarização”. A partir da década de vinte, as novas formulações sobre a educação nacional vislumbram um novo homem brasileiro, vendo na educação possibilidades de ser a alavanca da história do Brasil, representada pelo escolanovismo, em que Nagle converge para outra categoria de análise, o “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p. 134).

Nesse momento histórico o contingente de analfabetos no Brasil era de pelo menos 80% da população, o que se configurava em um problema de grandes proporções a ser equacionado visto que isso era considerado como empecilho para o desenvolvimento do país.

Todavia, as discussões acerca da instrução pública se organizaram numa perspectiva de que apenas ler, escrever e contar não seriam suficientes para inserir os brasileiros no país que estava crescendo economicamente, e, por isso, não se poderia prescindir de investimentos em educação primária, que além de ser superestimada durante este período, ainda ressaltou a ideia do ensino prático, portanto formando e transformando o homem brasileiro num elemento de produção, tão necessário ao crescimento econômico e a elevação dos padrões de vida. A implantação desse novo modelo político e social é permeado por pressupostos de prosperidade, fato que possibilitou e reforçou a emergência da ideia de educação técnica.

Nessa perspectiva, o escolanovismo, movimento pedagógico baseado na filosofia pragmática do norte-americano John Dewey, marca o novo ciclo dentro do movimento de reorganização da instrução pública nos estados brasileiros, caracterizado, em alguns desses estados, pelo ensino ativo e fundamentado na psicologia experimental de acordo com os centros de interesse da criança e com bases alicerçadas no caráter biológico da educação a partir das aptidões naturais de cada indivíduo. (SAVIANI, 2011).

A igreja católica, com sua força organizativa, resistiu ao avanço desses novos pressupostos, disputando com os renovadores, que primavam pelas ideias liberais e laicas, a hegemonia no campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930. Segundo Saviani (2011), essa disputa se consolidou em 1931, quando da Conferência Nacional de Educação, consumando-se a ruptura entre os renovadores e a igreja católica a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Essa nova pedagogia, que como já anunciamos, introduzia ao cenário educativo métodos novos em que a participação dos alunos fosse ativa, criticava e buscava a superação da passividade da escola tradicional, considerada artificial, verbalista e a serviço de interesses de classe. Assim, se organizou para que o ensino fosse ameno e útil para a vida dos alunos. Todavia, para Saviani (2011, p. 244):

A Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará **contribuindo para harmonizar os interesses individuais e coletivos**. (grifo nosso).

Nessa perspectiva, destacamos que a Escola Nova pretendia uma reforma moral onde o ensino fosse igual para todas as classes sociais, dentro de um Sistema Educacional Público único, laico, obrigatório, gratuito regulado pelo Estado⁷. Assim, a Escola Nova propunha que a educação teria dupla função: homogeneizar os indivíduos na escola primária e secundária, dentro de uma perspectiva positivista, principalmente baseada na teoria de Durkheim, e outra função, seria a de diferenciar os indivíduos, segundo suas aptidões no ensino universitário, mas para isso buscava romper com o paradigma do ensino tradicional já que pautado em práticas pedagógicas mecânicas e abstratas (SAVIANI, 2011).

A partir dessas reflexões, pensamos que as práticas de leitura e escrita ocorridas nesse período, buscaram romper com o modelo que a antecedia, considerado tradicional e

⁷ Mesmo assim, não desconsiderava a possibilidade de que famílias mais abastadas pudessem arcar com os custos de uma educação diferenciada para seus filhos. (SAVIANI, 2011).

antigo; “inovando” não somente do ponto de vista pedagógico como político. Em decorrência disso, tem-se a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita em que Mortatti (2000), constata que os professores passaram a defender o método analítico principalmente para o ensino da leitura, ideia que foi disseminada na maioria dos estados brasileiros.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados da concepção, já anunciada, de caráter biológico, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Assim, era necessário adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, houve diferenças na aplicação didática do método, dependendo do que era considerado como o “todo”: a palavra, a sentença ou a história.

Mortatti (2000) ainda nos lembra que as cartilhas produzidas nesse momento da história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções já oficiais de aplicação desse método. Há assim, uma disputa entre os que defendiam o então novo método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação.

Até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão do tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado.

É importante retomar que é no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita e as disputas ocorridas nesse momento salientam que o ensino da leitura envolve primordialmente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

Conforme Saviani (2011), em decorrência da proposta feita pela "Reforma Sampaio Dória"⁸ e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920, propôs-se que o professor tivesse uma "autonomia didática". Dessa forma, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, e assim:

[...] Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos) [...]. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Assim, houve progressivamente a tendência a relativizar a importância do método, que decorreu especialmente pela disseminação das ideias sobre as bases psicológicas da alfabetização contidas no livro "*Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por Lourenço Filho" (MORTATTI, 2006, p. 26), em que o autor apresenta resultados de pesquisas que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades no aprendizado da leitura e escrita.

Propõe, então, provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alunos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Nessa perspectiva, embora utilizando outras bases teóricas, há uma permanência da função instrumental do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Também a partir dessa época, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos e começaram a se produzir os manuais do professor

⁸ Lei 1750, de 1920.

acompanhando essas cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do período preparatório ⁹. (MORTATTI, 2000).

Desse modo, vai-se constituindo um ecletismo conceitual e metodológico em alfabetização, em que o método de ensino passa a se subordinar ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita, contudo, continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura, sendo que esse período se estende até aproximadamente o final da década de 1970.

Configuração da concepção pedagógica produtivista

A partir de 1970, já dentro do regime militar, há também, uma tendência em considerar a educação como peça chave para o desenvolvimento econômico do país, ideia esta consolidada pela teoria do capital humano de Theodore Schultz, que difundiu princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com o mínimo de gastos possível, com predominância, portanto, de uma visão produtivista de educação. (SAVIANI, 2011).

Dentro dessa visão de racionalidade técnica, a educação e as práticas pedagógicas, também foram orientadas num modelo tecnicista de neutralidade científica, baseado nos pressupostos psicológicos de Skinner, que apregoava a educação como uma ciência útil do comportamento.

Diante disso, essa tendência buscou padronizar os indivíduos, por meio de práxis disciplinadoras, que não foram apoiadas, mas nem refutadas pelos escolanovistas, haja vista ambos assumirem os pressupostos da produtividade a baixos custos. Esses fatos acabaram por objetivar o trabalho do professor tomando-o como um executor “especializado” em uma determinada função técnica, aos moldes do trabalho fabril, perdendo dessa forma as especificidades da educação (SAVIANI, 2011). Podemos pensar, assim, que a pedagogia tecnicista utilizou na prática tanto os pressupostos tradicionais quanto os da pedagogia nova, gerando, conforme Saviani (2011, p. 384) “[...] tal descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas demandas políticas e sociais que acompanharam

⁹ Consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola no concernente a alfabetização.

Como proposta teórica na busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Mortatti (2000) nos lembra que o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, que sejam abandonadas as teorias e práticas tradicionais e também os métodos no processo de alfabetização, questionando, ainda, a necessidade das cartilhas.

Dessa forma, inicia-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alunos a serem alfabetizados, engendrando-se, assim, um novo tipo de ecletismo em alfabetização. Quanto aos métodos para alfabetizar, foram produzidas cartilhas construtivistas ou sócio construtivistas ou construtivistas-interacionistas. (MORTATTI, 2006).

É importante ressaltar, no entanto, que, também na década de 1980, há a emergência do pensamento interacionista¹⁰ em alfabetização, que vai ganhando destaque e gerando certa disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa “nova” disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que (equivocadamente) tentou-se conciliar as duas teorias.

De qualquer modo, tem-se hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, pelo menos no que diz respeito aos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre tantos outros documentos que orientam e organizam a educação no país.

No entanto, esse momento se organiza numa nova tradição: “a desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p. 10), decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita, gerando um processo velado a respeito das questões de ordem didática, criando certo consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

¹⁰ O pensamento "interacionista" baseia-se na ideia de que o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Dentro da questão dos métodos em alfabetização, podemos afirmar que dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, e as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista”, vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar "novas" propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. (MORTATTI, 2006).

Algumas considerações

Nosso objetivo nesse texto foi descrever e analisar, por meio da história da alfabetização no Brasil, as diferentes práxis nos diferentes momentos, buscando compreender com que tipo de fundamentos teóricos essas práxis dialogavam.

Com a preocupação em historicizar o tema da alfabetização e seus métodos, escolhemos Saviani (2011) e Mortatti (2000; 2006) para nos fundamentarmos, porque acreditamos que ambos tratam a educação e a alfabetização numa perspectiva crítica.

Foi possível observar, a tensão marcada constantemente entre o que é considerado moderno e o que é considerado antigo, no âmbito da disputa pela hegemonia entre os diferentes paradigmas e métodos de ensino da leitura e da escrita, e, nessa perspectiva, acreditamos que isso tenha uma estreita relação com a dinâmica da sociedade em manter a ordem hegemônica inalterada.

Dessa forma, ao longo da construção do texto, inferimos que as mudanças propostas em cada um dos momentos históricos que trouxemos para análise, exigiu sempre uma diferenciação qualitativa em relação ao que era considerado tradicional em cada um desses momentos, buscando superá-lo mediante o esvaziamento de suas características, identificando-o como antigo e obstáculo ao progresso, definindo o novo como melhor e mais desejável ora contra, ora independente em relação ao antigo, mas sempre a partir dele.

Para viabilizar a mudança, foi-se tornando necessário, em cada um dos momentos, produzir uma versão do passado e desqualificá-la, numa perspectiva de que esse passado impusesse resistências à concretização do novo, muito embora, os métodos considerados tradicionais, muitas vezes continuassem sendo utilizados veladamente ou não pelos professores. Assim, mesmo havendo desejos de mudanças assim como mudanças efetivas, ao longo dessa história pudemos encontrar, também, permanências e semelhanças indicadoras de continuidades entre esses momentos históricos.

Com todo o exposto, é possível, então, pensar que, no movimento histórico da alfabetização no Brasil, onde os métodos estão imbricados das questões políticas, econômicas e sociais, tanto as mudanças que efetivamente ocorreram, quanto o refutamento da tradição que a antecedia, acabaram passando pelas referências tradicionais e, por vezes, apenas, indicando a continuidade dessa tradição.

Contudo, destacamos que a alfabetização nos pareceu ser em todos os períodos, uma área estratégica para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes, possivelmente, das demandas econômicas de cada época, o que evidencia ainda mais sua complexidade na medida em que se torna fator primordial para o desenvolvimento do país.

É possível, enfim, pensar que no que diz respeito aos métodos para alfabetizar, nos diferentes períodos, estes foram produzidos com vistas a preencher as lacunas entre seu passado e futuro, calcados nos paradigmas que buscavam atender às demandas sociais e econômicas de cada época.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, n.114, 2001.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fonte Digital. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DURKHEIM, Émile. **A evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypólito e Helena Beatriz de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo / 1876-1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: 27/04/2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil: a construção de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese (Linguística), Campinas, UNICAMP, 1998.

MÉTODO DE LEITURA NAS SALAS DE ASILO VICENTINAS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Dra. Ana Cristina Pereira Lage
Curso de História/ Faculdade Interdisciplinar de Humanidades
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina; Minas Gerais; Brasil
ana.lage@ufvjm.edu.br

Eixo 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Pretende-se analisar a proposta para o ensino da leitura nas Salas de Asilo vicentinas. Toma-se como base o *Nouveau Manuel des Salles d'Asile*, elaborado em 1853 por uma anônima Filha de Caridade de São Vicente de Paulo. O manual foi editado na França e distribuído por todas as obras vicentinas que recebiam crianças menores de sete anos de idade, geralmente órfãs. O Manual era utilizado para a orientação das mestras e propunha como seria o ensino para as crianças, utilizando principalmente as orientações do método intuitivo.

Palavras chaves: Salas de Asilo; irmãs vicentinas; práticas de leitura.

Abstract:

Is intended to analyze the proposed for the teaching of reading in Rooms Asylum Vincentians. Take as the basic *Nouveau Manuel des Salles d'Asile*, prepared in 1853 by an anonymous Daughter of Charity of St. Vincent de Paul. The guide was edited in France and distributed by all the works Vincentian that received children younger than seven years of age, usually orphans. The manual was used for the orientation of master and as proposed would be teaching for children, mainly using the guidelines of the intuitive method.

Keywords: Rooms Asylum; Vincentian Sisters; reading practices

1. AS SALAS DE ASILO E A EDUCAÇÃO DA INFANCIA

As Filhas de Caridade francesas, congregação instituída por São Vicente de Paulo no século XVII, foram inseridas nas discussões da necessidade de educar a infância nos oitocentos. Considera-se que, neste momento, ocorreu o fortalecimento da concepção de infância: meninos e meninas que seriam moldados para se tornarem futuros adultos civilizados, e no caso das instituições confessionais, letrados religiosamente.

Já no final do século XVIII, no processo de produção da distinção social e de novos padrões para a formação de um adulto civilizado, a infância apareceu como um tempo social específico (VEIGA, 2004, p.37). A articulação entre infância e civilidade leva à compreensão de que a escola passa a ser o lugar ideal para a educação e torna-se necessário, cada vez mais, proceder ao distanciamento da família para “moldar” a criança para o convívio público e respeitar as regras de civilidade.

O recurso do distanciamento da família para educar já era utilizado pela educação confessional desde a implantação dos internatos contrarreformistas e a expansão jesuítica do século XVI. Segundo Carlota Boto (1996, p.49), constituíram-se como pressupostos deste tipo de educação a desconfiança em relação ao mundo adulto e a necessidade de um ambiente educativo dissociado do ambiente familiar. A necessidade de criar colégios internos, distantes do mundo e moralizados pela fé católica, fazia parte da ideia expansionista dos jesuítas e das escolas implantadas pelas demais ordens religiosas, femininas ou masculinas. Era necessário retirar os alunos do contato com o mundo exterior para educá-los adequadamente. As irmãs vicentinas também adotaram este modelo para a educação dos seus assistidos, de várias idades, etnias e classes sociais.

Desde a fundação da Congregação, as irmãs vicentinas eram convidadas a exercer diversas atividades caritativas: o cuidado com os doentes nos hospitais, a assistência em asilos de incapazes e idosos, a criação da infância abandonada e órfã, o auxílio em maternidades, prisões, etc. Percebe-se que, no início da Congregação, havia uma preocupação com a assistência aos pobres, especialmente àqueles doentes, mas suas práticas foram modificadas historicamente e articuladas com as necessidades dos locais onde se instalaram – ou seja, os documentos apontam para o fato de que a preocupação com a prática da educação escolar foi fortalecida na segunda metade do século XIX, momento maior de expansão, o que proporcionou a universalização da Congregação. Neste momento, a escolarização da infância tornou-se especial para a obra desempenhada pelas Irmãs de Caridade, uma vez que, na opinião da Igreja Católica e dos superiores da Congregação, acreditava-se que, por meio da

educação da infância, as Filhas de Caridade seriam importantes instrumentos de conversão e de ampliação do catolicismo em todos os lugares por onde passassem. Para tanto, deveriam educar as crianças desde a mais tenra idade, como acontecia nas propostas de instrução nas *Salas de Asilo*.

Com a ampliação da necessidade de escolarizar a criança, de prepará-la para a civilização e para servir a Nação, verifica-se uma preocupação maior com as especificidades das instituições e também uma diferenciação no tratamento para cada fase da infância. No caso das irmãs vicentinas, estas também utilizaram da catequização católica para ampliar o seu público educativo. Segundo Moysés Kuhlmann Jr., as primeiras instituições para a educação infantil da primeira metade do século XIX dividiam-se da seguinte forma: “(...) à escola primária antecediam-se as “salas do asilo da segunda infância”, para crianças dos três aos seis anos, e a “creche”, para a criança até os dois anos.” (2000, p. 471). Assim, fases diferentes da infância foram colocadas para educá-las de forma diferenciada. Como as Irmãs de Caridade cuidavam de muitas crianças órfãs, os modelos da *Creche* e das *Salas de Asilo* já existentes na França, foram resignificados para a educação confessional proposta por elas.

Especificamente neste trabalho, propõe-se um aprofundamento da pesquisa acerca da institucionalização das Salas de Asilo. O modelo de ensino previa a educação de crianças menores de sete anos, principalmente filhos de mães pobres e trabalhadoras. Para Jean-Noël Luc (1999, p.7), já no final do século XVIII, com o desenvolvimento da industrialização, diversos modelos de escolas infantis foram criadas em diversos países da Europa para acolher crianças. Foram fundadas por indivíduos isolados, ou ainda por associações caritativas, municipalidades e autoridades regionais. Especificamente no caso francês, a primeira sala de asilo foi fundada em 1826.¹

As primeiras *Salas de Asilo*, fundadas por damas da sociedade francesa que estavam preocupadas com a situação das crianças pequenas, cujas mães trabalhavam e não possuíam um lugar adequado para deixá-las. Era um misto de local educativo e também de instrução moral e religiosa. No início de iniciativa privada, já em 1838 passou para a tutela do Estado francês e, assim, manuais, discussões de métodos, regulamentos e diversas produções apareceram sobre o assunto. A partir da análise do *Nouveau Manuel des Salles d’Asile*, pretende-se compreender o funcionamento deste modelo nas instituições vicentinas e como acontecia o ensino da leitura para crianças tão pequenas.

¹ Esta denominação foi utilizada na França entre 1826 e 1881, quando então tornou-se *escola maternal*.

Esta pesquisa orienta-se no campo do letramento religioso. Entende-se como letramento os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com as práticas de leitura e de escrita, cujos textos são produzidos numa língua escrita e cujo sistema é o alfabético. As práticas de letramento podem acontecer em ambientes diversos. Assim, verifica-se a possibilidade de se considerar o letramento religioso, quando as práticas de leitura e de escrita desenvolvem-se em um meio social, com a intencionalidade do desenvolvimento e fortalecimento de uma determinada vertente religiosa. Os múltiplos letramentos variam de acordo com o tempo e o espaço e estão articulados com as relações de poder. Para analisar o letramento como prática social, deve-se levar em consideração que tais práticas são eventos mediados por textos escritos. Além disso, existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida e são padronizadas pelas instituições sociais, tem propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas sociais mais amplas e deve ser historicamente situado.

O letramento religioso atinge metas sociais de manutenção da identidade de um determinado grupo, tanto no nível local, quanto por meio da universalidade da Igreja Católica. Assim, compreender os caminhos traçados em regras, regimentos e obras indicadas para uma determinada ordem religiosa é considerado essencial para a compreensão do letramento religioso que acompanha e é permitido para o grupo. Considera-se a importância de ensinar a leitura para as crianças pequenas, uma vez que estas se seriam capacitadas para a manutenção da identidade do grupo dos assistidos das irmãs vicentinas.

1. O MANUAL VICENTINO DAS SALAS DE ASILO

O *Manual*, preparado especialmente para a utilização nas Salas de Asilo dirigidas pelas Filhas de Caridade, propunha “(...) formar o julgamento das crianças, elevar os seus corações ao Criador, conduzir ao amor de seus semelhantes e, em uma palavra, preparar o terreno para as classes seguintes.” (*Nouveau Manuel*, 1853, p.06. Livre tradução). Propunha a educação moral e cristã das crianças pequenas assistidas, além de prepará-las para o ensino primário, e dividia-se em lições que seriam seguidas sequencialmente.

Ao longo das 711 páginas do manual, escrito por uma anônima Filha de Caridade, destaca-se em pormenores como deveriam ser as lições sobre o Antigo e o Novo Testamento, além do catecismo. Estas lições aparecem em destaque e no início da obra, uma vez que são consideradas importantíssimas para a formação das crianças. Logo após aparecem as lições de leitura e que serão tratadas mais adiante. Configuram-se ainda as noções de língua e ortografia, de aritmética, de história natural e geografia. Ao final da obra encontram-se explicações das gravuras que devem ser utilizadas nas aulas, pequenas *historietas* e ainda

canções e modelos de exercícios de *gymnastica*.

A base para a formulação do *Manual das Salas de Asilo* estava nos estudos de *Madame Pape-Carpentier* (1815-1978), que se utilizou da sua prática como diretora, inspetora de Salas de Asilo e ainda professora da Escola Normal parisiense, para propor uma metodologia específica para a educação infantil. Publicou diversas obras que se tornaram manuais para esse tipo de educação, como *Conseils sur la direction des salles d'asile* (1846) e *Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants* (1849). Foi responsável ainda por divulgar o método intuitivo ou a *Lição de Coisas* para a educação infantil francesa. (KLEIN, 2009, pp.82-89)

A autora do manual vicentino pretendia ampliar as propostas da obra de Pape Carpentier e idealizou centralizar em uma única obra as diversas indicações para o trabalho nas Salas de Asilo, articulando então as lições dos livros de Catecismo, do Velho e do Novo Testamento, do Método de leitura, da Língua Materna, do Livro de Aritmética, da História Natural, etc. Na análise do *Manual*, verifica-se que este aproximava sua proposta das *Lições de Coisas* ou também conhecido como método intuitivo, considerado na segunda metade do século XIX como um modelo ideal para melhorar a aprendizagem dos alunos. Acreditavam que a ineficiência do ensino escolar seria revertida pelo aprendizado por meio da observação, em detrimento dos processos de memorização empreendidos até aquele momento.

Segundo Valdemanin (2006), as *Lições de coisas* abrangiam três acepções: primeiramente, levar o aluno a adquirir uma idéia abstrata, colocando um objeto concreto diante dele; depois, educar pelos cinco sentidos, fazendo o aluno ver, observar, tocar e discernir as qualidades de alguns objetos; por fim, mostrar o conhecimento e fatos utilizando a natureza e a indústria, apreendendo uma coisa e o seu nome, um fato e a sua expressão, um fenômeno e o termo que o designava. A reformulação da metodologia também passava pela confecção de materiais didáticos inovadores. Os objetos familiares às crianças seriam “o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento.” (VALDEMARIM, 2006, p.124).

Inicialmente o ensino dos objetos familiares proporcionava a conscientização sobre a forma e ampliava para a percepção da qualidade das coisas. Esta última percepção proporcionaria a ampliação do conhecimento do educando. Prescrevia uma metodologia do ensino para a formação das ideias. Propunha estratégias e meios de efetivá-las, de acordo com as características específicas de cada grupo de educandos.

O *Manual* proposto para a utilização das Salas de Asilo vicentinas demonstra uma preocupação em propor um método pedagógico para a assimilação da leitura, do desenho, da

matemática e dos princípios morais e religiosos, por meio de um aprendizado que aconteceria de forma interativa e gradativa, com procedimentos de visualização e compreensão dos recursos didáticos. O *Manual* pretendia orientar a prática das Filhas de Caridade com relação aos seus educandos. As mestras deveriam propor materiais pedagógicos diferenciados e partir da observação dos alunos para que estes pudessem compreender e assimilar o aprendizado. No método intuitivo, o livro tornava-se um material essencial para o professor, propondo modelos de procedimentos para as atividades diárias desenvolvidas com os alunos. Segundo o *Manual* das vicentinas, as atividades seriam divididas intercalando conhecimentos religiosos, preceitos morais e disciplinas escolares básicas, adaptando assim a proposta das Salas de Asilo para as necessidades das escolas confessionais.

Segundo a divisão das matérias, as lições religiosas (Catecismo, História Sagrada e Evangelho) sempre aconteceriam pela manhã. De acordo com a autora anônima do *Manual*, naquele momento as crianças estariam mais dispostas e mais tranquilas ao recolhimento e ao aprendizado. As outras disciplinas eram propostas para o horário da tarde, como a Língua Materna, a História Natural, o Cálculo, a Geometria e a Geografia.

Quadro 01: Horário e distribuição das matérias nas Salas de Asilo vicentinas

Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã	Catecismo	História Sagrada	Comandos	Língua materna; ortografia por meio de letras móveis e catecismo	História Sagrada	Evangelho
Tarde	Língua materna e história natural	Cálculo, Conversas morais e historietas	Geometria e geografia	Passeio ou revisão das lições	Cálculo e medidas métricas	Nomeação dos monitores, Distribuição de recompensas

Fonte: *Nouveau manuel des Salles d'Asile*, 1853, pp. 19-20.

Uma questão intriga o leitor do *Manual* francês: como ensinar tantos conteúdos para crianças tão pequenas? Torna-se necessário analisar mais detalhadamente o *Manual* para compreender como eram oferecidas tantas tarefas para os pequenos. Segundo o *Manual*, para as lições religiosas, a mestra contaria de forma simplificada a lição, depois mostraria a gravura correspondente, questionaria as crianças, comentaria e faria as explicações. Para o ensino do Antigo Testamento, foram indicadas 52 lições, com a utilização de 60 gravuras; já o Novo Testamento teria 52 lições e 50 gravuras. As imagens indicadas estavam contidas em outro

livro, publicado pela mesma editora, e que as Filhas de Caridade deveriam utilizar constantemente em suas atividades docentes.² Nota-se que a disposição das lições possuía uma linearidade cronológica dos acontecimentos bíblicos e, sendo assim, a primeira lição partia do início do Velho Testamento e trazia uma imagem de *Adão e Eva no Paraíso Terrestre*; já a 2ª lição compreendia a *tentação e queda do homem*, complementada com a imagem de *Adão e Eva banidos do Paraíso*.

Interessante é o fato de que, na divisão das matérias propostas semanalmente, é possível detectar uma diferenciação entre *História Sagrada* e o *Evangelho*, mas na distribuição e proposta das lições do *Manual* não há nenhuma distinção entre estas duas matérias. Paralelamente, havia uma preocupação em explicitar como deveria ser a disciplina de *Catecismo*. Embora se indicasse a utilização de um catecismo parisiense para a elaboração da obra, apontava-se a necessidade de aplicar o catecismo de cada diocese na qual as escolas seriam implantadas. Como os catecismos poderiam diferenciar de acordo com as dioceses, a orientação do ensino nesse tópico passava para a ordem das lições, o modelo de organização da perguntas e também a utilização de apenas algumas imagens. Verifica-se uma preocupação com a ordem do aprendizado dos alunos, que implicava 23 lições para a explicação do *Credo* católico: o aluno deveria partir da compreensão de Deus onipresente; depois para a crença em Deus; e finalmente para a percepção de Deus criador. Somente nesse momento a mestra entraria com a imagem do *Paraíso Terrestre*. A lição intitulada *Eu creio em Deus Pai* era articulada com a imagem do *Batismo de Jesus Cristo*, e, a partir desse momento, a irmã passaria à explicação da Santíssima Trindade. Ao final das explicações do *Credo*, as crianças ingressariam nas explicações dos pecados capitais e, posteriormente, na questão dos mandamentos, tudo permeado por imagens evangélicas e cantos.

O ensino da Aritmética acontecia para todas as crianças e iniciava-se pela apresentação dos números, recitados de 1 a 100. Depois os alunos utilizavam o ábaco, separando as bolas em número de dez e concluindo assim as dezenas. Sempre que concluíam uma dezena no ábaco, os alunos cantavam os números apreendidos. Objetos e cantos também eram utilizados nas lições de adição e subtração. A noção de espaço passaria pela observação do próprio ambiente escolar. A noção de unidade passaria pela visualização e comparação de objetos, partindo da utilização de frutas, verduras, bombons e balas.

² *Collection d'images a l'usage des Salles d'Asile*. Composto por M. Leloir e M. LLANTA. Infelizmente não foi possível encontrar esta obra, que vem indicada no início do *Manuel des Salles d'Asile*, com a listagem das imagens que a obra contém, subdividida entre: imagens do Velho Testamento; imagens do Novo Testamento e imagens de animais.

A *História Natural*, ciência que estava nos seus primórdios, era considerada como uma disciplina muito complexa para as crianças pequenas, mas essencial para a explicação das criações divinas, da terra e dos homens. É importante salientar a cor-relação da História Natural com a História Sagrada na prática das salas confessionais.

As lições de História Natural começariam com a explicação dos três reinos (mineral, vegetal e animal). A mestra deveria enfatizar sempre que esses elementos eram uma criação divina. Detinha-se particularmente na visualização de imagens de animais e do homem, sendo que, neste último caso, mostraria a sua postura, os sentidos e até a divisão do corpo humano. Devido à riqueza de detalhes das imagens utilizadas e a pequena idade das crianças, a mestra deveria guardar silêncio quando essas imagens fossem expostas, deixando que os alunos apreendessem apenas o necessário para a sua compreensão. Nesse caso, percebe-se a necessidade de valorizar as fases de percepção da criança e não aprofundar muito nesta disciplina, o que também poderia trazer indagações indesejáveis para a mestra.

Para o ensino da Geografia, segundo o *Manual*, a professora deveria partir da explicação do espaço tomando como ponto de partida a observação da sala de aula, ampliando para a escola, o bairro, a cidade, o País, a Europa e o mundo (caso tivesse uma esfera). Sempre deveria mostrar objetos que a auxiliassem em suas atividades.

Segundo o *Manual*, a educação ainda seria complementada com algumas pequenas histórias, contos e anedotas, a partir do que as mestras deveriam mostrar às crianças que parte dessa literatura fazia parte do imaginário e não da realidade. Na verdade, as pequenas histórias serviam também para instruir moralmente as crianças.

Nas *Salas de Asilo* das Filhas de Caridade, a disciplina era mantida principalmente pelas atitudes modelares dos monitores, como também pela distribuição de prêmios e aplicação de punições, considerados como elementos importantes para manter a ordem no ambiente escolar. Como lidavam com crianças muito pequenas, as punições seriam evitadas ao máximo, bastando apenas uma expressão séria das mestras ou dos monitores para controlar os educandos.

A distribuição dos prêmios, segundo o *Manual*, aconteceria sempre aos sábados ou dias festivos, com a oferta de alguns brinquedos e pequenas imagens de soldados, santos, animais ou paisagens. Pretendia-se não deixar nenhuma criança pequena de lado, pois elas não possuíam idade suficiente para serem excluídas e culpadas dos seus erros.

2. MÉTODO PARA A LEITURA NAS SALAS DE ASILO VICENTINAS

O autora do manual preocupa-s detalhadamente com o ensino da leitura. Segundo ela, a escrita nas ardósias, material utilizado inicialmente para o aprendizado, proporcionava em crianças tão pequenas traços ruins e poderiam ainda prejudicar a escrita futura. A experiência das Filhas de Caridade no ensino da escrita deixava claro que os pequeninos apoiavam-se muito na ardósia e “(...) este hábito uma vez assimilado, é difícil de dar uma escrita elegante.” (*Nouveau Manuel*, 1853,p.16. Livre tradução)

O aprendizado da escrita aconteceria em outro momento, principalmente a partir dos sete anos, nas escolas de primeiras letras. Nas Salas de Asilo propunha-se o aprendizado da ortografia por letras móveis. Eram pequenas placas com letras que ficavam em uma caixa e as crianças formavam as palavras e frases em uma espécie de *mesa tipográfica*. As letras possuíam cores diferentes para demonstrar as variações linguísticas. Este mecanismo servia mais para o aprendizado da leitura do que da escrita.

A necessidade do ensino da leitura para crianças tão pequenas partia do pressuposto de que elas aprenderiam com facilidade e com a utilização de princípios e métodos claros. “Os bons métodos de leitura que existem fazem enfim prevalecer o bom senso sobre a rotina, e é inútil provar o que hoje é certo: que as crianças aprendem a ler com facilidade, desde que recebam os princípios claros e os métodos no momento em uso.” (*Nouveau Manuel*, 1853, p.234. Livre tradução)

O método para o aprendizado da leitura e indicado na obra era fundamentado nas propostas para o ensino da língua materna do francês Louis C. Michel (1795- 1874). O método previa o aprendizado gradativo das letras, depois a formação das sílabas e, por fim, das palavras. A proposta era para o ensino primário, mas as irmãs de caridade acreditavam que poderiam utilizá-lo para os pequeninos, sendo este mais elementar e menos completo.

No cotidiano da escola, com a aquisição da leitura, o manual expõe os diferentes tipos de leitura de acordo com os horários. Para as Filhas de Caridade, a leitura silenciosa deveria acontecer pela manhã, horário considerado mais adequado para conservar as lições mais sérias, principalmente aquelas de caráter religioso e moral. À tarde recomendava-se que todos lessem em voz alta e conjuntamente, sendo este considerado um exercício barulhento, mas proveitoso, uma vez que todos deveriam ficar atentos à leitura o tempo todo. O exercício seria conduzido por um monitor de honra, controlado e organizado pela mestra.

Nas salas havia quadros além das diversas letras móveis. A composição dos quadros com as letras seguia a evolução do aprendizado dos alunos. O manual sugeria seis primeiros quadros³ que estariam sempre presentes nos círculos de alunos e ainda outros quadros complementares⁴. Após se apresentarem os quadros com as vogais e as consoantes, era proposto então o encontro das letras, para iniciar assim a formação das sílabas e depois das palavras. Esses gestos buscavam a compreensão do processo, a visualização das letras e a construção das palavras por parte dos alunos. O estímulo à leitura aconteceria de forma gradual, partindo do conhecimento das letras, sílabas e palavras mais fáceis; e depois se aumentando a complexidade do aprendizado. O manual também indicava uma lista de palavras em Francês, de possível formação a partir dos quadros apresentados. Cabia então às Filhas de Caridade adaptar essa proposta às línguas maternas, nos diversos locais em que atuavam. Os seis primeiros quadros constituíam-se da seguinte forma:

1º quadro – vogais simples

a	é	e
i	ê	o
y	è	u

2º quadro - Consoantes simples

f	p	b
t	d	m
v	z	r

3º quadro - Continuação das consoantes simples

n	l	j
g	k	c
s		ç

4º quadro – consoantes compostas

ch		gn
	ill	
ph		qu

5º quadro – alfabeto minúsculo, sem H e X

a	b	c	k	qu	d
---	---	---	---	----	---

³ Vogais simples; consoantes simples; novas consoantes simples; consoantes compostas; alfabeto minúsculo; vogais compostas. (*Nouveau Manuel*, 1853, p.234)

⁴ Articulações duplas; alfabeto maiúsculo e diversos quadros de formação de palavras (*Nouveau Manuel*, 1853, p. 234)

e	é	è	ê	f	ph
g	j	y	i	l	m
n	o	p	r	s	
	t	u	v	z	
	ch	gn	ill		

6º quadro – vogais compostas

eu		ou
ai	ei	au
an	en	in
on		un
oi	ié	ieu

Fonte: *Nouveau manuel des Salles d'Asile*. 1853. Pp 235-240.

Após o aprendizado do 1º e do 2º quadro, a criança estaria apta para ler as primeiras construções silábicas e também formar palavras, como aponta o manual: a ra be, du re te, etc. Com o terceiro quadro já formariam palavras mais complexas e até frases: le pi lo te du na vi re, la tê te du re, etc. Entre as diversas palavras e frases propostas no manual, verifica-se que aparecem elementos do cotidiano do aluno, mas principalmente ocorre uma preocupação e efetuar o letramento religioso por intermédio de palavras e frases de caráter catequético, como: le ri che que a de la cha ri te se ra che ri, i da ga gne ra la me da ille, la pa ra bo le du pA ra li ti que, etc. Verifica-se uma intencionalidade de formar moral e religiosamente as crianças, aptas ao aprendizado da leitura, mas não da escrita em tão tenra idade na opinião das vicentinas. O direcionamento do controle da leitura demonstra a intencionalidade do letramento religioso destes pequenos, uma vez que esta prática torna-se mais importante para o conhecimento dos princípios religiosos.

Embora o *Manual* para as Salas de Asilo propusesse algumas noções de língua e gramática, deixava claro que essas noções seriam ensinadas somente nos locais onde havia crianças mais velhas - entre seis e sete anos - e adiantadas no aprendizado. Além disso, somente as mestras mais experientes teriam condições de conduzir tais atividades, propostas depois do aprendizado da leitura.

A análise do manual utilizado pelas Filhas de Caridade nas Salas de Asilo aponta para algumas questões: inicialmente, a percepção da necessidade de participar da atualidade educativa e ainda de dialogar com as discussões pedagógicas mais recentes, adaptando à cultura institucional. Verifica-se ainda a necessidade de determinar os princípios para uma educação universalizada para as diversas casas da congregação espalhadas pelo mundo afora. Esta questão implica uma adaptação do referido manual para as culturas locais, uma vez que os quadros analisados acima apontam para um aprendizado em francês e as mestras teriam que adapta-lo à língua local. Por outro lado, o ensino da leitura torna-se mais importante do que o ensino da escrita, uma vez que o primeiro é considerado de mais fácil assimilação, mas por outro lado encontram-se as preocupações com o letramento religioso: crianças que saibam ler textos bíblicos, catequéticos e historietas são inseridas mais facilmente na sociedade católica.

REFERENCIAS:

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a09v30n3.pdf> . Acesso em 06 de junho de 2010

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo : Ática, 1995

COSNIER, Colette. Marie Pape-Carpantier, les fées et l'architecte. In : LUC, Jean – Noël (org.). *Revue Histoire de l'éducation. L'école maternelle en Europe – XIXe – Xxe siècles*. No. 82. Paris: INRP, 1999. pp. 143-157. Disponível em: http://www.inrp.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=RH+082 . Acesso em 05 de junho de 2010

CRÉPY, Alexandra; FLORANTIN, Gaëlle e TURPIN, Alexandra. *L' Eglise catholique et la modernité dans la seconde moitié du XIXe siècle*. In: Dissertation, 2004. Disponível em: www.perso.orange.fr/david.colon/scpoS2/page5.htm. Acesso em 20 de maio de 2006.

DUMONT-JOHNSON, Micheline. Des garderies au XIXe siècle : les salles d'asile des Soeurs Grises à Montréal. In : *Revue d'histoire de l'Amérique française*. Vol. 34, no.1,1980, p. 27-55. Disponível em : <http://www.erudit.org/revue/haf/1980/v34/n1/303836ar.pdf> . Acesso em 05 de junho de 2010

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida” (1834-1840). In: *Cadernos de Pesquisa*, no. 109, março 2000, p. 89-114. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a05.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2010

GALVÃO, Ana Maria. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. pp. 218-248.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÉS, Philippe e DUBY, Georges (orgs.). *História da vida privada. Do Renascimento ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997. Tomo 3, pp. 311- 329

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. pp. 438-456

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; JINZENG, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). In: *Revista Brasileira de Educação*. v.11, no. 31, jan/abr.2006. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a09v11n31.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2009

KLEIN, Bruno. Portrait d'un penseur: Marie Pape-Carpantier (1815-1878). In: *Studi di Glottodidattica*. 1. 2009, pp. 82-89. Disponível em: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/76/70> . Acesso em 05 de junho de 2010

KLEIN, Bruno. Marie Pape-Carpentier. 1815-1872. Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance. In: *Actualité de la recherche en Education et en formation*. Strasbourg, 2007. pp. 1-10. Disponível em: http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Bruno_KLEIN_AREF2007_338.pdf . Acesso em 05 de junho de 2010

KUHLMANN JR., José e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FLHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação. materiais, práticas e representações. (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. pp: 15-34

KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LAGE, Ana Cristina Pereira. Conexões vicentinas. Particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. *Tese de doutorado*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2011

LUC, Jean-Noël. Pour une histoire européenne nationale et locale de la préscolarisation. In : LUC, Jean – Noël (org.). *Revue Histoire de l'éducation. L'école maternelle en Europe – XIXe – Xxe siècles*. No. 82. `Paris : INRP, 1999. pp. 5-22. Disponível em : http://www.inrp.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=RH+082 . acesso em 05 de junho de 2010

Nouveau manuel des Salles d'Asile a l'usage des Filles de la Charité de Saint Vincent de Paul. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris : Dezobry e Magdeleine. 1853. p. 06. Disponível em: www.bnf.fr. Acesso em 20 de julho de 2010.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÉS, Philippe e DUBY, Georges (orgs.). *História da vida privada. Do Renascimento ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997. Tomo 3, pp. 169-210

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, George e PERROT, Michele (orgs.). *História das mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*. Porto: Afrontamento, 1991. pp. 141-179

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. SAVIANI, Dermeval et.alli. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006. pp. 85-132

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et alli. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 183-204

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira*

de Educação. no. 21. Rio de Janeiro, set./dez. 2002

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: In: FARIA FLHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação. materiais, práticas e representações. (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. pp. 35-82

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007

**POR UMA ESCRITA BRASILEIRA:
A PRODUÇÃO DE ORMINDA MARQUES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Carolina Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS
Rio Grande do Sul/Brasil
carolinamonteiro7@yahoo.com.br
CAPES/CNPq

Eixo temático 4 - Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo: O trabalho tem como objetos de estudo o livro *A escrita na escola primária* e a coleção de cadernos *Escrita Brasileira*, de Ormindia Marques, publicados entre 1930 e 1960 no Brasil. Descreve-os a partir das proposições da autora, com destaque para exercícios e atividades para o ensino da boa escrita baseados nos pressupostos da Escola Nova. Assim, reflete sobre a importância histórica desta autora, referência para o ensino da escrita no país, por agregar de modo exemplar os preceitos de renovação.

Palavras-chave: História da Educação. Ensino da escrita. Ormindia Marques.

Abstract: The paper has as objects of study the book *A escrita na escola primária* and the collection of notebooks *Escrita Brasileira*, by *Ormindia Marques*, published between 1930 and 1960 in Brazil. Describes them from the author's propositions, especially exercises and activities for teaching good writing based on assumptions of the *Escola Nova*. Therefore, reflects on the historical significance of this author, reference to the teaching of writing in the country, by aggregating exemplarily the precepts of renovation.

Key-words: History of Education. Teaching of writing. Ormindia Marques.

Sob a escola renovada, a educação centrava-se em uma nova concepção de infância e de ensino, segundo a qual o aluno deveria participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a motivação para a realização das atividades emergiria de sua significação para as crianças. Sendo assim, a escrita deveria deixar de ser entendida meramente como a prática da caligrafia, passando a ser vista como meio de comunicação e instrumento de linguagem. Lourenço Filho, que assumiu a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ) em 1932 e se destacou como um dos grandes reformadores da educação no Brasil, tendo sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, afirma que “pouco a pouco, percebeu-se que o ensino da caligrafia, propriamente dita, não tinha mais sentido, e que o ensino a fazer-se seria o da escrita, instrumento real de uma unidade mais complexa, que é a linguagem” (1936, p. 4-5).

Inserida no contexto da reforma da instrução pública do Rio de Janeiro, que agregava os princípios do movimento da Escola Nova dos anos 30, ao identificar uma espécie de decadência no nível de escrita dos alunos, a professora Ormindia Marques, então diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), dedicou-se à realização de um estudo da boa escrita, entre os anos de 1933 e 1936.

Estes e outros impressos como livros, periódicos, boletins e artigos de jornais destinados aos alunos/as das escolas normais, professores/as e público em geral, tiveram ampla circulação como meio de divulgação da educação renovada. Visando este objetivo, Ormindia Marques, assinou trabalhos relativos a sua pesquisa sobre o ensino da escrita. Neste trabalho, serão apresentadas e analisadas, em seus detalhes, duas destas publicações a fim de compreender a obra da autora em sua relação com os pressupostos da Escola Nova e o momento histórico em que se fez presente, a saber o livro *A escrita na escola primária* e a série de cadernos de caligrafia intitulada *Escrita Brasileira*.

A escrita na escola primária

Com a finalidade de divulgação dos preceitos da educação renovada, o livro *A escrita na escola primária* foi publicado pela primeira vez em 1936, com uma segunda edição em 1950.



Figura 1: Capa do livro *A escrita na escola primária*, de Ormindia Marques (1936).

A obra integrou a coleção *Bibliotheca de Educação*, organizada por M. B. Lourenço Filho, grande incentivador do trabalho de Ormindia, que assina o prefácio do livro, sob o título *A escrita e a escola renovada*, no qual ele apresenta uma breve explanação da mudança de concepção do ensino da escrita a partir do escolanovismo e, em seguida, destaca o trabalho desenvolvido por Ormindia Marques na elaboração do livro, que teve por base esses novos preceitos para a educação.

Vale ressaltar que nesta obra a autora compara a escola tradicional, que trabalhava a leitura, a escrita e o cálculo sem sentido para a criança, com a escola nova, que prioriza o caráter funcional dessas habilidades. Segundo a autora, a partir dos ideais escolanovistas, há a mudança dos objetivos do ensino da caligrafia, pois “exige-se da escola, para uma vida mais moderna, escrita também mais moderna” (MARQUES, 1936, p.18). Concebia essa escrita moderna como escrita clara, legível e feita rapidamente. A autora ainda contrasta esses dois momentos do ensino da escrita ao afirmar que, antes, para aprender, bastava repetir, ao passo que no momento em que ela se encontrava refletindo sobre o ensino da escrita, eram cruciais a motivação, através da funcionalidade da escrita, ou seja, as propostas deveriam ter uma finalidade significativa para as crianças como forma de motivá-las, além da consideração dos interesses naturais das crianças, através do jogo, de brincadeiras, da definição de objetivos e de projetos de trabalho.

A partir de seus experimentos no Instituto de Educação do Distrito Federal, a diretora Ormindia Marques apresenta a *caligrafia muscular* como o processo que parece atender de modo mais completo às exigências dos objetivos por ela definidos para a aprendizagem da

escrita. Em sua perspectiva, tal processo, baseado nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do trabalho muscular, tinha relação direta com o ritmo.

Orminda Marques inclui em seu livro um programa para o ensino da escrita, acompanhado de orientações para cada ano, exemplos de exercícios e sugestões de atividades. Para o primeiro dos cinco anos em que o aprendizado da escrita se efetivava na época, a educadora propunha que a escrita deveria se desenvolver através da simples imitação, não sendo desligada da leitura. Além disso, destacava a importância dos exercícios preparatórios para a escrita como forma de aprimorar a coordenação motora. Um exemplo encontra-se abaixo.

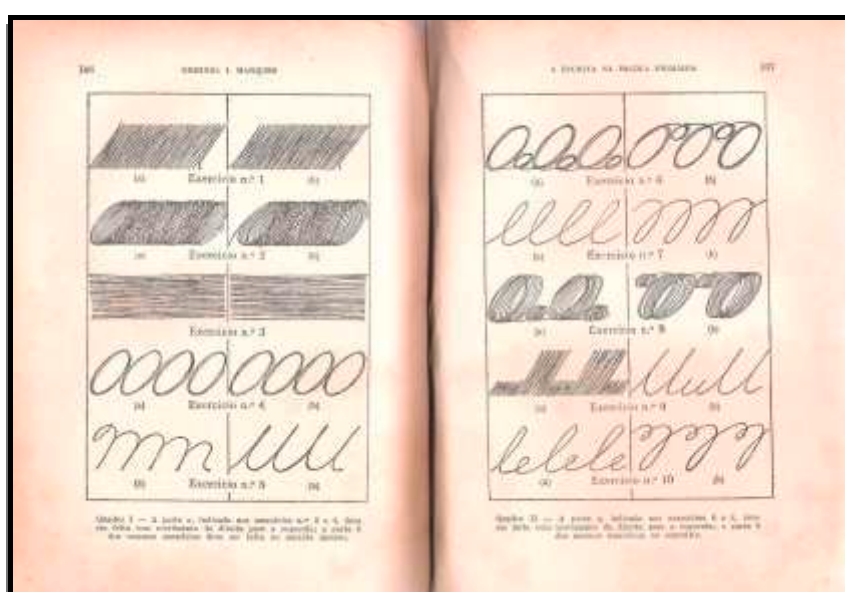


Figura 2: Exercícios preparatórios (MARQUES, 1936, p. 166-167).

O tipo de exercício utilizado para o treino da habilidade motora, que se mantinha até o terceiro ano, levava à construção de desenhos simples, bastante próximos do universo infantil, como o traçado de barcos, coelhos, peixes, gatos, etc. Uma técnica para a realização de tais exercícios era a utilização de canções, palmas e contagem para marcar o ritmo da escrita, de acordo com os interesses e necessidades de cada ano. Segundo Braga (2008), Orminda recomendava esta prática porque acreditava que “a música contribuiria para que a criança incorporasse o ritmo do pulso e, pela repetição do ritmo, ela chegaria ao automatismo, ao controle do movimento e, conseqüentemente, à velocidade” (p.143). Como exemplo da atividade descrita, segue-se um desenho sugerido no livro de Orminda, acompanhado de uma música:

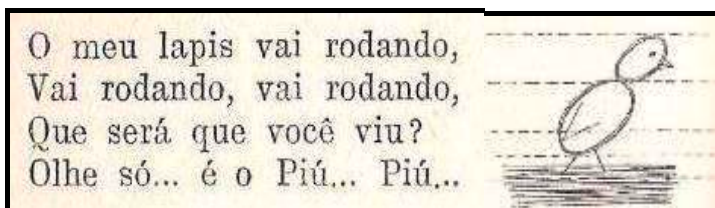


Figura 3: Exercício para o 1º ano (MARQUES, 1936, p. 100).

Ao final do primeiro ano, a criança iniciava a formação das letras, ainda sem preocupação com a perfeição absoluta. Nesse momento, as letras deveriam ser divididas em grupos, para estudo de acordo com sua forma e traçado, como apresentado na figura abaixo. Segundo a autora, ainda não haveria preocupação com a velocidade, que deveria ser desenvolvida naturalmente, com a qualidade da escrita.

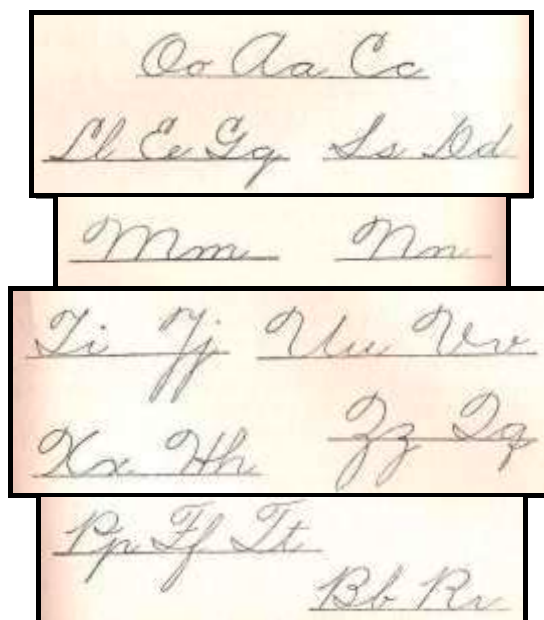


Figura 4: Grupos para iniciação do traçado das letras (MARQUES, 1936, p. 104-105).

Ao longo do segundo ano o aluno deveria adquirir boa atitude com os trabalhos escritos no que diz respeito à sua apresentação, desenvolver letra de tamanho normal, aperfeiçoar a forma e obter uniformidade de inclinação e alinhamento, além de maior desembaraço de movimentos e leveza de traços. O exemplo abaixo consiste em um exercício proposto para o segundo ano:

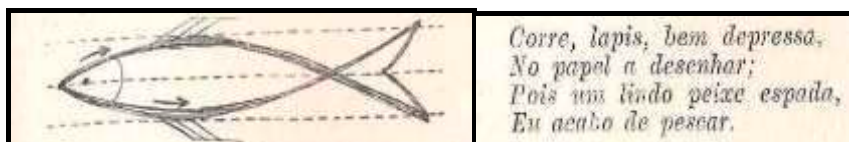


Figura 5: Exercício para o 2º ano (MARQUES, 1936, p. 109).

No terceiro ano, assim como no segundo, a criança desenvolveria boa atitude para com os trabalhos escritos, complementar, assim, seu estágio de desenvolvimento em relação à forma fundamental das letras no que diz respeito à regularidade em tamanho, inclinação e alinhamento, desenvolvendo posição adequada do corpo, da caneta e da inclinação do papel. A partir da segunda fase deste período era recomendado o uso da pena. Além disso, o aluno deveria habituar-se às boas normas de apresentação do trabalho escrito com relação às margens, parágrafos e cabeçalho. O aluno também deveria escrever com desembaraço e leveza de traços. A seguir, exemplo de exercício sugerido pela autora para o terceiro ano:

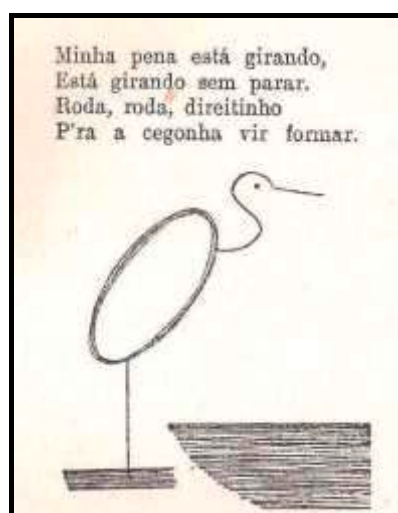


Figura 6: Exercício para o 3º ano (MARQUES, 1936, p. 118).

No quarto e no quinto ano, a técnica deveria alcançar o mais alto nível de aperfeiçoamento possível, obtendo maior leveza e velocidade da escrita, sem prejuízo das qualidades já obtidas, em especial a legibilidade, tendo maior controle, eficiência e economia de movimentos. Somente após percorrer esses momentos, o aluno poderia dar ao traçado um estilo pessoal, característica valorizada por Ormindia e proporcionada pela metodologia do sistema muscular, uma vez que o processo de aquisição da escrita não se limitava à imitação de um modelo específico. Importa destacar que a autora propunha em sua obra também

atividades dinâmicas e coletivas de elaboração de convites, cartazes e dramatizações, como a exemplificada abaixo:

PLANO PARA UMA DRAMATIZAÇÃO A SER DESENVOLVIDO PELOS ALUNOS DE 4.º OU DE 5.º ANO.

Tema — «A caligrafia em nossa escola».

1.ª cena — A saída da escola, alunos de diversas turmas conversam. A aluna *A*, do 2.º ano, diz estar muito triste por ter naquele dia alcançado apenas grau 20, em escrita. Outros, mais alegres, dizem ter alcançado 40, 50... Acercando-se da aluna *A*, uma das colegas do 5.º ano pergunta-lhe se ela não pratica os exercícios em casa. *A* responde-lhe que não, que só trabalha em classe. Esta aluna do 5.º ano convence *A* de que aquele resultado provém da falta de exercícios, e que ela, embora no 5.º ano costuma treinar em casa. Despedem-se ruidosas.

2.ª cena — A aluna *A* aparece estudando em casa. Sentada junto a uma mesinha, cantando, treina um dos exercícios que já fez na escola. Critica os resultados que vai obtendo. Mostra-se mais satisfeita. Sente-se cansada. Adormece. Sonha.

3.ª cena — (Dansa) Aparecem em cena letras mal traçadas, representadas por crianças que trazem às costas, ao peito ou nas mãos, cartazes com letras, sem proporção, irregulares na inclinação, umas voltadas para a esquerda, outras quasi verticais. A dança é mal ritmada, como se reproduzisse a falta de ritmo de quem escreve mal.

4.ª cena — Aparece a aluna *A* na classe; toda turma em aula de caligrafia. Depois que a professora dá a aula, a aluna *A*, muito satisfeita, chama sua atenção para o resultado que acaba de obter. Aluna e professora vão à «escala», e julgam o trabalho. A aluna lembra a nota da véspera. Conta-lhe o sonho e diz que ela desejaria naquela noite ter um outro sonho... Aparenta e diz: «Como aquele...»

5.ª cena — Entram crianças, trazendo cartazes com letras perfeitamente desenhadas.

(Convem que os pequenos cartazes sejam em papel preto, tendo as letras desenhadas a giz ou a tinta branca).



Escola Primária do Instituto de Educação — Dramatização composta pelos próprios alunos, a respeito dos resultados da escrita. (Cena III).

Outro aspecto da dramatização acima referida. Os alunos exprimem por uma dança, em ritmo certo, a consequência dos exercícios em que trabalham para. (Cena V).

Figura 7: Plano para dramatização para o 4º e 5º ano (MARQUES, 1936, p. 149).

No livro, Orminda ainda reservou um capítulo para expor diferentes formas de verificar o rendimento do ensino da escrita, tais como: através da medida da qualidade, da medida da velocidade e da medida conjunta da qualidade e da velocidade. Neste sentido, sugeria a aplicação de pequenos testes para apurar a velocidade (contar o número de letras escritas de um trecho e dividir o total por dois), a qualidade (escrever um trecho o melhor possível em tempo indeterminado e comparar com a classe) e a velocidade em combinação com a qualidade (escrever em tempo determinado tão depressa quanto possível, mas tão bem quanto possível). A educadora afirmava que, freqüentemente, havia perda da qualidade com a escrita muito rápida, mas que cada indivíduo poderia chegar a escrever bem e rápido em tipo normal e pessoal de letra.

É certo que não deve haver insistência em relação à rapidez da escrita, em os primeiros anos da escola primária, antes do aluno ter conquistado a formação do hábito de escrever. A rapidez no escrever deve ser moderadamente desenvolvida enquanto são firmados os

fatores de que essencialmente depende sua qualidade: ritmo dos movimentos, inclinação e tamanho das letras, ligação destas e de seus elementos. A posição correta do corpo e o uso de material adequado importam também na rapidez. (MARQUES, 1936, p. 158)

Escrita Brasileira

Em decorrência dos experimentos com caligrafia muscular desenvolvidos no Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), Ormindia Marques editou e publicou, entre os anos de 1940 e 1960, a coleção de cadernos de caligrafia intitulada *Escrita Brasileira*¹. Com relação às publicações, de modo geral, as capas dos cinco cadernos são praticamente iguais, mudando apenas o número do volume. Os cadernos se alternam entre 14 e 16 páginas, se apresentam em formato paisagem e papel-jornal e, segundo Braga (2008), cada exemplar era vendido por Cr\$ 2,00. Vale destacar ainda que, de acordo com Vidal (1998), a primeira edição da série, em 1944, teve tiragem de 11 mil exemplares e alcançou em 1952 a tiragem de 250 mil exemplares.



Figura 8: Capa do caderno nº 1 da coleção *Escrita Brasileira*, de Ormindia Marques (1953).

¹ Além desta, foi publicada também a coleção *Brincando com o lápis*, para uso nos jardins de infância. No entanto, como não foi possível localizá-la, somente foram analisados os cadernos da coleção *Escrita Brasileira*.

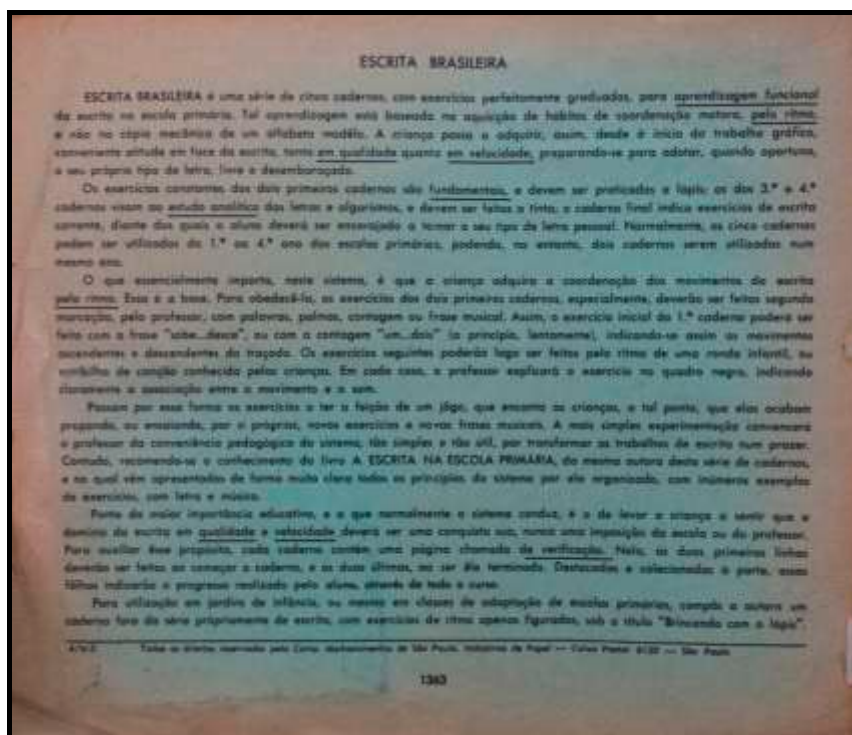


Figura 9: Contracapa do caderno nº 3 da coleção *Escrita Brasileira*, de Ormindia Marques (1953c).

A coleção, editada pela *Melhoramentos*, consiste, como está impresso nas capas dos volumes, em uma “série de cinco cadernos rigorosamente graduados”. Este dado, destacado na capa juntamente com o título da coleção e o nome da autora, indica a importância da informação, que é desenvolvida na contracapa, evidenciando a definição que Braga (2008) propõe para a capa e a contracapa como “espaço privilegiado para a explicação pedagógica do trabalho” (p. 167). Neste sentido, é explicitado que o objetivo da coleção é a aprendizagem funcional da escrita na escola primária, enfatizando aspectos tratados no livro *A escrita na escola primária*, apresentados anteriormente, com relação ao rompimento com exercícios de cópia, priorizando atividades para a aquisição da coordenação motora através do ritmo com vistas a uma escrita de qualidade e velocidade. Assim, os exercícios dos cadernos, indicados para estudantes do 1º ao 5º ano da escola primária, são propostos da seguinte forma:

Os exercícios constantes dos dois primeiros cadernos são fundamentais, e devem ser praticados a lápis; os dos 3º e 4º cadernos visam ao estudo analítico das letras e algarismos, e devem ser feitos a tinta; o caderno final indica exercícios de escrita corrente, diante dos quais o aluno deverá ser encorajado a tomar o seu tipo de letra pessoal. [grifos da autora] (MARQUES, 1953c, s.p.)

Além disso, ressaltando a importância do ritmo, base do sistema elaborado por Ormindia, como meio para a aquisição da coordenação dos movimentos da escrita, a autora

defende a utilização de músicas, palmas e contagem, segundo marcação pelo professor, na realização dos exercícios. Segundo ela,

Passam por essa forma os exercícios a ter a feição de um jogo, que encanta as crianças, a tal ponto, que elas acabam propondo, ou ensaiando, por si próprias, novos exercícios e novas frases musicais. A mais simples experimentação convencerá o professor da conveniência pedagógica do sistema, tão simples e tão útil, por transformar os trabalhos de escrita em prazer. (MARQUES, 1953c, s.p.)

A preocupação da autora com a motivação da criança através da valorização do jogo com a intenção de tornar prazerosas as atividades, torna evidente, assim como no livro *A escrita na escola primária*, as aproximações entre o trabalho de Ormindia Marques e os preceitos do movimento da Escola Nova. Importa salientar que na contracapa dos cadernos, a autora recomenda o conhecimento do livro acima citado, pois naquele encontram-se apresentados os princípios do sistema proposto, com os já referidos exemplos de exercícios, atividades e letras de músicas.

Por fim, a autora ressalta que o “ponto da maior importância educativa, e a que normalmente o sistema conduz, é o de levar a criança a sentir que o domínio da escrita em qualidade e velocidade deverá ser uma conquista sua, nunca uma imposição da escola ou do professor” [grifos da autora] (MARQUES, 1953c, s.p.). Tal afirmação se apresenta muito próxima ao principal preceito da escola renovada: a centralidade do aluno e sua participação ativa no processo educativo. Como auxílio a esse propósito, a autora propõe um exercício de escrita na primeira página de cada caderno, chamada por ela de “página de verificação”. Nesta, é apresentada a frase “Minha terra é o Brasil”, nos dois primeiros volumes, e “Minha amada terra é o Brasil” nos volumes seguintes. Ao final da página encontra-se o seguinte dizer: “Página de verificação: As três primeiras linhas desta página devem ser escritas ao ser começado o caderno; as três últimas ao ser ele terminado”. Segundo a autora, este exercício indicaria o progresso realizado pelo aluno ao longo do curso.

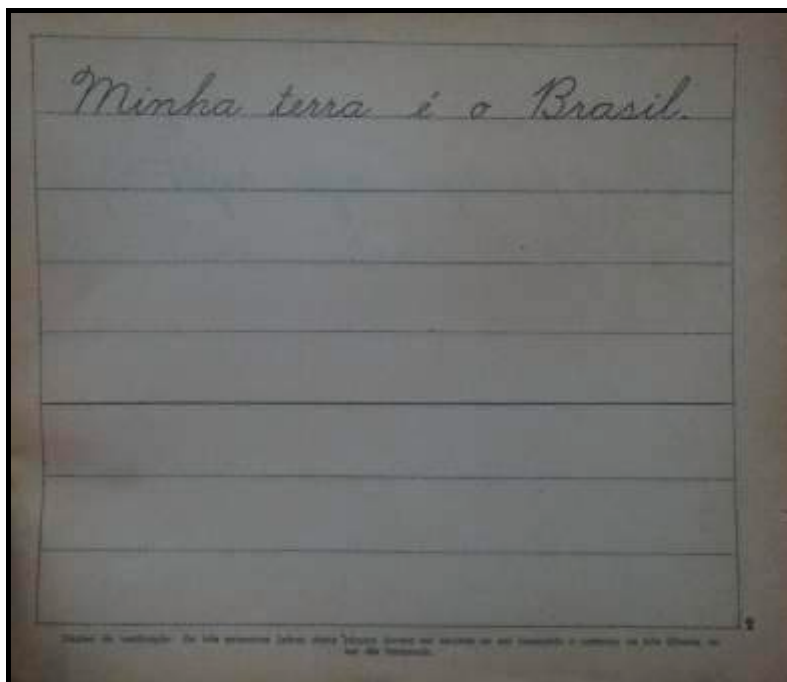


Figura 10: Página de verificação (MARQUES, 1953b, p 2).

Os exercícios da série contêm atividades de escrita variadas. Considerando seu caráter de graduação, as atividades de escrita apresentadas nos cadernos têm início com a cópia de letras e palavras, passando para a cópia de frases simples, com a repetição de palavras, chegando a frases mais complexas. Os exercícios preparatórios propostos por Ormindia Marques neste o livro, aparecem nos cadernos da série *Escrita Brasileira* do primeiro ao quarto volume. Segue abaixo a reprodução de uma página do primeiro caderno:

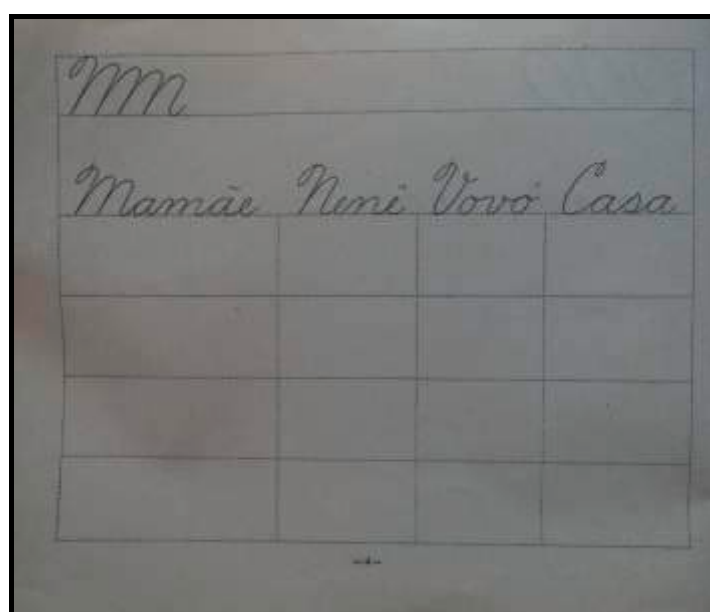


Figura 11: Exercício de escrita para o 1º ano (MARQUES, 1953a, p. 4).

Nota-se na página reproduzida acima que, além do exercício preparatório para o treino do traçado das letras “m”, “n”, “v” e “c” em maiúscula, há uma divisão das linhas em colunas, servindo como uma delimitação do espaço a ser preenchido pela palavra, ou seja, determinando o tamanho das letras e palavras a serem traçadas pelo aluno. Esta característica se mantém em todo o primeiro caderno, inclusive na última página, que consiste no traçado de números, dispostos na forma de cálculos simples de adição e subtração.

A autora inicia o segundo caderno da série com pequenas frases que apresentam a repetição de palavras, como: *O relógio faz tique-taque, tique-taque; A bola saiu rodando, rodando.* Em seguida, os exercícios passam a se apresentar com frases simples, baseados no traçado de letras do mesmo grupo, segundo organização proposta no livro *A escrita na escola primária*, anteriormente apresentados, como se pode verificar na figura abaixo:

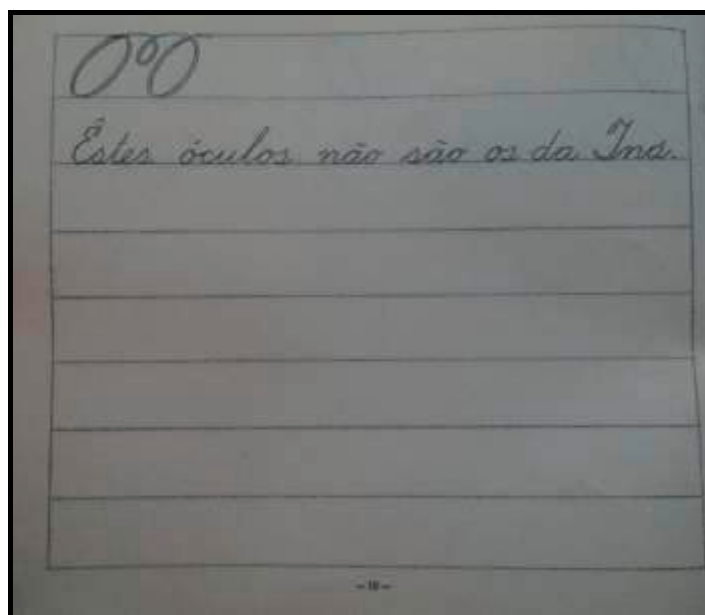


Figura 12: Exercício de escrita para o 2º ano (MARQUES, 1953b, p. 10).

Nos volumes três e quarto da série *Escrita Brasileira*, em cada página, três linhas de exercícios preparatórios demandam a repetição do traçado das letras. Supõe-se que tal prática se deve à intenção de fixar e aperfeiçoar o traçado da letra no que diz respeito à regularidade em tamanho, inclinação e alinhamento.

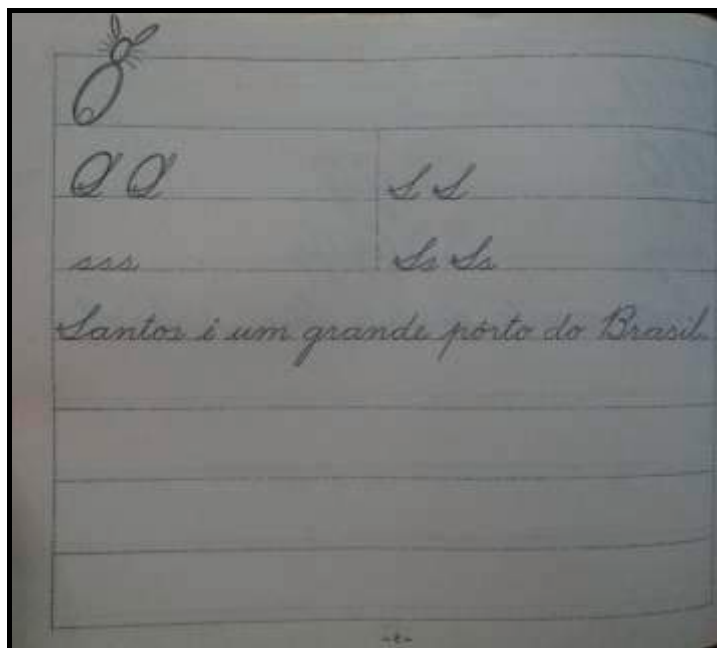


Figura 13: Exercício de escrita para o 3º ano (MARQUES, 1953c, p. 8).

É possível notar, também, a mudança do caráter das frases a serem copiadas. Se nos cadernos um e dois as frases eram relacionadas ao universo infantil, nestes cadernos elas se apresentam com um caráter marcadamente moralista e nacionalista, que expressa o ideário de uma época. Exemplos dessa afirmação são frases como: *Leia muito, mas leia bons livros; Economizemos hoje para termos amanhã; Devemos escrever legível e rápido; Ordem e Progresso – lema da nossa Bandeira; Paz no futuro e glória no passado!; Riquezas não faltam aos filhos do Brasil.* Além disso, são recorrentes frases relacionadas a aspectos históricos e geográficos do Brasil, tais como: *Cristóvão Colombo descobriu a América; Isabel, a Redentora, assinou a Lei Áurea; Belo Horizonte é a capital de Minas Gerais; A ilha Fiscal fica na baía de Guanabara.*

Ao final do quarto caderno, a autora propõe que o aluno passe sentenças apresentadas com a letra mecanográfica para sua letra corrente. Tal exercício, intitulado verificação da qualidade, aponta para a preocupação com o conhecimento e contato por parte dos educandos com diferentes tipos de letra para decodificação, desafio possível no cotidiano. Importa destacar que as sentenças a serem copiadas tratam também da preocupação com a boa letra: “Não basta procurarmos fazer nossos trabalhos certos. É preciso que nos preocupemos em apresentá-los com o melhor aspecto possível. Uma boa letra tem grande importância. Cuidemos de nossa escrita, para que possamos escrever depressa e bem” (MARQUES, 1955, p. 15). Segue abaixo reprodução da página para verificação da qualidade da escrita:

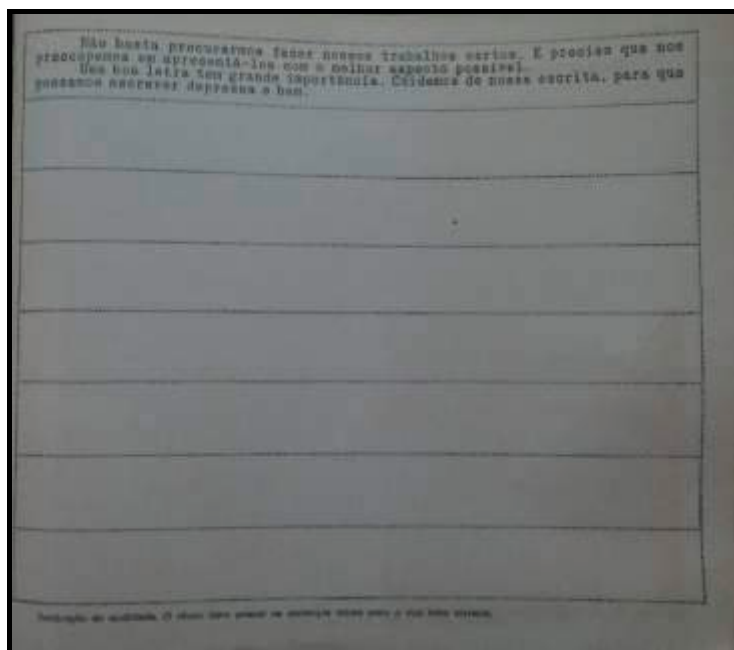


Figura 14: Exercício de escrita para o 4º ano (MARQUES, 1955, s.p.).

O quinto caderno da série apresenta em especial frases e citações para a cópia que tratam o nacionalismo e o patriotismo. São exemplos desses exercícios frases como: *Bandeira do Brasil, envolve-nos nas tuas promessas deslumbrantes!*, de Fernando Magalhães; *O Brasil espera que cada um cumpra seu dever – palavras de Almirante Barroso*. Segue abaixo a reprodução de um exercício com a finalidade de exemplificar as atividades propostas para o quinto ano:

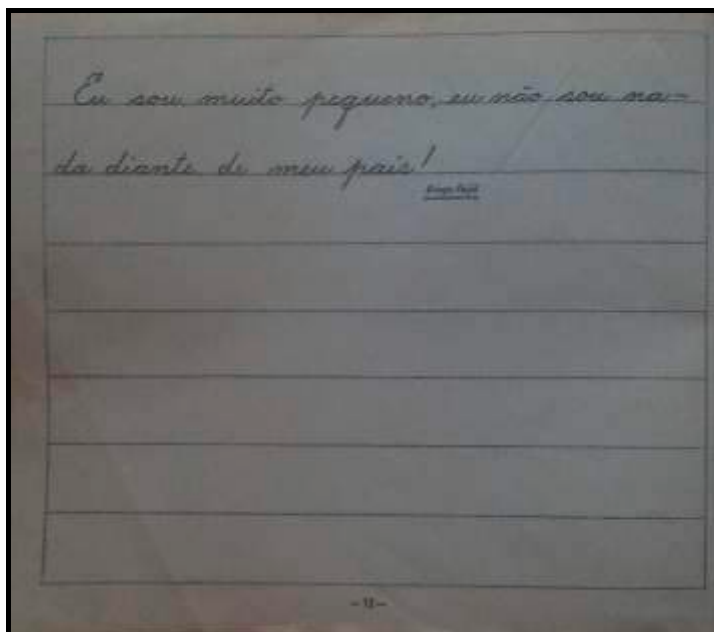


Figura 15: Exercício de escrita para o 5º ano (MARQUES, 1952, p. 12).

Segundo Braga (2008), a análise das frases que compõem os cadernos da série *Escrita Brasileira* indica que a autora incorpora o discurso de civismo e patriotismo nos exercícios da coleção, pois desejava “não só fomentar o sentimento nacionalista, mas também corresponder ao que se esperava como contribuição da escola: construir a identidade do cidadão brasileiro” (p. 169). Desta maneira, a proposta de trabalho se mostra adequada às exigências de seu tempo, considerando-se o contexto de modernização e o papel da escola neste processo de civilizar a sociedade.

Enfim, é possível constatar que, para além da cópia pela repetição, o trabalho proposto por Ormind Marques a partir da elaboração da coleção *Escrita Brasileira*, fundamentada nos princípios pedagógicos expostos no livro *A escrita na escola primária*, apresenta aspectos diversos que contribuíram para a sua importância na história do ensino da caligrafia. A autora trata de conteúdos de diferentes disciplinas, tais como português, matemática, história e geografia, ensinados através do treino do traçado da letra.

Além disso, contribui para a valorização de sua produção o fato de esta ter sua origem em uma pesquisa científica, realizada no Instituto de Educação do Distrito Federal e divulgada em âmbito nacional através da já referida publicação *A escrita na escola primária*. A coleção representa um instrumento prático de aplicação e propagação da metodologia proposta por Ormind Marques que possibilitaria, talvez, o desejo expresso pela autora na conclusão de sua principal obra:

A cooperação dos colegas, multiplicando esta experiência, adaptada às condições de cada local ou região, e verificada de modo objetivo, fornecerá os meios para que, de futuro, pesquisadores mais hábeis possam fixar uma escrita conveniente às nossas crianças – um tipo de escrita que possa ser chamada de *escrita brasileira*. [grifo da autora] (MARQUES, 1936, p. 165)

Considerações Finais

O movimento da Escola Nova, que revisou as finalidades da educação e dos métodos pedagógicos, contribuiu para grandes mudanças na educação brasileira a partir dos anos 30 do século XX. Tais mudanças afetaram, evidentemente, o ensino da escrita nas escolas primárias, foco de atenção deste trabalho. A busca pelo interesse das crianças, a possibilidade de uma educação centrada no aluno e não mais no professor, são algumas das contribuições deste movimento. O estudo da boa escrita coordenado por Ormindia Marques no Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ) foi fundamentado nestes princípios, o que justifica a relevância de sua produção.

No livro *A escrita na escola primária*, tão importante para a história do ensino da escrita no Brasil, Ormindia apresenta os resultados de sua experimentação. O livro, no entanto, não consiste apenas em um relato de experiência. A educadora trata do histórico do ensino da escrita, dos processos que o fundamentam, aborda os diferentes tipos de escrita, de letra, de método, defendendo aquele que considera ser o mais apropriado para o ensino escolar na época. Ao apresentar, neste livro e mais tarde na coleção de cadernos de caligrafia *Escrita Brasileira*, propostas de exercícios e atividades que envolvessem o jogo, a brincadeira, a música para coordenar os movimentos caligráficos através do ritmo, Ormindia inovou. Assim, sua produção, que agrega teoria e prática, consiste em um observatório privilegiado para o estudo dos preceitos da Escola Nova aplicados à prática pedagógica.

Referências

BRAGA, Rosa Maria de Souza. **Caligrafia em pauta**: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B.. A escrita e a escola renovada. In: MARQUES, Ormindia I.. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936. p. 3-6.

MARQUES, Ormindá I. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

_____. **Escrita Brasileira**. v. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1953a.

_____. **Escrita Brasileira**. v. 2. São Paulo: Melhoramentos, 1953b.

_____. **Escrita Brasileira**. v. 3. São Paulo: Melhoramentos, 1953c.

_____. **Escrita Brasileira**. v. 4. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

_____. **Escrita Brasileira**. v. 5. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, n. 1, v. 24, jan./jun. 1998.

O QUE PENSAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E DO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

ALMEIDA, Cecília Barreto
Universidade Estadual de Montes Claros
Minas Gerais - Brasil
cecidiab@gmail.com

Eixo 4- Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita

Resumos:

Este texto apresenta as concepções teóricas de um grupo de professoras alfabetizadoras acerca dos métodos de alfabetização, coloca à mostra como elas realizam suas práticas e o que pensam acerca da proposta de alfabetizar no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Palavras-Chave: Métodos , Alfabetização, Letramento.

Abastract

This paper presents the theoretical conceptions of a group of literacy teachers about literacy methods, displaying how they conduct their practices and what they think about the proposal of teaching literacy in the context of the social practices of reading and writing.

Keywords: Methods, Literacy, Teaching literacy

Introdução

Neste texto apresentamos as concepções teóricas e as práticas pedagógicas de sete professoras alfabetizadoras, da rede pública, da cidade de Montes Claros/MG, acerca dos métodos de alfabetização e do letramento. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2011, através de entrevistas e da observação não participante. Os sujeitos da pesquisa serão identificados de Professora A, até a letra G, e as instituições como Escola 1 e Escola 2.

Métodos de alfabetização: o que pensam as professoras

A discussão em relação aos métodos de alfabetização marcou o cenário educacional brasileiro, em busca do melhor método ou do método mais eficaz. Dessa busca emergiram vários confrontos entre os métodos sintéticos e analíticos que disputavam a hegemonia de determinado método de alfabetização. Todos estes métodos tinham um único propósito: a alfabetização das crianças, mas todos, de alguma forma, priorizavam a repetição, o treino, cópias e atividades que trabalhassem a coordenação motora.

Os métodos sintéticos tinham como base a associação das letras, sons e sílabas que eram desenvolvidos a partir de três processos: alfabético, fônico e silábico. Esses processos sofreram duras críticas, pois trabalhavam com unidades que não faziam sentido para as crianças, o que, de certa forma, favorecia o aprendizado de uma leitura mecânica e decodificada e que resultava em prejuízos para a leitura dos alunos.

No método analítico os processos partem de um todo, que é o texto, a frase ou a palavra para, posteriormente, chegar à identificação da letra ou da sílaba. Os processos que decorrem desse método são denominados de palavração, sentencição ou conto; tais processos também trabalham com cópias, ditados e treinos de palavras.

As respostas dos sujeitos dessa pesquisa revelam que mesmo passadas algumas décadas, o processo silábico é reconhecido pelas sete professoras alfabetizadoras como o melhor método de alfabetização.

Os depoimentos das professoras em relação aos métodos utilizados no processo de alfabetização são muito objetivos e elas falam com segurança e interesse em relação

ao que fazem. Das sete, professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, quatro delas (A, B, C e G) afirmam fazer uso de todos os métodos, do método sintético ao método analítico, mas todas dizem priorizar o processo silábico.

A professora B relata: “Uso todos os métodos. Nunca deixei o silábico de lado. As crianças não aprendem a ler sem saber as sílabas, uso um pouco de cada método, mas dou maior ênfase ao silábico.”

A professora C comenta: “uso o alfabeto, palavras, sílabas, de tudo um pouco. Inclusive os autores gostam de dizer que o be-a-ba não se usa mais, mas eu uso, pois estes textos são ótimos: “O bebê baba”; “o boi baba”; “Ivo viu a uva” fazem parte da realidade das crianças. Uso também a agenda alfabética e trabalho a ortografia.” E completa: “quem sabe o que as crianças gostam somos nós professoras, que estamos na sala de aula há muito tempo e não os autores que só pensam em teorias.”

Observem que a professora afirma que as crianças gostam dos textos das cartilhas, mas elas conhecem esses textos no contexto da escola. De fato, para a concepção que essa alfabetizadora revela durante a entrevista, esses textos atendem à sua ideologia pedagógica.

A professora D diz: “o meu método é ensinando vogais e sílabas, letra caixa alta e cursiva; assim não dá trabalho no 2º ano”. A professora E afirma: “uso vogais, os encontros, sílabas, cópias do quadro; a cópia é muito importante para a alfabetização.” A professora F diz: “uso tudo e também o nome próprio da linha construtivista”.

A escolha do método que as professoras utilizam está vinculada aos saberes pedagógicos que são construídos no contexto das práticas escolares. Foi observado que as professoras utilizam do método sintético, tendo em vista o processo silábico, e dispensam um tratamento aos textos literários embasado no método analítico, trabalhando sílabas, palavras e sentenças.

Observamos que os grupos de palavras são ancorados sistematicamente ao processo de aprendizagem; assim, o processo de alfabetização é organizado em torno do ensino do alfabeto, da silabação e do grupo de palavras e servem também para o trabalho de ortografia.

Cinco professoras afirmaram que utilizam as atividades do material do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), órgão criado em 1990 pela Universidade Federal de Minas Gerais, com o propósito de pesquisar as áreas de alfabetização e de

Português com base em grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação da área. Essas professoras ressaltam que usam o material do CEALE, mas dão ênfase às sílabas. O trabalho de leitura traz ainda vestígios fortes de uma leitura artificializada, distante da linguagem que utilizamos no dia-a-dia. De acordo com Frade

há dispositivos pedagógicos herdados pelos professores que são fortemente enraizados em sua prática porque têm valor pragmático e simbólico para os docentes e a análise sobre efeitos de uma formação se relaciona com nossa compreensão ou nossa incompreensão sobre o papel que cumprem esses dispositivos no cotidiano.(2010, p.14)

Todos os sujeitos da pesquisa afirmaram que iniciam o ensino da leitura e da escrita a partir do ensino das vogais, do alfabeto e das sílabas; apenas uma professora disse que além do que foi citado trabalha com o nome próprio das crianças. Com a observação, foi possível identificar que na escola um as professoras alfabetizadoras não têm uma proposta metodológica clara; elas afirmam trabalhar com o processo silábico, mas entendemos que elas não seguem corretamente o que o método sintético propõe. Elas buscam diversificar de forma muito espontaneísta suas práticas. A sala tem um alfabeto plastificado no alto da parede; não há, nessas mesmas paredes, produções das crianças ou outros gêneros textuais.

Vale ressaltar que, nessa mesma escola, o primeiro momento da aula, entre 7:15 e 9:00, as crianças ficam copiando a escrita de rotina, que é composta pelo nome da escola, nome da criança completo, nome completo da professora, nome da cidade e, por último, como está o tempo. Muitos não concluem a cópia e não sabem o que escrevem. Um número restrito de crianças sabe de fato ler o que copiam. As crianças, de modo geral, apresentam certa fadiga ou falta de energia durante a execução da atividade.

Na escola dois, as professoras direcionavam suas práticas de forma muito organizada na perspectiva tradicional, inclusive assistiam às crianças com mais dificuldade individualmente; colocavam todas em uma fileira ao lado da mesa da professora para que recebessem atividades e atenção diferenciada.

As professoras da escola dois usam atividades variadas e diversificadas para o trabalho com o alfabeto e com as estruturas silábicas, inclusive elas já levam recortadas as atividades, para ganharem mais tempo no trabalho de alfabetização. As salas de aulas

têm um ambiente alfabetizador bastante atraente, com exposição de textos das crianças, rimas, parlendas, poesias, nome próprio e calendário.

As professoras utilizavam ainda os diversos gêneros textuais para o trabalho com a linguagem oral, mas para a linguagem escrita faziam uso de textos mais simples e davam o tratamento específico e sistemático do método sintético. De modo geral, as professoras mostram-se satisfeitas com o trabalho que realizam, inclusive acreditam que o melhor método é o silábico e afirmam que o resultado é ótimo.

Ao observar a prática das professoras da escola dois, tivemos a impressão de que as professoras fazem mais do que é colocado no método sintético, apesar de não saberem explicar teoricamente as práticas. A base da ação na sala de aula não está ancorada na relação teoria e prática; parece-nos que elas aprendem uma atividade nova, experimentam, socializam e formalizam ou mesmo incluem o que deu certo no planejamento diário.

Outro elemento que observamos foi que nenhuma das professoras demonstrou conflito interno em relação ao método de alfabetização utilizado; ao contrário foi o momento da entrevista no qual todas elas falaram mais e com entusiasmo.

As professoras participantes da pesquisa expressam em seus depoimentos certa passividade, comodidade em relação ao conhecimento que possuem acerca da alfabetização, pois não demonstram desejo de conhecer mais a respeito da temática. O interesse delas está voltado para novos modelos de prática ou mesmo novas técnicas de ensino. Inclusive uma das professoras diz que os cursos que a escola oferece não apresentam novas estratégias para serem utilizadas nas aulas de alfabetização. A professora A, ao ser indagada em relação aos cursos que tem feito, diz: “Participei, de um, há 2 meses, sobre matriz curricular e guia do alfabetizador; falava do 1º ano... não era bem de alfabetização não... e não mudou em nada a minha prática. Eu continuo trabalhando com o mesmo método há muitos anos.”

Nesse sentido, Morais nos alerta

[...] que é a hora de abandonarmos os velhos métodos, garantindo o emprego de novas metodologias de alfabetização, que asseguram um ensino sistemático da escrita alfabética e a vivência de práticas letradas. Afinal, precisamos ter em conta as mudanças na definição do que passamos a conceber, socialmente, como sujeito alfabetizado.(2006, p.66)

O argumento do autor nos remete à necessidade de pensar acerca da prática pedagógica dessas professoras. Porém, o que observamos é que elas não se apropriaram de conceitos mais atuais, úteis à reflexão proposta por Moraes. Para Magalhães (2007) “conhecer a sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente são aspectos indispensáveis ao professor que quer ser competente”¹, mas é preciso salientar que para os professores alcançarem esse nível de reflexão, que envolve repensar sua prática, é necessário uma formação que atenda a esses objetivos.

Alfabetização e Letramento

Inicialmente solicitamos às professoras que respondessem o que é alfabetização. Avaliando as respostas é possível explicitar que um grupo de professoras apresentou um conceito limitado, que reduz a alfabetização ao processo de decodificação. Numa outra vertente, duas professoras apresentaram um conceito mais bem elaborado em relação à alfabetização; disseram que alfabetizar vai além de ler e escrever, e que é preciso também compreender o que se está lendo. Apenas a professora G afirma “que saber ler e escrever é o básico, a alfabetização é como um processo de aprendizagem de tudo que é relevante na formação do indivíduo”, o que entendemos ser uma concepção abrangente demais, por desconsiderar as especificidades da alfabetização. Ao mesmo tempo que a professora diz que saber ler e escrever é o necessário, ela agrega também todos os outros conhecimentos referentes à formação do sujeito à alfabetização.

Soares (2003), em relação à concepção da alfabetização focada apenas na decodificação de letras e palavras, nos alerta que

em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (Soares, 2003, p. 17)

Como fez o segundo grupo de professoras, Soares também esclarece que não devemos ampliar muito o conceito de alfabetização:

não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (Soares, 2003, P.14)

Ainda com base nas ideias da autora, o conceito de alfabetização depende de diversos elementos que caracterizam determinada sociedade, como as características culturais, econômicas e tecnológicas. Dando continuidade à análise do conceito de alfabetização, nos reportamos à fala da professora C, que diz: “Alfabetização é uma missão imposta por Deus, é próxima do papel de ser mãe. Não adianta só ensinar a ler e a escrever, é preciso ter o domínio de si mesma e chegar a altura da criança e sentir como ela.”

Diante dessa resposta, no processo da entrevista, solicitamos que a professora definisse alfabetização de outra forma. Ela responde prontamente: “é você permitir que a criança aprenda a ler e escrever, decodificar sílabas e letras, mas é mesmo preparar a criança para a vida”.

O conceito de alfabetização implícito na fala da professora acima nos remete à ideia de que todo o processo de alfabetização está completamente centrado na figura do(a) professor(a) e que ele(a) precisa autorizar o aprendizado das crianças. Percebe-se ainda que a docência é entendida como uma missão divina, atrelada à ideia do ser mãe, que independe da vontade de ser docente, pois uma missão é imposta por um ser supremo.

Atentamos para o aspecto levantado na fala da professora, que é a interposição entre a missão divina, o papel de ser mãe e o real papel de ser docente, porque entendemos que pode trazer consequências negativas ao processo educacional.

Nesse sentido Zanella afirma:

como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação,

onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil.(1999,P.10)²

A ideia da função docente como missão divina tem raízes históricas. Ainda na Idade Média, a docência era compreendida como dom divino e o papel do professor era mediar a relação dos alunos com Deus. É importante destacar aqui a presença forte da figura feminina na docência, que é justificada pelas vertentes de ideias que consideravam a mulher mais apta ao exercício do magistério por possuir habilidades comuns específicas da maternidade e que são úteis ao ser professora. Afinal, as atividades desenvolvidas nas escolas de crianças pequenas seriam pautadas na ideia de que a escola é a extensão do lar.

Nesse sentido, entende-se que a mulher reproduziria no espaço da escola o papel que ela já exercia na maternidade, qual seja, o de cuidar e de proteger as crianças, assim desde os tempos passados a mulher tem lugar de destaque no magistério.

Para Louro (1988), a representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais; cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha.

Contudo, é necessário reconhecer que a professora C, ao ser entrevistada, fala do seu saber na dimensão do amor e da dedicação que dispensa à docência. Durante a observação, essa professora demonstrou atitudes respeitadas que revelaram o seu afeto e também o seu compromisso com a alfabetização das crianças. Foi possível perceber a importância do que ela chama de domínio de si; ela refere-se ao equilíbrio do professor para lidar com a diversidade de situações conflituosas que atravessam o espaço da sala de aula.

Ao falar da alfabetização, ela mostra-se emocionada; os olhos brilhantes; fala da sua extrema dedicação à docência e diz que “é preciso amar o que faz e isso é fundamental nos dias de hoje, pois as crianças são muito carentes.”

Esse relato evidencia os laços subjetivos da prática de ensino que, de certa forma, apontam os princípios que norteiam a prática dessas professoras. Essa dimensão

subjetiva apontada no discurso da professora se sobrepõe às metodologias. Nesse sentido, González Rey diz:

o sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (2005, p. 235)

As respostas obtidas, de um modo geral nas entrevistas, evidenciam uma concepção de alfabetização pautada numa proposta mais mecânica de aprendizagem da leitura e da escrita, pois a codificação e a decodificação de palavras descontextualizadas é uma prática frequente nas aulas dessas professoras. Porém, chamamos a atenção para o que foi observado na escola dois, em que as professoras (A, B, C, E e G) afirmam utilizarem no processo de alfabetização as fábulas, poesias e as narrativas clássicas nas aulas de literatura e seus alunos, mesmo sem a solicitação das professoras, lêem os textos; outros alunos que representam uma minoria na turma, e ainda não dominam a leitura, realizam a pseudoleitura ou mesmo fazem a leitura de textos já memorizados.

Com base nas ideias de Teberosky, a proposta construtivista entende que a pseudoleitura é uma estratégia adequada para o início do trabalho com as crianças que estão no processo de leitura, pois consiste em ler textos que já conhecem. Na verdade, essa prática lembra as atividades de decorar; porém nessa atividade o texto é significativo para as crianças. A pseudoleitura favorece a interação com os diversos materiais impressos, amplia o vocabulário e desperta o interesse das crianças.

Mas as professoras logo interferem na ação das crianças e dizem que é para localizar alguma sílaba ou palavra. Segundo uma delas, a professora G, as “aulas de alfabetização, que são as aulas que ensinam as letras, as sílabas e os grupos de palavras, são específicas, mas aproveitamos também as aulas de literatura”. Assim, percebemos que o processo de alfabetização é fragmentado e a concepção das professoras privilegia mais a habilidade técnica do aprender a ler e a escrever. Entende-se assim as práticas alfabetizadoras não consideram o letramento, que os textos são não utilizados para ler; servem de pretexto para a aprendizagem do sistema de escrita.

Ao utilizarem os textos literários, parece que as professoras alfabetizadoras estão promovendo uma renovação na prática de ensino, quando na verdade não há renovação,

porque o uso desses textos está ancorado na tradição, aquela na qual a ênfase está posta na identificação e na memorização de letras e sílabas.

Na escola 1, as professoras utilizam também os cadernos de literatura, mas as crianças demonstram maior interesse para o comando dado pelas professoras: “é para colorir e colar no caderno”. O texto não é, portanto, apresentado como uma estratégia de leitura.

Também identificamos, com base na observação, que a escola 2 assistia individualmente às crianças que não acompanhavam o processo de alfabetização no tempo da maioria da turma. A professora explicava individualmente a composição das palavras, repetindo as sílabas para as crianças e acompanhando o registro escrito até a finalização da atividade; enquanto na escola 1 essas crianças ficavam sem assistência, não completavam as atividades, realizavam cópias nos cadernos trocados e se dispersavam durante as aulas com maior facilidade.

Em relação ao uso de textos nas aulas de leitura, observa-se que a escola 2 também não utiliza o texto como objeto de leitura, apenas como pretexto para aprender o sistema de escrita. O nível de organização das atividades e do próprio espaço da sala de aula de uma escola para outra, é extremamente diferente, até mesmo a postura das professoras durante as aulas de leitura e escrita, pois em uma das escolas as professoras conseguiam manter a disciplina e despertar o interesse das crianças pelas atividades propostas.

Na escola dois as atividades de leitura são previamente planejadas e os textos selecionados, enquanto que na escola 1, a professora C criava, no momento da aula, frases sem sentido para que as crianças realizassem a leitura. Dentre as frases, citamos: “A aula é legal.”; “O dia está bonito.”; “A bola é bela.”

Embasados nas ideias de Soares, compreendemos que o trabalho desenvolvido nas salas de aula dos sujeitos pesquisados apresentava uma lógica pautada numa abordagem técnica do ler e do escrever e que a ênfase dada à língua escrita como um meio de expressão/compreensão não é percebida como elemento que deve ser incluído no conceito de alfabetização.

Nesse sentido, Soares afirma que

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a

abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.(Soares, 2003, p.18)

Entende-se que os sujeitos pesquisados conceituam a alfabetização como uma habilidade a ser construída, enquanto que a autora afirma que a alfabetização é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado.

As concepções de letramento apresentadas pelas professoras revelam que uma delas não sabe o que significa; duas não conceituam adequadamente; as outras quatro demonstram uma apropriação teórica do termo. A respeito do conceito de letramento apenas a professora C respondeu que não sabia definir a expressão letramento, enquanto que outra declara com a seguinte fala: “letramento já é diferente, pois não tem a imposição da alfabetização, mesmo que a criança não sabe ler e nem escrever ela sabe fazer alguma coisa”. Assim, entende-se que todas as ações que as crianças conseguem realizar sem uso da leitura e da escrita são reconhecidas como práticas de letramento.

Para essa professora, a alfabetização “é um processo complexo e que exige muito dos profissionais e das crianças e que a escola não tem recursos para trabalhar o letramento e o letramento não exige que a criança seja alfabetizada”. Basicamente, o que a professora coloca é que o letramento não depende da escola e que a responsabilidade dessa agência é com a alfabetização, Maciel e Lúcio(2008) chamam atenção no sentido de esclarecer que

[...] é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.(2008,p.15)

De fato, as práticas escolares de letramento podem ser realizadas antes mesmo das crianças aprenderem a ler. Quanto aos recursos, eles estão disponibilizados no espaço urbano, na biblioteca da escola, que tem diversos livros, jornais e revistas. No cotidiano, pode acontecer a partir da exploração dos diversos gêneros textuais como os bilhetes, convites; em diferentes suportes como mural e outros. Portanto, é necessário

que as professoras chamem a atenção para os aspectos constitutivos de cada gênero e sua função.

As demais entrevistadas dizem compreender o conceito explicando que o letramento é o uso do conhecimento sistemático que os alunos constroem na escola, em situações cotidianas ou mesmo fora do contexto da sala de aula. Como a afirma a professora E, da escola 2, “o letramento é fazer uso social da leitura e da escrita em diversas situações.” A professora F diz que “é empregar o conhecimento adquirido na escola na vivência dos alunos”.

Soares define letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Podemos presumir que a maioria das professoras compreende o conceito de letramento na perspectiva apontada pela autora, o que nos remete à ideia de que a expressão letramento atualmente faz parte do cenário educacional das professoras alfabetizadoras. Entendemos que a expressão letramento é difundida nos espaços escolares; portanto, para que as práticas de letramento na escola sejam efetivadas é importante que as professoras compreendam tais práticas.

A pesquisadora entende que para ingressarmos e nos mantermos vivos como sujeitos aprendentes no mundo do conhecimento, precisamos de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Alfabetizar e Letrar: desafios da prática

As demandas do cenário educacional contemporâneo por leitura e escrita exigem uma proposta que desenvolva um trabalho pedagógico que considere os múltiplos usos e funções da leitura e da escrita. Portanto, estamos diante de uma postura que remete à necessidade de professores que saibam o que vão ensinar ou mesmo que possuam conhecimentos acerca dos saberes que fundamentam a prática alfabetizadora.

Acerca da relação entre alfabetização e letramento, seis professoras afirmaram que alfabetização e letramento andam juntos; somente a professora D disse não saber o

que é letramento: “não sei, mas acho que uma, não precisa da outra”. Mesmo que a maioria tenha respondido que a alfabetização e o letramento andam juntos, ao justificar, tiveram dificuldades de argumentar sobre essa relação.

Tal dificuldade ficou mais evidente ainda quando, logo em seguida, perguntei o que era alfabetizar letrando e a alfabetizadora E desabafou: “é..., foi isso que deixou as coisas mais difíceis. Hoje está mais difícil alfabetizar com a chegada do letramento, pois não entendemos isso na prática.” Das sete professoras, apenas uma, a professora E, explicou que alfabetizar na perspectiva do letramento “é ensinar a ler e escrever para que a criança faça uso no dia-a-dia desse conhecimento.” Mas quando solicitei que explicasse como são realizadas essas atividades, com a finalidade de alfabetizar letrando, ela imediatamente responde: “não trabalho com essa prática, utilizo o método que todos usam, pois é o que sabemos fazer e fazemos melhor.”

As outras seis entrevistadas declararam não saber ou responderam de forma a evidenciar que não entendem a relação alfabetizar e letrar. Destacamos a fala de uma das entrevistadas, a professora D, quando afirma que alfabetizar letrando “é ensinar por partes: letras, sons, sílabas e palavras.” Observa-se que a definição está pautada no método de alfabetização utilizado pela professora, que diz conhecer as duas expressões, mas não compreende na prática o que seria alfabetizar letrando. Em outra entrevista obtém-se a seguinte resposta da professora G: “passar o conhecimento que a gente tem.”

Apesar de a expressão letramento ser socializada no cenário educacional, ela precisa ser operacionalizada, uma vez que os profissionais de um modo geral têm dúvidas e até desconhecem o que seja, na prática, alfabetizar letrando. Foi possível identificar no momento que perguntei sobre essa prática o medo das professoras em revelarem o que de fato sabem a esse respeito; foi preciso dizer a cada uma delas cuidadosamente que não estávamos lá para julgar o trabalho delas. Registra-se também que existe uma discrepância de articulação entre o que dizem saber teoricamente e explicam o fazer pedagógico, pois elas não revelam no seu discurso compreender a relação teoria e prática.

Maciel e Lúcio mostram-nos porque é necessário para alfabetizar letrando:

[...] é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito,

mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhes são demandadas. Assim, cabe ao professor realizar o trabalho de aquisição da tecnologia da escrita, somado à interação com diferentes textos escritos, bem como criar situações de aprendizagem que se aproximam do uso real da escrita fora da escola. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever. (2008, p.32)

A entrevistada C também denuncia os limites da compreensão acerca do alfabetizar e letrar: “é aí que vem o problema, pois temos que dar a oportunidade da criança expressar, crescer, criar a sua forma, mas ela ainda nem mesmo sabe ler e escrever.” Entendemos que há uma visão espontaneísta do processo educacional e também uma concepção de que a criança seja alfabetizada para posteriormente iniciar o processo de letramento.

As práticas de letramento podem ser assistidas pelo adulto tanto no espaço escolar ou na família, por meio de atividades de leitura realizadas por um adulto ou nas atividades em que o adulto assume o papel de escriba, para as que as crianças tenham acesso à cultura escrita. Teberosky e Colomer afirmam que

[...] muitos estudos mostram que uma leitura diária e um começo precoce, no segundo ano de vida permitem às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender, ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores. (2003, p.25)

As falas das professoras ilustram os limites e as possibilidades que atravessam a escola e sua prática pedagógica nas turmas de alfabetização e aponta-nos onde a universidade precisa intervir. Sendo assim, é fundamental destacar o pensamento de Chartier, que afirma que é relevante que os cursos de formação reconheçam a importância da transmissão do saber fazer profissional, pois

os fazeres ordinários não têm estatuto no discurso de transmissão do saber profissional, sendo largamente ignorado pelas instituições de formação que, ao longo de sua história, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que anunciar as renovações das condutas pedagógicas. (2000, p.164)

Nessa direção, Maciel e Lúcio (2008) afirmam que as experiências nos cursos de formação de professores têm nos revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e de letrar. Para as autoras,

trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção política, que exige dos professores o domínio e o entendimento da complexidade do ato de alfabetizar letrando. Ressaltamos a importância do espaço da sala de aula como um dos mais importantes para desenvolver as atividades de alfabetização e promover situações em que as crianças estejam envolvidas nos variados usos sociais da leitura e da escrita, porque a escola diante da nossa realidade econômica e social é a mais relevante das agências de letramento.

Os profissionais que prontamente colaboraram com a pesquisa deixam muito clara a dificuldade de realizar na prática uma aula que contemple o alfabetizar na perspectiva do letramento. Demonstram conhecer o conceito, mas tornar esse entendimento praticável ainda é um desafio. Há inclusive quem acredite que para trabalhar o letramento é preciso que a criança saiba ler e escrever.

Assim, entendemos que os saberes dessas professoras em relação aos conceitos não estão bem pontuados; apresentam certo entendimento do conceito no discurso, mas quando chega o momento de explicar como fazem, elas apresentam muitas dificuldades. Ao observar o saber fazer ou mesmo a realização das atividades nas salas de aula que configuram esse entendimento, foi possível identificar que a relação alfabetização e letramento representa um grande desafio. Frade explica porque isso acontece:

[...] os conhecimentos que os professores adquirem no campo do saber nem sempre se traduzem nos conhecimentos do campo do fazer na sala de aula. Primeiro, porque as formas de apropriação não são automáticas. Segundo, porque, numa concepção construtivista-reflexiva do processo de aprendizagem, não se pode esperar que professores que têm suas histórias pessoais, consigam assimilar um conhecimento que foi transmitido, sem fazer uma reconstrução. Assim, pode-se dizer o conhecimento que o professor adquire é resultado de um processo de reconstrução do que ele aprendeu.(2004,s.p.)

Daí a importância dos professores formadores adentrarem no espaço real de atuação dos professores alfabetizadores para que possam, no campo da universidade, intervir no processo de formação dos docentes. Essa é uma leitura necessária para compreendermos como os professores alfabetizadores compreendem e relacionam o conhecimento prático, o científico e o pedagógico. Nesse sentido Frade diz que

muitas vezes esperamos primeiro formar o professor com os conteúdos científicos, para que, depois, ele aplique os conhecimentos com seus alunos. Uma estratégia de análise e reflexão aplicada é aprender fazendo. Uma sequência possível seria a de pensar no uso-reflexão-uso. (2007, p.172)

A autora enfatiza a necessidade de revermos as práticas desenvolvidas nas salas de aula das instituições responsáveis pela formação de professores e percebermos o quanto a ação proposta por ela pode contribuir para que professoras alfabetizadoras possam visitar os conceitos no decorrer do movimento que é o aprender-ensinar-aprender. Assim, tanto a prática pedagógica quanto os estudos poderão alcançar novos significados com o processo de reflexão.

Conclusão

O que se pode concluir, é que os depoimentos e as atividades escritas que elas apresentaram deixam claro que o trabalho que desenvolvem em sala de aula faz parte das regras internas da escola, pois todos fazem as mesmas coisas e do mesmo jeito há muito tempo, e têm obtido bons resultados, ou seja, as crianças aprendem a ler e a escrever sem que o professor necessite explicitar sua prática teoricamente, pois o método garante a alfabetização das crianças.

Referências:

- CHARTIER, Anne Marie. *Fazeres ordinários na classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*, 1989.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Ceale Debate: Reflexões em Torno de um Projeto de Eventos, Belo Horizonte: 2004, [s. p.]. Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formadores e Professores: discutindo lógicas de ação. In: *Revista Língua Escrita*, nº 1, Jan/abr. de 2007. 165-173.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 97.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. *Alfabetização e Letramento na sala de aula*, 2008, p. 15.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de Alfabetização e Letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática, 2008.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. *A formação do professor reflexivo: contribuições para o ensino da leitura na escola*. Revista Língua Escrita, n.1, 2007, p.107.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. *Os conceitos de Alfabetização e Letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática*, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 12, nº 70, jul/ago, 2006. p. 59-67.

REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira, 2005, p. 235.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan-abr/2004, 28-56.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 25.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. *Tia, o Tônico me bateu!:* considerações sobre a violência infantil no contexto da creche, 1999, p. 10.

ENSINO DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO COM O USO DA TECNOLOGIA

Dameres Souza Silva

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o repertório de leitura de 40 alunos que frequentam a 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual e que, segundo seus professores, apresentam desempenho insatisfatório, identificando-se os tipos de dificuldades existentes. Adicionalmente, avaliaram-se dois repertórios relativos à escrita: o de cópia e o de construção de palavras ditadas. Os dados foram coletados com a aplicação do Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I), com o auxílio do Software Mestre®. Apoiando-se no paradigma de equivalência estímulos, o IAL-I avalia o desempenho dos alunos, a partir de relações entre três modalidades de estímulos: Som(A), Imagem/figura(B). Texto(C). Além de avaliar a leitura, o IAL-I avalia os dois repertórios relacionados à escrita: a cópia e a construção de palavras ditadas. A avaliação detalhada do repertório de leitura dos alunos possibilitada pelo IAL-I e análise dos erros de leitura e de escrita decorrentes das complexidades da língua portuguesa pode servir como subsídio para que o professor planeje atividades de ensino visando à superação das dificuldades existentes.

Palavras chaves: ensino – escrita- avaliação

Abstract

The present study aimed to evaluate the reading repertoire of 40 students attending the 3rd grade of elementary school in a public school and, according to their teachers, have poor performance, identifying the types of difficulties. Additionally, we evaluated two repertoires relating to writing: the copy and the construction of words dictated. Data were collected with the application of the Instrument for Reading Assessment - Initial Repertoire (ITA-I), with the aid of the Master Software ®. Relying on stimulus equivalence paradigm, the IAL-I assesses student performance, from relationships between three types of stimuli: Sound (A), Image / picture (B). Text (C). In addition to assessing reading, IAL-I assesses the two repertoires related to writing: the copy and the construction of words dictated. The detailed assessment of students' reading repertoire possible by IAL-I and analysis of errors in reading and writing the resulting complexities of the Portuguese language can serve as a resource for the teacher to plan teaching activities aimed at overcoming the existing difficulties.

Keywords: teaching - writing-evaluation

Introdução

Sou professora de língua portuguesa, e no meu cotidiano profissional tenho me deparado com muitas questões que envolvem tanto a minha prática educativa quanto o resultado dela em relação ao aprendizado do aluno, porém neste trabalho, assinalei apenas um destes questionamentos que incorre sobre a avaliação como base para o ensino e o aprendizado da leitura e escrita.

Leciono para alunos do Ensino Básico e na vivência de sala de aula percebo em um grande número de alunos, de todas as séries, uma considerável dificuldade no desenvolvimento da leitura e escrita com compreensão.

Atuo no Magistério Público Estadual, e costumeiramente as salas têm cerca de 40 a 45 alunos. Cabe dizer que é uma tarefa bastante complexa, avaliar de modo próximo ao preciso, o rendimento de cada um destes alunos. E ao concluir a etapa da avaliação do desempenho surge mais um questionamento: o que fazer com os resultados?

Ter os resultados das avaliações de desempenho dos alunos é importante, pois eles (sendo resultados comprováveis de que o aluno aprendeu aquilo que seria a proposta de ensino) podem direcionar o educador à elaboração de uma etapa mais adiantada de programação de ensino.

Por outro lado, os resultados não sendo favoráveis, ou seja, mostrando que o aluno não aprendeu com a proposta de ensino à qual foi submetido, exigem por parte do educador uma outra atitude, ou seja, observar o que o, onde e como o aluno está errando. De acordo com De Rose (2005).

O objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas deverão ser planejadas. Não há outra solução. (p.158)

Skinner (1972) enfatiza que o planejamento tem a função de nortear o professor a uma prática consistente e coesa, mas é sempre maleável, respeitando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos, jamais tendo como característica a rigidez e a inflexibilidade. De acordo com todas estas observações, é possível salientar que o ensino não pode ser feito para todos os alunos de forma homogênea com base nas

tarefas a ser trabalhadas, mas deve atender à suas necessidades específicas, respeitando especialmente seu ritmo de aprendizagem e seu repertório particular.

Se o planejamento do ensino deve se apoiar no diagnóstico do desempenho dos alunos, então são relevantes os estudos que propõem a avaliar o repertório dos alunos em relação aos diferentes conhecimentos e habilidades a ser por eles aprendidos. Sobre o papel do professor Skinner (1972) destaca:

Cabe ao professor, com base em análise dos resultados a ser ensinados, identificar as habilidades dos estudantes e também os comportamentos que eles não dominam, avaliando constantemente os resultados de seus procedimentos de ensino. (p.31)

O estudo teve como referencial a Análise do Comportamento. A referida teoria considera que a história individual de cada organismo é fator importante a ser considerado. Cada indivíduo tem uma história de vida e é no curso desta história que ele se modifica. A mudança pode ser também devido aos processos biológicos, mas são principalmente decorrentes das interações com o meio.

O ensino da leitura por meio da Equivalência de Estímulos

As pesquisas focalizando a leitura, no referencial da Análise do Comportamento, têm se apoiado, nos últimos anos, no Paradigma da Equivalência de Estímulos, que tem sido considerado importante tanto por seu potencial de compreensão do comportamento humano complexo, principalmente a compreensão do simbolismo e linguagem, quanto por sua aplicabilidade prática.

Sidman (1982), em seu estudo pioneiro realizado em 1971, mostrou que relações equivalentes entre estímulos auditivos e visuais são pré-requisitos suficientes para a emergência de leitura com compreensão. Neste estudo, o autor descobriu que, a partir do ensino de algumas relações condicionais entre estímulos, o aprendiz apresentava aprendizagem não apenas das relações que lhe foram ensinadas, mas também de novas relações que não foram alvo de ensino – estas denominadas relações emergentes.

As propriedades que determinam se uma relação condicional é uma relação de equivalência são as de reflexividade, simetria e transitividade.

Rossit e Zuliani(2003) destacam que a propriedade de reflexividade se constata através da relação de identidade generalizada, ou seja, da relação que cada estímulo mantém consigo mesmo. Simetria é a bidirecionalidade das relações condicionais, isto é, se o estímulo A se relaciona com B (AB), invertendo-se as posições, o estímulo B deverá se relacionar com o estímulo A (BA). Por exemplo, se a palavra escrita *banana* se relaciona com a figura da *banana*, então dada a figura da *banana*, esta deve ser relacionada à palavra escrita *banana*. Para avaliar a terceira propriedade, de transitividade, é necessário o ensino de duas relações condicionais, de tal forma que cada relação tenha um estímulo comum, isto é, se (AB) e (BC), então testes de transitividade devem evidenciar que o estímulo A relaciona-se com o estímulo C (AC), sem qualquer ensino explícito. Por exemplo, se a palavra falada /banana/ se relaciona com a figura da banana (AB) e se esta figura se relaciona com a palavra escrita *banana*, então a transitividade entre estímulos é demonstrada se ocorrer à relação (AC), isto é, se a palavra falada /banana/ se relaciona à palavra escrita *banana*. Transitividade e simetria podem ser testadas simultaneamente em testes combinados. Se o Teste da simetria da transitividade positivo, isto é, se ocorrer não apenas (AC) (transitividade), mas também (CA), diz-se que há relações de equivalência. Neste Caso, as classes de estímulos A, B, C são equivalentes, isto é são conjuntos de estímulos em que todos mantêm as mesmas relações entre si.

Há muitas relações possíveis. Dentre elas, interessa-nos particularmente as relações (AC) (som/texto) que corresponde à leitura receptiva, as relações (CB) (texto/imagem) e (BC) (imagem/texto), que correspondem à leitura compreensiva, a relação (CD) (texto-som), que corresponde à leitura compreensiva, a relação (CE) (texto-letras), que corresponde à reprodução de palavras (ou cópia) e a relação (AE) (som-letras), que corresponde à construção de palavras ditadas.

Discussão

Considerando as relações de equivalência de estímulos, o estudo em questão objetivou avaliar por meio das relações de equivalência de estímulos, com o auxílio de um programa informatizado denominado Software Mestre® Goyos(1996), o repertório de leitura de 40 alunos da 3ª série do ensino fundamental I e analisar suas possíveis dificuldades no que se refere ao desempenho desta habilidade. Para tal avaliação,

utilizou-se o IAL-I Moroz e Rubano (2007), do qual consta além dos itens de avaliação de leitura, também itens relativos à escrita, os quais permitiam analisar alguns aspectos desta outra habilidade.

Os resultados obtidos mostram que os alunos identificam corretamente as letras do alfabeto, porém tal domínio não garante que os alunos possam lê-las num contexto maior como o de uma palavra; prova disso é que a maioria dos participantes identificou corretamente entre 80% a 100% das letras do alfabeto, porém nos testes de leitura de palavras não alcançou desempenho satisfatório.

Outro item que comprova o exposto no parágrafo anterior, é o da relação (CC) (Texto-Texto), atividade de identidade, praticamente todos os participantes tiveram desempenho satisfatório. O índice de nível de desempenho insatisfatório começou a aparecer quando os participantes fizeram às tarefas (BC) (Imagem-texto), (CB) (Texto-Imagem), (AC) (Som-Texto), no entanto o mais baixo desempenho ocorreu na relação (CD) (Texto-Som), nesta atividade os alunos deveriam ler as palavras escritas, apenas um participante alcançou desempenho satisfatório e somente nas relações que continham palavras simples, estas informações permitem afirmar que a cópia é a habilidade de escrita mais exposta aos alunos.

Nas relações (CC) (Texto-Texto), (BC) (Imagem-Texto), (CB) (Texto-Imagem), (AC) (Som-Texto), os participantes tiveram maior dificuldade nas palavras com sílabas complexas; em outras palavras, verifica-se que eles não identificam palavras complexas por sílabas complexas. Já na relação (CD) (Texto-Som), que apresentou o maior nível de dificuldade, os dados mostraram que os participantes não sabiam ler sequer palavras compostas por sílabas simples, quanto mais as palavras compostas por sílabas complexas..

Quanto as dificuldades de leitura, destacam-se os dados relativos à relação (CD) (leitura expressiva); quando analisados, os dados apontam para alguns aspectos, a seguir apresentados.

Alguns participantes fizeram a leitura de uma parte das palavras, sem lê-las por inteiro; comumente apareceu um sílaba, ora sozinha ora acompanhada de outra vogal. Exemplificando, no primeiro caso, a palavra *faca* lida como /Ca/, e a palavra *rato* lida como /to/; no segundo, a palavra *fada* foi lida como /faa/ e a palavra *sino* como /ino/. Resultado semelhante aparece na pesquisa conduzida por Medeiros e Silva (2002): alguns participantes leram incorretamente a palavra *saia*, que apresenta o ditongo ia no

final da palavra; a tendência foi ler /saa/, omitindo a vogal *i* intermediária. Segundo este autor isto, possivelmente, se deu pelo fato do participante dominar somente a vogal *a*. Observou-se, ainda, a leitura da palavra *Saia* como /Sabia/, por outro participante, havendo neste caso, o acréscimo da consoante *b*. O desconhecimento das vogais (no caso, a vogal *u*) pode, também ter provocado leitura incorreta da palavra *Miau* por outro participante lida como /Mia/ ou ainda /Mi/.

Os dados mostram que as sílabas formadas por *b*, *p*, *d* que aparecem nas palavras *sapo*, *cubo*, *banana* e *sapato* foram confundidas pelos participantes; a sílaba *pó* foi lida como /bo/, a *bo* foi lida como /do/, a *ba* foi lida como /da/, a *pa* foi lida como /ba/. Erros semelhantes foram apontados no estudo de Nibu (2006): a palavra *apito* lida como /abito/, evidenciando não discriminação das letras *b* e *p*; também a palavra *cubo* foi lida como /cudo/ e a palavra *besouro* foi lida como /desouro/, trocando o *b* por *d*; a palavra *quepe* foi lida como *quepe* foi lida como /quebe/, trocando *p* por *b*. No referido estudo, ainda se verificou que a palavra *besouro* foi como /tesouro/ sendo confundido o *b* com *t*.

As sílabas formadas por *n* foram confundidas no caso com *m*, observou-se ainda que palavra *besouro* foi lida como /beçouro/ : apresentando som de /s/ e não de /z/. Focalizando o desempenho do único participante, que vocalizou a grande maioria das palavras compostas por sílabas complexas, verificou-se a omissão sonora do *r* final, como na palavra *abajur* lida como /abajú/; do *n* ou *m* intercalado, existentes nas palavras *enxada*, *elefante*, *ambulância* e *andorinha*; do *h*, existente nas palavras *bochecha* e *galinha* a confusão entre a sonorização do *rr* com o *r* brando, além da sonorização inadequada das palavras *breque*, *quepe*, *explicação* e *besouro*. Essa última especificidade de erro vai, segundo Zorzi (2008), de encontro com o aspecto da língua cuja característica contém mais de uma representação tanto gráfica quanto fonológica, estes dados comprovam que o participante desconhece tais características, e por essa razão sonoriza tais palavras de forma incorreta. Este autor destaca que pode haver mais de um tipo de sonorização para uma única palavra a depender dos aspectos fonológicos da fala de cada região do país, e chama a atenção para o fator de que mesmo os aspectos fonológicos regionais sendo distintos não se pode afirmar que se decorra em erros da escrita, a partir desta constatação é possível afirmar que um programação de ensino de escrita, que leve em consideração as diversas variações da fala de uma

determinada comunidade verbal pode proporcionar um aprendizado de escrita sem erros.

Zorzi & Ciasca(2008), cujo estudo diz respeito aos tipos de erro ortográfico, chamam a atenção para o fato de que, se os sujeitos não fazem uma diferenciação precisa do aspecto da nasalidade, é muito provável que não tenham informações ou conhecimentos precisos a respeito de como grafar tais fonemas(as vogais nasais). Sobre isso, o resultado da avaliação dos 40 alunos mostra que na leitura não se respeitou a nasalidade, portanto não é de surpreender que na escrita também não tenha ocorrido.

O exposto em todo o estudo mostrou que o IAL-I, aplicado com o uso do software Mestre ® contribuiu para identificar o repertório dos 40 alunos, mostrando em que tipo de relações e de palavras encontram maior dificuldade. Entender a leitura como rede de relações entre modalidades diversas de estímulos (Som-Imagem-Texto). Conforme estudos sobre leitura apoiados na equivalência de estímulos, estes podem não apenas afirmar que o aluno não sabe ler, mas pode apontar as relações que ele já domina e aquelas que ainda precisam ser alvo de atividades de ensino. O professor pode com este diagnóstico planejar atividades que promovam a superação das dificuldades do aluno. Por sua vez, a análise dos tipos de erros produzidos na leitura destacou com maior detalhamento, a natureza do erro cometido, o que pode ajudar o professor a identificar as palavras que são mais adequadas para compor uma proposta de ensino.

Referências Bibliográficas

GOYOS, C & ALMEIDA, J.C.B (1996). **Mestre® (versão 1.0)**, Mestre Software: São Carlos, SP, Brasil: Mestre Software.

MEDEIROS, J. G; SILVA, R. M. F. (2002). **Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n.3, p.587-608.

MOROZ, M. & RUBANO, D. R. (2007) **Una propuesta de Instrumento de Evaluación- Repertório Inicial (IAL-I)**. In: *PEDAGOGIA 2007-* Encuentro por La Unidad de los Educadores, 10, La Habana. Memorias... La Habana: Desoft, 1CD-ROM.

NIBU, M. Y. (2006). *Identificação do Repertório de Leitura de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública através de um programa computadorizado*. Dissertação (Mestrado em Educação:Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROSSIT, R. A. S. & ZULIANI, G. O. **Repertórios acadêmicos básicos para pessoas com necessidades especiais**. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, nº 22, 114-123.

SIDMAN, M. E TAILBY, W. (1982). **Conditional discrimination VS. Matching to sample: in expansion of the testing paradigm**. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, V. 37, p.5-22.

SILVA, D. S. **Avaliação do repertório de leitura de alunos de 3ª série do ensino fundamental – uma análise das dificuldades apresentadas**. São Paulo: PUC-SP, 2009. (Dissertação de mestrado).

SKINNER, B. F. (1972). **Tecnologia de Ensino**. São Paulo: EPU.

ZORZI, J. L. & CIASCA, S. M. (2008). **Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem.** *Cefac*, V. 10, nº 3, p. 321-331.

QUE PRÁTICAS DE ESCRITAS PODEM ENCANTAR O PROFESSOR DESENCANTADO E MEDIADOR DA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS?

Erica Bastos da Silva
Doutoranda em Educação Pela Universidade Federal da Bahia
Bahia/Brasil
ebastosp@yahoo.com.br
Bolsista FAPESB

Prof. Dr^a Lícia Maria Freire Beltrão
Professora do Departamento II da Faculdade de Educação da UFBA
Bahia/Brasil
liciafb@bol.com.br

Eixo 4 - Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

A questão que também dá título a este texto surgiu a partir das discussões abordadas na disciplina A Escrita e Suas Práticas, cursada no semestre letivo 2012.2 no programa de Mestrado-Doutorado da Faculdade de Educação da UFBA. O estudo é também fruto de experiências com formação de professores, em que estes se sentem desmotivados para realizar práticas de escrita. O trabalho trouxe reflexões relevantes para os colegas docentes e os resultados dessa pesquisa serão apresentados neste texto.

Palavras-chave: Motivações para Escrita, usos sociais da escrita, Formação de professores.

Abstract

This issue, which also carries the name of this text, arose from the discussions carried out in the subject Writing and its Practices, during the term 2012.2, in the Master's-Doctorate program at the Faculdade de Educação of UFBA. This study is also the result of experiences in teachers training in which they feel unmotivated to carry out writing practices. The work raised substantial considerations to education professionals and the results of the research will be presented in this text

Keywords: Motivations for writing, Social usage of writing, Teachers training.

Introdução

Devo escrever. Devo escrever de qualquer modo. A escrita é mais do que a vida: Ela é a tomada de consciência que estamos vivos. (LINDBERGH apud Calkins, 1989, p.15)

A autora norte-americana Lucy Calkins, em seu livro *A arte de ensinar a escrever* (1989) nos traz algumas colocações que revelam o nosso desejo “quase inato” de representarmos a nossa existência através da escrita. A criança, antes mesmo de saber os significados das letras, já rabisca e utiliza a escrita para se expressar.

Entretanto, ao adentrarmos nos espaços escolares e dialogar constantemente com professores, estes nos dizem que seus alunos não se interessam pela escrita ou não possuem o desejo de escrever. Ao pensarmos nos desejos pela escrita externados pelas crianças antes de saber escrever e nessas afirmações das docentes nos perguntamos: Por que nas escolas os alunos ainda não se interessam pela prática de escrita? Pensando sobre essa questão, o linguista Luiz Carlos Cagliari (1997) nos diz que a escola talvez seja o único lugar em que a escrita é demandada sem que haja uma motivação. Lembramos, por exemplo, do quanto as férias são motivos recorrentes para as redações escolares ou ainda como o “escreva livremente” é situação apresentada em sala de aula quando efetivamente não há motivação concreta para escrever. O autor ainda nos diz que para escrever não é necessário apenas saber escrever, mas ter motivação para a realização da escrita. Mas como isso acontece? Como podemos apresentar práticas de escrita que, além de necessárias, sejam prazerosas.

Em nossa trajetória trabalhando com formação de professores alfabetizadores sempre buscamos questionar quais as práticas de leitura e escrita dos professores que se dispunham a ensinar a escrever. Para nossa surpresa, percebíamos que muitos desses docentes não tinham essa prática no seu cotidiano e, assim como seus alunos, não tinham motivação para escrever.

Nos limites deste trabalho (até porque não é o nosso propósito) não traremos possíveis soluções para essas questões. Entretanto, queremos apresentar algumas discussões para refletir sobre como acontece a prática de escrita nas salas de aula e possamos, na medida do possível, atualizá-las, proporcionando outras experiências que qualifiquem alunos e professores como escritores. Para isso mantivemos um diálogo com colegas e autores sobre as motivações para a escrita. A partir disso, trouxemos uma discussão sobre o que pode travar o exercício da escrita, depois elencamos alguns elementos que podem motivar o professor a escrever. Posteriormente, trouxemos um breve relato de como aconteceu essa discussão na

disciplina e, por fim, apresentamos considerações gerais sobre a realização deste trabalho, bem como sua contribuição para a formação de professores.

No próximo tópico apresentaremos algumas reflexões que podem nos ajudar a compreender o nosso receio em realizar as práticas de escrita.

O que pode “travar” o exercício da escrita?

O espaço escolar, que deveria ser e é o principal promotor de aprendizado sistematizado ainda é um dos principais responsáveis por travar a escrita espontânea. É comum vermos ainda a correção de textos priorizando os aspectos ortográficos, como por exemplo, a recente polêmica envolvendo uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que o exame sofreu duras críticas por dar nota máxima a uma redação que continha erros ortográficos¹.

Adentramos no espaço escolar com conhecimentos do mundo externo e, segundo Ferreira (1995), com hipóteses de como se realiza a atividade escrita que vai se modelando e sistematizando durante o processo de alfabetização. As crianças, por exemplo, espontaneamente já colocam no papel seus rabiscos, suas formas de enxergar o mundo.

Diante disso, questionamos o que há nesse processo de trajetória da escrita que tanto nos trava, que nos torna inibido em ler e expor os nossos textos? Somos capazes de escrever páginas e páginas num blog ou rede social e travamos diante de uma redação de menos de trinta linhas. Há, portanto, a necessidade de compreendermos como a escrita acontece no espaço escolar e de que modo podemos torná-la um exercício mais leve, processual e que represente nossas ideias a partir das proposições realizadas.

Nesse aspecto, e, como o propósito deste trabalho propor um diálogo com os docentes, poetas e alguns teóricos apresentando algumas questões como: Qual a minha relação pessoal com a escrita? O que me motiva ou desmotiva a escrever? Quais são as minhas práticas de escrita na atualidade e como me relaciono com elas?

Tentando responder a essa questão, enviamos um email para colegas professores, pessoas que possuem em seu cotidiano a prática de escrita. Encaminhamos o texto a seguir:

Pessoas queridas, como estão?

Espero que bem...

¹ Não queremos minimizar a necessidade de ensinar e aprender as normas ortográficas da língua portuguesa. O que queremos destacar quando trazemos este exemplo é o enorme destaque dado a esse aspecto do texto, em detrimento de outros que são até mais relevantes para sua efetiva compreensão.

Vejam: Estou cursando uma disciplina chamada a escrita e suas práticas e preciso apresentar um trabalho sobre as práticas de escrita dos professores que ensinam a escrever.

Tenho realizado algumas leituras, mas também queria ouvir depoimentos de professores sobre as suas motivações (pessoais ou profissionais) para a escrita. Sendo assim, gostaria de solicitar a vocês um breve depoimento/relato/confissão sobre as práticas de escrita que vocês realizam.

Não precisa ser um texto formal, preciso apenas saber quais as motivações de vocês para a escrita.

Se desejarem, posso socializar a apresentação e as impressões gerais sobre a realização do trabalho!

Agradeço, desde já

A princípio, pensamos que a caixa de emails ficaria abarrotada de tantos docentes querendo externar suas motivações para as práticas de escrita, mas, para nossa surpresa recebemos apenas cinco emails com respostas curtas e algumas, aparentemente, sem motivação. Vejamos algumas das respostas recebidas:

Oi, Boa noite!

Estou sem vontade de escrever, mas vou tentar responder isso. Beijão.

(Depoimento 1)

Oi, atualmente escrevo para não esquecer, faço registros de planejamento, de reuniões, anotações diárias na agenda pessoal. Muitos destes escritos revelam as minhas ações cotidianas. Às vezes utilizo a escrita como distração, neste caso, faço algumas frases em cordel. Em outros momentos escrevo tecnicamente (projeto, artigo, etc.), mas sempre com prazer.

(Depoimento 2)

Percebamos que deste meu breve email gerou em pessoas distintas motivações e também não motivações para a escrita. Nesse caso houve um depoimento externado de quem não se sentiu motivado, mas questionamos o porquê de numa lista com mais de trinta pessoas em que todas possuem práticas de escrita apenas cinco se dispuseram a responder. O que significou o silêncio das demais? Que práticas de escrita eles possuem que de algum modo inibiu a exposição por meio da escrita?

A partir desse silenciamento coletivo, reporte-me a trajetória pessoal de formação em que na graduação as aulas sempre iam bem até o momento em que o docente demandava

algum texto escrito. Embora a escrita hoje, não seja mais “exclusiva dos escrivães e dos eruditos”², a demanda por essa prática ainda não nos é confortável. Em que medida internalizamos que a prática de escrita é democrática e podemos utilizá-la para nos auxiliar a viver melhor, percebendo-a como instrumento de comunicação e memória? A resposta para essa questão perpassa pela forma como, em nossa trajetória de formação, os nossos interlocutores (especialmente o professor) dialogava com os escritos que produzíamos. É comum vermos alunos de graduação, mestrado e doutorado apresentando a escrita como um processo doloroso. Perguntamos se é necessário ser assim? Ou essas práticas de escrita, por serem tão necessárias na contemporaneidade, poderiam auxiliar nossa construção como seres humanos de um modo mais prazeroso?

É importante destacar que a escrita é uma exposição. Nela colocamos uma ideia, opinião, sentimentos, escritos que só farão sentido a partir do momento em que um outro assumo o papel de leitor e interaja conosco nessa construção. Por que esse olhar do outro nos inibe? Como construímos essas práticas de escrita? Como a escola age com os textos dos alunos? O que é feito a partir dessas construções? Como eu docente lido com essas questões que perpassam o cotidiano da minha sala de aula?

A reflexão do docente se faz necessária por ser ele o mediador dessas construções e principais responsáveis pela formação escritora dos sujeitos discentes. Obviamente cada professor tem sua história pessoal, suas metodologias de ensino, mas ao longo das pesquisas realizadas para a construção deste trabalho percebemos que o encantamento/motivação é de fundamental importância para que possamos redigir os nossos textos. Temos, portanto, o desafio de descobrir o que nos motiva a escrever e mediar a descoberta de nossos discentes.

No tópico seguinte apresentaremos alguns aspectos que, pelo nosso diálogo com teóricos, poetas e docentes podem possibilitar, do nosso ponto de vista, uma melhor relação dos docentes com a sua própria escrita e, conseqüentemente, com a prática de escrita dos alunos.

O que me motiva para a escrita?

Sou muito feliz por me sentir à vontade de falar sobre qualquer assunto em minhas músicas, seja sobre a vida, a natureza, o cosmo, um mosquito, um objeto ou até a notícia de jornal que me motive. O segredo é viver uma inquietação com o que nos cerca e se manter motivado, assim os temas que vão surgindo acabam sendo

² Barré-de-Minac *apud* Koch 2011, p. 31

referência para novos projetos, novas músicas e nossa vivência.
(Arnaldo Antunes, 2012)

Assim como apresentado pelo Arnaldo Antunes, é de fundamental importância descobrir qual a nossa motivação para a escrita. Isso pode ser um caminho complexo, mas necessário para os docentes que se propõem a ensinar escrever. Ao longo da construção deste trabalho algumas categorias que denominamos de possíveis caminhos para a construção da escrita foram surgindo, no intuito de que, a partir delas, os docentes reflitam sobre suas práticas de escrita e possam descobrir suas motivações pessoais para escrever. Vamos a elas:

- Compreender a trajetória pessoal de escrita;

Como eu me tornei escritora, como foi essa formação familiar e escolar. A partir dessa compreensão prévia é possível compreender o que eu sou como escritora hoje e como dialogo com as minhas próprias práticas de escrita.

- Compreender quais são suas motivações para escrever;

É necessário também que eu como docente compreenda quais as minhas motivações para as práticas de escrita? São poesias, são prosas, canções, demandas cotidianas, o que me faz escrever com prazer? Em que ambiente eu escrevo com prazer? Eu propicio essas motivações para meus alunos? Essas questões são subjetivas e só serão respondidas pelo próprio sujeito. Entretanto, a reflexão sobre essas motivações são necessárias para que possamos desenvolver o hábito e gosto para a escrita tendo como ponto de partida os eventos que nos motivam a escrever.

- Fundamentar a prática com pesquisas;

Alguns autores como, por exemplo, Paulo Freire (1996), Schon, (2000) nos falam sobre a importância do professor ser reflexivo e sempre buscar melhorias para seu trabalho. Neste trabalho não nos aprofundaremos nas contribuições trazidas por esses teóricos, mas queremos apresentar a importância da pesquisa para a construção de uma práxis pedagógica, de ações que são refletidas constantemente pelos profissionais docentes. É necessário que as nossas práticas tenham sempre o respaldo da teoria que nos ancoramos.

Rios (2008) nos diz que há três dimensões essenciais para o trabalho do docente: a dimensão técnica, a política e a ética. Como docente preciso conhecer os conteúdos que compõem a minha disciplina, compreender as políticas públicas educacionais e agir em

comum acordo com elas. Preciso também ter um posicionamento político enquanto educador categoria e apresentar as minhas intencionalidades pedagógicas pautadas nas minhas concepções de cidadania, e também a compreensão humana que trata das relações interpessoais, do respeito às especificidades dos discentes, da compreensão desses alunos, como sujeitos que estão ampliando a formação cidadã. Obviamente, como seres humanos inconclusos, sempre avançamos e retrocedemos mas é importante termos consciência do profissional que somos e buscar sempre nas pesquisas as respostas para as questões que surgem cotidianamente em nossas salas de aula.

- Ser um professor “letrado”;

Falamos aqui fundamentalmente do letramento social e não apenas o escolar. Vivemos em uma época que temos acesso a vários gêneros textuais (emails, redes sociais, etc.). Um professor que demande dos seus alunos a escrita de vários gêneros textuais deve ter, minimamente, conhecimento de cada um deles. Nessa perspectiva, que precisamos sempre ampliar o nosso olhar sobre o mundo e com isso refletido em nossas práticas.

- Ensinar a escrever e não apenas corrigir a escrita;

Pensemos agora em nossas práticas de escritas formais. Quando vamos escrever um artigo, pensamos nas ideias, maturamos, refletimos, conversamos com nossos pares e motivados por alguma razão começamos nossos escritos que são constantemente refeitos, lidos por outros sujeitos que emitem as mais diversas opiniões ou até por nós mesmos que lemos o texto em um outro momento até que num determinado momento entregamos um produto final que nós mesmos reconhecemos que sempre apresenta algumas lacunas. Perguntamos: como é esse exercício da escrita na escola? Passamos por quais etapas até chegarmos a um produto final? E o que fazemos com esse produto? Como os nossos alunos atravessam essa etapa de construção de texto? Como fazemos as intervenções? Pontuamos? Lemos? Relemos? Revisamos em outro momento ou apenas corrigimos? As respostas a essas questões são dadas por cada um de nós em nossas práticas e a partir disso podemos ampliar a nossa visão sobre a prática de escrita em nossas escolas.

- Escutar as ideias dos discentes e elaborar, juntamente com eles, estratégias de composição da escrita.

Dentro de uma prática contextualizada é importante que os discentes se sintam agentes do processo de construção do conhecimento. Ao ouvirmos o que eles têm a nós dizer e utilizar esses dizeres na execução de nossas aulas possivelmente as práticas de escrita serão mais exitosas.

Nossa intenção com este trabalho é propor reflexões aos docentes mediadores do aprendizado da produção textual dos seus alunos. Compreendemos que há condições objetivas de trabalho (muitos alunos numa classe, precariedade do material didático, entre outras) que podem dificultar o desenvolvimento de trabalho com a escrita. Entretanto, percebemos a necessidade de diálogo com os professores apontando caminhos para superar dificuldades e fazer do espaço escolar um local de produtores de textos espontâneos, refletidos e contextualizados.

No próximo tópico apresentaremos algumas percepções dos colegas de classe sobre o trabalho desenvolvido em que apresentamos elementos considerados pela turma fundamentais para que a escrita se desenvolva de modo profícuo. Estes depoimentos juntamente com o diálogo com outros colegas e também alguns autores estão contribuindo para um repensar sobre as práticas de escrita discutidas em nossas formações de professores alfabetizadores.

Que práticas de escritas podem encantar o professor? Possíveis respostas

A escrita acontece assim...

*Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece.
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?*

(Paulo Leminski)

Dialogando com o Leminski, neste momento do trabalho, iremos apresentar uma breve descrição de como aconteceu uma discussão na sala de aula e algumas reflexões apresentadas pelos colegas docentes sobre suas experiências com a prática da escrita.

Levamos para a sala de aula objetos que consideramos motivadores de práticas de escrita. Entre livros, CDs, DVDs, brinquedos e folhas coloridas, montamos um cenário para que os sujeitos que ali estavam presentes sentissem, de algum modo, motivados para escrever. Efetivamente nossa intenção era encantar os colegas professores para a prática da escrita.

Apresentamos para os colegas os materiais e as nossas principais motivações para escrever, elencando as categorias que foram apresentadas no tópico anterior. Ao final da apresentação pedimos que eles escrevessem nas folhas coloridas, as impressões sobre a apresentação feita e as motivações pessoais para que eles escrevessem. Vejamos algumas das respostas:

“Escrevo textos acadêmicos, técnicos e estou padecendo pelo desencanto de escrever o que vem de dentro, porém as expectativas desta apresentação era muito grande contribuir com uma quebra de paradigma no como escrevo, para quem escrevo. Parece que o letramento, o desejo, a busca por escrever, está dentro de mim e preciso somente liberar criar leituras, releituras, escrita, não sei lhe dizer o que...mas sei que a cada reflexão, discussão, estudo sobre a escrita favorecesse ou favorecerá o ato genuíno da escrita. Preciso chegar em uma escrita validada na academia também, e que tudo fique cor de rosa, a cor do carinho.

(Escrito 1)

Estou usando agora o papel colorido para dizer que ele me motivou a escrever.

(Escrito 2)

A diversidade textual possível para trabalhar com a produção de textos, música, vídeo, poesia, propaganda, cordel, tudo é possível para encantar alunos e professores.

(Escrito 3)

Pelos depoimentos apresentados pelos colegas e pelas suas percepções, percebemos que a produção escrita demanda um cuidado estético. Há necessidade de prepararmos um cenário para as nossas produções. Queremos escrever algo agradável para nosso leitor e para que isso ocorra é necessário que o ambiente da escrita esteja comprometido com a estética.

É importante destacar também a relevância de trabalharmos com os diversos objetos que podem motivar a produção. Cada ser humano possui uma história de vida diferenciada,

interesses também que se diferenciam, e quanto maior as possibilidades apresentadas para a escrita, possivelmente maiores serão as motivações.

Queremos destacar também o desafio apresentados por nós professores na construção de nossas motivações para a escrita. Possuímos uma trajetória escolar e, por vezes, acadêmica, que nos desmotiva a escrever ou compreendemos a escrita como algo difícil de ser aceito diante de avaliadores rigorosos. Compreendemos essas questões e efetivamente queremos apresentar uma forma de repensar as práticas de escrita na nossa sociedade para que, do mesmo modo que quando crianças compartilharmos nossos rabiscos com pais, e professores, possamos ampliar nossos olhares sobre a produção dos discentes, compreendo assim nossas motivações para a escrita e repensando de que maneira tais práticas podem se desenvolver em nossas escolas.

No próximo tópico apresentaremos algumas considerações sobre a realização deste trabalho e a necessidade constante de refletirmos sobre as nossas práticas de escrita, buscando sempre as nossas motivações para, a partir daí, estimular nossos alunos para escrever.

Considerações finais

Neste trabalho quis apresentar algumas reflexões sobre o modo como a escrita acontece nas nossas escolas e dialogar com professores, poetas e teóricos sobre as motivações que podem possibilitar a produção escrita de modo mais prazeroso.

Neste aspecto é importante ressaltarmos que para tornar os nossos alunos escritores e admiradores dos mais variados textos, é necessário que essas práticas façam parte do cotidiano da escola e não sejam momentos pontuais. Também é importante que eu professor produza e contemple os mais variados gêneros textuais. A formação integral do ser humano se faz necessária quando pensamos em uma escola não separada da vida. O acesso aos mais variados textos, bem como o acesso a outros bens culturais tais como teatro, cinema, e etc. podem ajudar a ampliar a formação do educando como ser humano.

É importante reconhecer também que as mudanças de metodologias de ensino de posturas diante da prática educativa não é algo simples. Entretanto, concebendo o profissional docente como pesquisador, compreendemos que o constante aprimoramento da prática faz parte dos seus objetivos no trabalho.

Cabe destacar que este artigo se constitui como reflexões iniciais sobre as motivações para a escrita dos profissionais docentes. Neste aspecto, a nossa intenção é trazer a reflexão sobre o tema tanto para a comunidade acadêmica como para os professores que tanto destacam as dificuldades em tornar seus alunos produtores de texto. Propomos um diálogo com os docentes sobre os seus próprios discursos e suas dificuldades de desenvolverem o hábito da escrita de modo que essa reflexão possa melhorar as práticas de escrita que acontecem em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Entrevista concedida ao site passagem de som**. Disponível no site: http://passagemdesom.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=847:entrevista-arnaldo-antunes&catid=75:musico&Itemid=172, acessado em 20/03/2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª edição, 2ª impressão. Editora Scpione. São Paulo, 1997.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: ARTEMED. 1989.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

RIOS. Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

**MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA
MEMÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL
(PARANAÍBA 1930-1960)**

Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Mato Grosso do Sul/Brasil
estela@uems.br
CNPq

Eixo 4 - Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Neste texto, tem-se por objetivo apresentar o material didático utilizado para o ensino da leitura e da escrita que circulou na escola primária no município de Paranaíba/MS, entre 1930 e 1960, de modo a analisar as apropriações dos modelos educacionais de tais materiais didáticos na escola primária de MS. Pela circulação desses materiais pode-se afirmar que houve a apropriação de um modelo escolar paulista nesse ensino, no entanto, essa apropriação, deu-se de modo peculiar.

Palavras-chave: história da educação; história do ensino da leitura e da escrita; escola primária; história de Paranaíba

Abstract

In this text, In this text, the objective is presenting the teaching material used for the teaching of reading and writing that circulated in the primary school in Paranaíba /MS, between 1930 and 1960, in order to analyze the appropriation of educational models of such materials teaching in primary school from MS. By the movement of these materials can be said that there was the appropriation of a model school in São Paulo, however, this appropriation was given so peculiar.

Key words: history of education, history of the teaching of reading and writing; primary school; history from Paranaíba

Introdução

Neste texto apresento resultados parciais de projeto de pesquisa em desenvolvimento desde 2011¹, cujo tema é a construção histórica da escola primária em Paranaíba², município localizado no estado de Mato Grosso do Sul (MS)³. Para os limites desse texto, tenho como objetivo apresentar o material didático para o ensino da leitura e da escrita que circulou nessa escola primária específica, entre 1928 e 1960, de modo a analisar as apropriações dos modelos educacionais de tais materiais didáticos na escola primária de MS. Esses materiais foram levantados, localizados, organizados, reunidos e recuperados em arquivos de escolas mais antigas do município e em acervos particulares; além disso, dados sobre sua circulação e uso foram obtidos por meio de entrevistas com ex-alunos e ex-professores da escola primária.

1. Institucionalização e expansão da escola primária em Paranaíba

A região onde hoje é situado o município de Paranaíba faz parte dos primeiros núcleos de povoamento do estado de Mato Grosso (MT), já no século XVIII, assim como os municípios de Corumbá e Miranda⁴, em decorrência da introdução do gado no estado (GRESSLER; VASCONCELOS, 2005). Paranaíba foi, também, porta de entrada para os bandeirantes paulistas que adentravam o sertão em busca de indígenas para o trabalho escravo, e de migrantes mineiros, paulistas e goianos, no século XIX, graças a sua posição estratégica dentro do Brasil, situando-se na divisa com os estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás. Na Guerra do Paraguai (1864 -1870), Paranaíba teve uma participação importante, pois foi rota de apoio logístico e de fuga dos civis envolvidos no conflito, e consta na documentação de Alfredo de Taunay, o Visconde de Taunay, que atravessou a região em 1867, registrando suas observações sobre os habitantes, seus hábitos e sobre sua natureza, e a partir disso escreveu o romance, *Inocência*, cujo drama se passou nesse universo, dando a conhecer a região em grande parte do Brasil e do mundo.

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil. Processo n. 475596/2011-0.

² Optei pela grafia e denominação atual do município que, até 1938, era Sant’Anna do Paranahyba.

³ Optei por referir-me a Mato Grosso do Sul na menção à localização de Paranaíba, embora no período abordado, a porção territorial correspondesse ao estado de Mato Grosso, sem divisão. Em 1977, houve a divisão política do estado (Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977), sendo a parte do sul, onde se localiza Paranaíba, denominada de Mato Grosso do Sul.

⁴ Paranaíba é o quarto município mais antigo (1857) se considerado o estado de Mato Grosso, antes da divisão, e o segundo, ao lado de Miranda (1857) e depois de Corumbá (1850), se considerado o Mato Grosso do Sul.

A primeira escola pública de Paranaíba foi criada em 13 de agosto de 1838 (NEVES, 1992 apud CAMPESTRINI, 2002), porém em 1872, o analfabetismo na região atingia 73% da população em idade escolar, composta de 1.082 habitantes⁵, sendo que apenas 43 frequentavam aulas, ministradas pelo único professor; em 1890, a taxa de alfabetização era de 14,5% (CAMPESTRINI, 2002)⁶.

Em 1914, encontra-se o registro de duas escolas isoladas e dois professores efetivos lotados nessas escolas, custeados pelo Estado (ALBUM, 1914). Ao que tudo indica, prevaleceu, até meados dos anos de 1920, a existência de escolas isoladas, com regência de um único professor em salas de múltiplas idades e fases escolares. Em 1927, em decorrência da promulgação do *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado*⁷, que reorganizou a classificação das escolas primárias de Mato Grosso, em: escolas isoladas rurais, escolas urbanas, cursos noturnos, escolas reunidas e grupos escolares, previu-se a criação de escolas reunidas. Por escolas reunidas, compreendia-se a reunião em um único prédio de três ou mais escolas isoladas, distantes a dois km da sede municipal, com frequência total mínima de 80 alunos, em curso de três anos, com programa próprio, com no máximo sete classes e atendendo ao regimento dos grupos escolares (MATO GROSSO, 1927).

Dessa feita, as duas classes existentes em Paranaíba, sendo uma masculina e uma feminina (MATO GROSSO, 1928), ao que tudo indica, passaram a escola reunida no final dos anos de 1920, as “Escolas Reunidas de Sant’Anna de Paranahyba”⁸, funcionando com quatro classes, sendo dois primeiros anos (um masculino e um feminino), um segundo e um terceiro (mistos), e com o seguinte quadro de funcionários: um porteiro-servente, um diretor-professor (geralmente, normalista) e outros dois professores (interinos, geralmente, leigos). O prédio da escola era alugado, custeado pelo estado de Mato Grosso. Segundo Sá e Sá (2011, p.36-37),

A idéia da união das escolas isoladas na composição de escolas reunidas ou semigrupos, vinha sendo defendida pelo professor paulista Waldomiro Campos, desde 1916. Em seu relatório, ele escreveu um apêndice intitulado *O grupo escolar e a escola reunida*, onde defendeu a escola graduada e considerou as reunidas como primeiro passo para a formação dos grupos escolares.

⁵ A população total de Paranaíba, em 1872, segundo o censo nacional era de 3.234 habitantes. (CAMPESTRINI, 2002).

⁶ A população total de Paranaíba, em 1890, segundo o censo nacional era de 4.947 habitantes. (CAMPESTRINI, 2002).

⁷ O *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado*, de 1927, foi, segundo Alves (1998), o de mais longa duração, até 1946, quando foi promulgada a Lei Orgânica do ensino primário, de âmbito federal, pelo Decreto-Lei n. 8.529.

⁸ Um estudo que reúne fontes documentais sobre as “Escolas Reunidas de Sant’Anna de Paranahyba” pode ser vislumbrado em Paxeco (2013).

Os grupos escolares previstos na legislação de Mato Grosso desde 1908, pela Lei n. 508, e normatizados no *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*⁹, de 1910, tiveram implantação gradual e lenta, cercada de disputas e lutas e a instalação na maioria das cidades mato-grossenses foi bastante parcial, prevalecendo as escolas isoladas. Tanto é que a formação do primeiro Grupo Escolar em Paranaíba só se deu em 1945, com a transformação das “Escolas Reunidas de Sant’Anna de Paranaíba” no Grupo Escolar “José Garcia Leal”¹⁰, instalado em prédio próprio. Nele, funcionavam seis salas, sendo três de primeiro ano (A, B e C) – uma mista, uma masculina e uma feminina –, e três divididas em segundo, terceiro e quarto ano – todas mistas. O quadro de funcionários era composto por: porteiro-servente, diretor, professores leigos e professores normalistas¹¹

A ausência de prédios apropriados não era motivo para não abertura de escolas em Paranaíba, pois em Mato Grosso “[...] se não houvessem casas suficientes para funcionamento de uma escola primária, esta poderia ser instalada na residência do professor, que recebia auxílio pecuniário para aluguel, oferecendo maior oportunidade de estudo às crianças”. (SÁ; SÁ, 2011, p. 33). Nesses termos, funcionou a escola “Nossa Senhora de Sant’ Anna”, da professora normalista Liduvina Motta Camargo. Em sua residência, a professora, com algumas modificações, fez “[...] comportar duas classes mistas e conjuntas, uma primeira e segunda série, outra terceira e quarta” (FONSECA, 2013 apud CASTILHO, 2013, p. 54). A escola era registrada pelo estado e fornecia certificado de curso da escola primária¹². Segundo os dados obtidos por meio de entrevistas, essa escola funcionou do final dos anos de 1940 até meados dos anos de 1950.

Outras escolas primárias, de iniciativa particular confessional foram, também, instaladas em Paranaíba, a saber: Educandário “Santa Clara”, em regime de internato e externato; Patronato de Menores “São José”; e, Escola Batista de Paranaíba¹³, ambas em regime de externato. Além dessas escolas, era muito comum a existência de aulas particulares, na casa do professor ou do aluno, sem certificação; e eram inúmeras as escolas isoladas rurais,

⁹ O *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado*, de 1910, foi antecedido pelo *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado*, de 1896, instituído pelo Decreto n. 68 e sucedido pelo *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado*, de 1927, instituído pelo Decreto n. 759.

¹⁰ Estudo sobre a instalação do Grupo Escolar “José Garcia Leal” pode ser vislumbrado em: Freitas (2011).

¹¹ Ao que tudo indica, até a formatura da primeira turma da Escola Normal de Paranaíba, em 1969, havia apenas cinco professoras normalistas atuando nessa escola primária.

¹² As informações sobre a escola particular “Nossa Senhora Sant’Anna” foram obtidas por meio de entrevista realizada por Castilho (2013).

¹³ Sobre a criação e funcionamento da Escola Batista de Paranaíba, ver, sobretudo: Paes e Mendonça (2012).

devido à extensa população rural do município que prevaleceu superior à população urbana, pelo menos, até o Censo de 1970¹⁴.

2. Circulação de materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita em Paranaíba

No que diz respeito aos materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita que circularam na escola primária em Paranaíba, tem-se notícia, por meio de entrevistas com ex-professores, do uso das Cartas de ABC.

No Brasil, desde o final do século XIX, utilizavam-se as Cartas de ABC, livretos que traziam o alfabeto escrito de várias formas, cartas de sílabas (compostas com segmentos de uma, duas ou três letras, em ordem alfabética) e cartas de nomes (em que são apresentadas palavras cujas sílabas são separadas por hífen), valorizando a grafia. O método que se concretizava era o método sintético alfabético ou de soletração¹⁵, o mais antigo de que se tem notícia.

Figura 1¹⁶: Capa de *ABC da Infância*, de autor desconhecido (Livraria Francisco Alves)



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas - EFAP/SEE-SP

ABC da Infância, de autoria desconhecida, com primeira edição em 1905 e 107ª, em 1956, publicado pela Livraria Francisco Alves, é um exemplo desse modelo de material para o ensino da leitura e da escrita na escola primária. Segundo informações constantes no acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas, há indícios de que essa

¹⁴ Sobre a organização da escola urbana e rural em Paranaíba, ver, sobretudo, Bertolotti (2013).

¹⁵ O método sintético alfabético ou de soletração consiste em iniciar o ensino “[...] com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças e ou histórias [...]” (MORTATTI, 2004, p. 123).

¹⁶ As Figuras constantes neste tópico são meramente ilustrativas, a título de curiosidade.

publicação seja a introdução do *Livro da Infância* de Augusto Emílio Zaluar (1825-1882), escritor português radicado no Rio de Janeiro.

A partir dos anos de 1930, o *Livro de Caixa Escolar* (1936-1937) das Escolas Reunidas Sant'Anna de Paranahyba registra a existência de cartilhas e livros de leitura circulando na escola primária: *Cartilha da Infância*; e, *Sei Lei*; além dos seguintes materiais escolares: lápis, caixa de penas, cadernos, régua, papel, carimbo; livros para a Biblioteca Escolar; e, brinquedos.

Os livros e os brinquedos não aparecem especificados, mas denotam uma preocupação com materiais didáticos ligados ao lúdico e à fruição que objetos desse tipo proporcionam. Os livros provavelmente destinavam-se à Biblioteca Escolar, criada por iniciativa de pessoas ligadas às Escolas Reunidas e à sociedade. O material escolar adquirido faz parte de uma cultura material da escola primária em que a escrita ainda oscilava entre lápis e penas.

Quanto às cartilhas e livros de leitura, *Cartilha da Infância* e *Sei Lei*, de Thomaz Galhardo (1855-1904) e Theodoro de Moraes (1877-1956), respectivamente, correspondem a dois momentos distintos da história do ensino e da leitura e da escrita, no Brasil. O primeiro, em que se sobressai o “método João de Deus”, baseado na palavrção em disputa com os métodos sintéticos de soletração e silabação, e o segundo, em que se sobressai o método analítico em disputa com os métodos sintéticos, sobretudo de silabação¹⁷. (MORTATTI, 2000).

Cartilha da Infância, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo¹⁸, publicada pela editora Francisco Alves, teve sua primeira edição, provavelmente, no início da década de 1880; a segunda em 1891, após ter sido modificada e ampliada por Romão Puiggari, em 1890; e sucessivas edições até os anos de 1990, como a 141ª em 1939; e a 233ª, em 1992 (SANTOS, 2007). Foi adotada oficialmente pelo estado de São Paulo e por outros estados brasileiros, a exemplo de Mato Grosso (do Sul), tendo sido uma das primeiras que concretizaram o método sintético, “[...] considerado como ‘moderno’, por uma geração de professores formados pela Escola Normal de São Paulo que assumiriam cargos e funções diretivas na instrução pública desse estado [...] tendo sido a cartilha que alfabetizou o maior número de brasileiros em sua época” (SANTOS, 2007, p. 340).

¹⁷ O método sintético de silabação consiste em iniciar o ensino a partir da apresentação das famílias silábicas das palavras, já o método analítico de palavrção inicia o ensino a partir da apresentação de palavras. Há, também, o método analítico de sentencição em que se inicia o ensino pela apresentação de sentenças, e o método analítico de “historietas” em que se inicia o ensino com a apresentação de conjunto pequeno de grupo de sentenças nas quais o objeto da primeira é sujeito da segunda, e assim por diante.

¹⁸ Estudo detalhado sobre *Cartilha da Infância* e a atuação de Thomaz Galhardo para o ensino da leitura e da escrita pode ser vislumbrado, sobretudo, em Santos (2008).

Figura 2: *Capa de Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo (Editora Francisco Alves)



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas - EFAP/SEE-SP

Sobre o método escolhido, Galhardo (1939) explica:

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema.
Razão tivemos para esta preferência.
O método antigo é o método do absurdo. (GALHARDO, 1939, p. 5)

Segundo Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), Thomaz Galhardo considerava cedo para se adotar o método da palavração “[...] em vista do estado atual do ensino primário no País” e afirmava ter feito “[...] experiências sobre os métodos fônicos, fonotípico e outros, mas sem colher os resultados admiráveis do emprego do método silábico, seguido de imediata aplicação das sílabas em palavras, e da aplicação destas em frases curtas e de fácil compreensão” (GALHARDO apud PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 160).

Sei ler, de Theodoro Jeronymo de Moraes¹⁹, é uma série de leitura graduada publicada pela Companhia Editora Nacional. Trata-se de três livros que compõem a Série Cesário Motta: *Sei ler: leituras intermediárias* (1928); *Sei ler: 1º livro de leitura* (1928); e, *Sei ler: 2º livro de leitura* (1930). Para Pereira (2009a), os dois primeiros tiveram uma média de 50 edições e o terceiro, 95, tendo circulado amplamente no estado de São Paulo e por outros

¹⁹ Estudo minucioso da série de leitura *Sei ler*, de outros materiais didáticos e de outros textos de Theodoro de Moraes, analisando o pioneirismo do autor no ensino da leitura no Brasil, pode ser encontrado, sobretudo, em Pereira (2009b).

estados brasileiros, e contribuído para a formação de diferentes gerações de crianças ao longo de quase três décadas.

Esses livros baseiam-se no método analítico, institucionalizado no estado de São Paulo em 1909²⁰ (MORTATTI, 2000), e defendido, divulgado, fundamentado cientificamente e reafirmado por seu autor em inúmeras ações, embora não venham acompanhados de especificações explícitas de que estão de acordo com esse método, em virtude de no momento histórico de sua publicação não haver essa necessidade (PEREIRA, 2009a). Constam de historietas que aumentam, progressivamente, em complexidade estrutural e formal, de um livro para outro, poemas, intercalados entre as historietas, versos, quadrinhas e provérbios populares (PEREIRA, 2009a).

De acordo com Mortatti (2000), Theodoro de Moraes, assim como outros defensores do método analítico, defendeu-se das réplicas dos que acusavam tal método de moroso, assegurando que ensinar bem não significa ensinar depressa.

A cartilha e esses livros de leitura prevaleceram circulando na escola primária de Paranaíba durante os anos de 1930 e 1940, segundo registros e depoimentos. Nas duas décadas seguintes, obteve-se informação do uso da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (1911-2001) e da série *Vamos estudar?*, de Theobaldo Miranda Santos (1904-1971). Ambos correspondem ao terceiro momento da história do ensino da leitura e da escrita, no Brasil, no qual se sobressaem aspectos psicológicos nas discussões sobre alfabetização em detrimento de aspectos linguísticos e pedagógicos, que prevaleceram em momentos anteriores. Nele, há certa relativização da questão dos métodos, embora ainda se apresentem disputas entre métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. (MORTATTI, 2000).

Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, publicada pela primeira vez em 1948, deu origem à editora Caminho Suave Ltda., dada a exitosa carreira, como o maior sucesso editorial do Brasil (MORTATTI, 2000), alcançando até os dias atuais²¹. De acordo com a autora, o processo utilizado na cartilha é o de “alfabetização pela imagem” e o método é analítico-sintético, partindo da palavra. Nos dizeres da autora:

Foram escolhidos vocábulos familiares e de fácil articulação. Consiste, êsse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um ‘desenho chave’. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente.

²⁰ Em 1920, pela Lei n. 1750, a Reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo voltou a garantir a autonomia didática do professor, que desobrigava o uso do método analítico para ensino da leitura e da escrita.

²¹ Curioso é notar que, mesmo em tempos de total abandono das cartilhas, *Caminho Suave* ainda permaneça sendo utilizada em muitas salas de alfabetização, mesmo que de maneira velada.

Cada desenho excita enèrgicamente o interêsse, é poderoso apoio à memória. (LIMA, 1954, p. 3)

A cartilha vem acompanhada, desde sua primeira edição, de um folheto intitulado *Auxiliar de Alfabetização*, que Mortatti (2000) assevera ter tido circulação autônoma em relação à cartilha. Ao longo dos anos, torna-se série, com 1º, 2º, 3º e 4º livros e outros materiais vêm se juntar à cartilha, como: folheto ilustrado; manual do professor; cartazes; testes; e baralhos, miniaturas dos cartazes.

Figura 3: Capa da cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima (Editora Caminho Suave)



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas - EFAP/SEE-SP

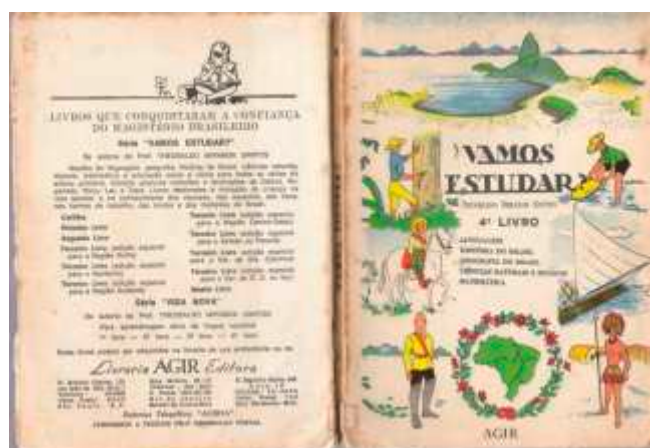
Vamos estudar?, de Theobaldo Miranda Santos²², é uma série composta por cartilha e livros de leitura e conhecimentos para todas as séries do ensino primário, com adaptações regionais, publicada em 13 volumes, pela editora Agir, tendo tido a primeira edição em 1950 e circulado no Brasil, pelo menos, até os anos de 1970.

²² Estudo sobre a produção e circulação do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos e sobre as atividades de redação nos livros didáticos desse autor podem ser vislumbrados, respectivamente, em Almeida Filho (2008) e Oliveira (2011).

Os livros da série trazem, de maneira independente, em cada volume, as disciplinas Linguagem, História do Brasil, Geografia do Brasil, Ciências Naturais e Higiene e Matemática; e, a partir de 1969, em virtude do Decreto-Lei n. 869, foi, também, incluída a disciplina Educação Moral e Cívica (OLIVEIRA, 2011). Trata-se, portanto, de um manual completo, relativo a todo programa do ensino primário, que, segundo o autor, foi assim construído visando a atender às condições econômicas dos alunos, que, em sua grande maioria, não tinham recursos para comprar livros (SANTOS, 1973).

De acordo com seu autor, os textos são “genuinamente brasileiros”, com intuito de abordar interesses e necessidades reais do país, numa sequência que configura uma viagem de norte a sul. A “viagem de norte a sul” é revelada de forma progressiva nas lições com textos em forma de lendas, poemas, textos didáticos sobre a cultura popular, os tipos regionais e demais aspectos relacionados ao Brasil (OLIVEIRA, 2011).

Figura 4: Capa e quarta capa do livro *Vamos Estudar?*, de Theobaldo Miranda Santos (Editora Agir)



Fonte: SANTOS, T. M. *Vamos Estudar?* 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973

Trechos ou textos inteiros de livros da série *Vamos Estudar?* foram utilizados na escola primária de Paranaíba, durante os anos de 1950 e 1960, para ditado, cópia ou leitura nos exames semestrais.

3. A apropriação de modelos educacionais na circulação dos materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita em Paranaíba

Ao que tudo indica, pela circulação de materiais didáticos na escola primária de Paranaíba, um “modelo escolar paulista” prevaleceu em uso, contribuindo para a difusão de

um determinado modelo de escola implícito nesses objetos e materiais culturais que permitiram certa apropriação, a partir de contatos e trocas culturais. Com exceção de Theobaldo Miranda Santos, carioca, todos os outros autores eram paulistas formados pela Escola Normal do estado de São Paulo.

Desde 1910, como forma de implantar ações para concretizar o ideário de educação republicana por meio da reforma da escola, o governo do estado de Mato Grosso, vinha contratando professores normalistas formados pelas escolas normais de São Paulo para reorganizar a instrução pública no estado. Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann foram os primeiros contratados, com missão de instalar uma escola normal na capital, Cuiabá, e dar novos moldes ao ensino primário (AMÂNCIO, 2008). Em 1912, foram convidados mais quatro normalistas paulistas: Ernesto Sampaio, José Rizzo, João Brienne de Camargo e Francisco Azzi para reorganizar os grupos escolares de Corumbá, Cáceres, Poconé e Rosário, e em 1914, chegou a Mato Grosso, o professor paulista Waldomiro de Oliveira Campos (SÁ; SÁ, 2011).

A circulação dessas pessoas não está registrada na região de Paranaíba, no entanto, quatro, das cinco professoras normalistas atuantes no período aqui focado, foram formadas pela Escola Normal de Cuiabá, lugar de atuação mais direta dos primeiros professores paulistas que chegaram ao solo mato-grossense, além disso, indiretamente, esses professores atuaram no âmbito das normatizações, o que, indubitavelmente, atingia mesmo os municípios mais longínquos da capital, como Paranaíba.

Amâncio (2011) afirma textualmente que em virtude da ausência de um programa específico para os grupos escolares em Mato Grosso, somente elaborado em 1916, o primeiro programa para essas instituições foi uma adaptação do *Programa de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1905,

[...] que destacava, entre outros temas, a exigência de um método de ensino de leitura – o analítico – embasado no método de ensino intuitivo. Essa discussão era nova na realidade mato-grossense, pois antes da reforma, mais especialmente antes da chegada dos primeiros normalistas paulistas, não se constatam preocupações relativamente a orientações metodológicas para o ensino da leitura no que tange a esclarecimentos sobre alfabetização, tomando-a como objeto cultural e escolar de relevância para o ensino primário. (AMÂNCIO, 2011, p. 57)

No estado de São Paulo, a questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita vinha se caracterizando pela tensão entre o “novo” e o “tradicional”, desde, pelo menos, o final do século XIX, em que

[...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade com o antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2000, p. 23).

No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso, portanto, as discussões em torno dos métodos sintéticos e analíticos, características do primeiro e segundo momento da história da alfabetização, conforme analisados por Mortatti (2000), acabaram por influenciar, segundo Amâncio (2011), no método adotado no programa dos grupos escolares, em virtude de os professores paulistas terem recorrido a um programa do estado de São Paulo que representava as discussões e disputas daquele estado.

A oficialização do método analítico em Mato Grosso, em 1927, no *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado* foi, em vista disso, a normatização de uma prática regulamentada no estado desde 1910, com a reforma da instrução pública e implantação dos grupos escolares. Para Amâncio (2011, p. 71),

O uso do método analítico, [...] já se configurava, sem dúvida, numa prática em construção sobre o ensino da leitura, que deveria estar exigindo atenção e medidas de caráter não apenas normatizador, mas especialmente de caráter pedagógico, no sentido de fornecer aos professores orientações detalhadas da aplicação de métodos de ensino de leitura.

O que se pode afirmar com relação a Paranaíba, pela circulação de materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita, eminentemente paulistas, é que as normalistas atuantes no município, sob influência da formação obtida na Escola Normal de Cuiabá, o programa dos grupos escolares e a oficialização do método analítico, em Mato Grosso, levaram à apropriação de um modelo escolar paulista nesse ensino, seja pela circulação de pessoas, objetos e materiais culturais, seja no âmbito das normatizações, no entanto, essa apropriação, deu-se de modo peculiar, em virtude das especificidades e contingências locais, como o grande número de professores leigos atuando na escola primária, a grande extensão territorial do estado de Mato Grosso e da região de Paranaíba, a prevalência da realidade rural, o difícil acesso ao município e a grande distância de Cuiabá, entre outras, que levaram a certa “autonomia didática” dos professores, na adoção e uso de cartilhas e livros de leitura baseados no método sintético e analítico concomitantemente, mesmo quando esse último foi tornado oficial. Talvez isto explique a concomitância de *Cartilha da Infância* e *Sei ler*, de base sintética e analítica, respectivamente, na mesma instituição, no mesmo período histórico, na escola primária em Paranaíba.

Considerações Finais

Inspirada em Amâncio (2011, p. 68), posso afirmar que

Embora a simples menção de existência de cartilhas não seja determinante de seu uso, nem garantia de adoção de seus princípios constitutivos, as relações entre a circulação desse recurso didático e o emprego de métodos de ensino de leitura não podem ser desconsideradas, visto que as relações entre esses elementos são quase sempre pertinentes à constituição de práticas pedagógicas, além de reveladoras da concretização de políticas educacionais.

As cartilhas e os livros de leitura em Mato Grosso eram autorizados pelo Conselho Superior de Instrução Pública (AMÂNCIO, 2011), assim a existência delas nas fontes documentais consultadas e na memória de ex-alunos e ex-professores da escola primária de Paranaíba, leva à conclusão de que foram, de fato, adotadas e utilizadas não somente nesse município, mas também em todo o estado e estavam de acordo com o pensamento oficial, mesmo quando consideradas anacrônicas, em virtude de lutas e embates em torno da forma correta de ensinar a leitura e a escrita redundasse na questão do material didático que estivesse de acordo com os preceitos mais novos e modernos, uma vez que fora a opção oficial ou não por este ou aquele método de ensino, a centralidade estava não nele, mas sim no material didático, ou seja, ensinar a leitura e a escrita no período abordado neste estudo era uma questão de cartilha.

Assim, os materiais didáticos para o ensino de leitura e escrita que circularam em Paranaíba foram, sobretudo, cartilhas e livros de leitura, que foram apropriados para a realidade regional e local. Os professores garantiam sua autonomia didática, relativamente ao fazerem circular cartilhas e livros de base sintética e analítica, adequando-os a seu fazer pedagógico, naquilo que conheciam ou naquilo que consideravam mais fácil ou mais necessário para o ensino.

Referências

ALBUM Gráfico do estado de Mato Grosso (E. E. U. U.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1914. (reimpressão em 2006).

ALMEIDA FILHO, O. J. de. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)*. 2008, 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura e grupos escolares*. Mato Grosso/1910-1930. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. Alfabetização nos grupos escolares em Mato Grosso: início do século XX. In.: SÁ, Nicanor Palhares de; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *Revisitando a história da escola primária – Os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 55-88.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Organização da escola primária em Paranaíba/MS (1935-1975). (Texto submetido ao Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE-, 2013). Em análise.

CAMPESTRINI, Hildebrando. *Santana de Paranaíba – de 1700 a 2002*. Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. Mato Grosso do Sul, 2002.

CASTILHO, Mileidi Ferreira de. *História da alfabetização em Paranaíba-MS (1942-1970) na memória de professores*. 2013, 106 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da Infância: ensino da leitura*. 141. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. *Mato Grosso do Sul – Aspectos Históricos e Geográficos*. Dourados: L. Gressler, 2005.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. São Paulo: Editora Caminho Suave Ltda., 1954.
MATO GROSSO. Regulamento da Instrução Pública. Cuiabá, 1927.

_____. *Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado* pelo Governador Mário Corrêa, em 1928. Cuiabá, 1928.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo (1876/1994). São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.

_____. *Educação e Letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Alyne Renata de. *As atividades de redação em livros didáticos (1955-1973) de Theobaldo Miranda Santos*. 2011, 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PAES, Ademilson Batista Paes; MENDONÇA, Isabel Cristina de. Escola Protestante no leste de Mato Grosso do Sul: o colégio Batista de Paranaíba. In.: FURTADO, Alessandra Cristina et. al. (Org.). *História da Educação Escolar: múltiplas fontes; múltiplos olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 55-69

PAXECO, Eduardo José. Escolas Reunidas de Sant'Anna de Paranaíba-MT e as fontes documentais: uma análise da escola primária (1933-1945). 2013, 62 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

PEREIRA, Bárbara Cortella. O pioneirismo de Theodoro de Moraes (1877-1956) no ensino da leitura no Brasil. *Anais do 17. Congresso de Leitura do Brasil* (COLE). 2009. Disponível

em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anais17/txtcompl. Acesso em: abr. 2013.

_____. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009b. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009b. (Bolsa FAPESP)

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

SÁ, Nicanor Palhares de; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900-1930). In.:_____. *Revisitando a história da escola primária – Os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre *Cartilha da Infância (188?)*, de Thomaz Galhardo. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

_____. *Um estudo sobre Cartilha da Infância (1880), de Thomaz Galhardo*. 2008. 63f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. (Bolsa PIBIC/CNPq/Unesp)

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos Estudar?* 113. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

CADERNOS DE ALFABETIZADORA: NOTAS PARA A MEMÓRIA SOBRE COMO AINDA SE ENSINA AS CRIANÇAS À USÁ-LO

Flávia Anastácio de Paula

Eixo Temático 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Nas últimas duas décadas temos discutido sobre as tematizações, as normatizações e as concretizações do tema alfabetização na escola. Entretanto, poucos são os trabalhos que se dedicam às concretizações do uso do tempo escolar para mediações alfabetizadoras que levem ao sucesso. Este artigo apresenta um dos modos de como se produzem usos do tempo por uma alfabetizadora experiente. Partindo de uma proposta metodológica etnográfica escolhemos um elemento para descrição, e compreensão: os cadernos. A problemática exemplifica um dos desafios na pesquisa em alfabetização: documentar práticas, artefatos, usos atuais (ou não) significativos para as professoras no aprendizado da leitura e da escrita. A especificidade da análise adota algumas das dimensões de tempo elaboradas por Heller e recai sobre um aspecto da temporalidade: o encadeamento. Objetiva-se descrever, e refletir sobre como professoras experientes organizam o tempo para ensinar.

palavras-chave: Tempo, Alfabetização, Escola,

Abstract

In the last two decades we have discussed about the thematizations, the norms and the issue of literacy achievements in school. However, there are few jobs that are devoted to the achievements of the use of school time for mediations that lead to literacy success. This article presents one of the ways of how to produce uses of time in a classroom literacy with children six years governed by an experienced teacher. From a methodological proposal chose an ethnographic element, over a year of work, description, and understanding: the notebooks. The issue illustrates one of the challenges in literacy research: documenting practices, artifacts, current uses (or not) meaningful to the teachers in reading and writing. The specificity of the analysis r adopt some of the dimensions of time developed by Heller to approach the subject on an aspect of temporality: the linking.. It aims to describe and reflect on how a function of experienced teachers organize the use of time to teach.

Keywords: Time, Literacy, School

Nas últimas duas décadas temos discutido sobre as tematizações, as normatizações e as concretizações do tema alfabetização na escola, assim como temos discutido como as escolas podem promover o sucesso de todos os seus alunos. No entanto, poucos são os trabalhos que se dedicam às concretizações do uso do tempo escolar para mediações alfabetizadoras que levem ao sucesso. Este artigo apresenta um dos modos como se produzem organização do tempo das aulas em turmas de alfabetização, isto é, a cadencia em especial a cadencia dos cadernos.

A especificidade do tema deste artigo é refletir sobre como o encadeamento pode se materializar na aula para alfabetizar. Tentaremos ao longo do texto dialogar com Heller (1998) Thompson (1998), Certeau (1994) e Bondioli (2004) para as categorias temporais, Guedes-Pinto (2007), Mortatti (2000) para as concretizações da alfabetização e com Hébrard (2000), Fontana (1996), Gvirtz (1997), sobre as mediações para o aprendizado.

Este texto relata uma parte de pesquisa de caráter etnográfico de doutoramento que buscou documentar ao longo de quatro anos, as últimas turmas de alfabetização da professora Maria¹ em final de carreira, com 62 anos de idade e 45 de profissão: rotinas corriqueiras, cotidianas, singelas, planejadas ou improvisadas, mas efetivamente realizadas com compromisso e sentido em alfabetizar. Embora a pesquisa em si tenha abordado várias facetas da temporalidade, aqui enfatizaremos o encadeamento dos cadernos.

A alfabetizadora Maria, ciente e informando-me que o tempo cronológico disponível para atender seus alunos em sala de aula é inferior a 14 horas semanais (vinte horas totais menos quatro horas de aulas-atividade com outra professora, menos cinco recreios com merenda de 30 minutos, menos as demais atividades e interrupções), afirma revelando um sentimento de *falta de tempo* para desenvolver seu objeto e seu objetivo: “*Uma das vantagens de ser velha é conhecer os próprios limites... para desenvolver os objetivos que quero eu preciso de, no mínimo, quatorze horas semanais de trabalho com as crianças. Este é o meu limite, com menos que isto simplesmente não consigo. Não tenho mais saúde pra acelerar no fim do ano. Preciso distribuir ao longo das quarenta semanas...*”. (Caderno de Campo, agosto 2005). Resumindo, as

¹ Nome fictício. Professora da escola urbana do município de Cascavel, Paraná.

prioridades materializam-se em rotinas, em frequências, em continuidades e em horários privilegiados.

Existem cadências e encadeamentos que são mais notados ao longo de um dia, e se revelam como amarrações, como elos. Bondioli (2004) nomeia esses episódios como continuidade analógica, entendida como “[...] a retomada de conteúdos da atividade anterior, a analogia envolve várias atividades e a continuidade configura-se mais como didática” (p. 115). Exemplificarei o encadeamento ou a continuidade com alguns episódios.

1 Iniciando aulas encadeando atividades: desenho refeito

Os elos temporais, a divisão-continuidade das atividades, apesar de presentes na vida cotidiana, necessitam ser, num processo educacional, intencionalmente explicitados. Isso foi sendo feito pela alfabetizadora Maria desde as primeiras aulas, com a retomada contínua de eventos e de aulas anteriores. A explicitação dos encadeamentos ajudava tanto os alunos a criarem significações sobre os eventos em aula quanto ajudava na construção de memória sobre outros tempos que não o presente.

O episódio seguinte mostra que a professora estava preocupada em estabelecer elos, continuidades e em orientar as crianças sobre isso desde o começo das aulas. Este é o primeiro encadeamento com a turma que consegui registrar:

Caderno de Campo, 10 de fevereiro de 2005. Primeiro dia de aula:

(...)

14:45 Apresenta para as crianças um livro de literatura grande (cerca de 30 cm x 40 cm) velho e muito gasto. Conta para as crianças a história daquele exemplar e das dezenas de crianças que o leram em outros anos. Trata-se de Pinote, o Fracote e Janjão, o fortão.²

“Quero ver quem vai ficar ligado no livro independente do barulho lá fora. Eu vou ficar dentro do livro!”³ Fecha a porta e

² A professora me diz que a escolha do livro de Fernanda Lopes de Almeida, da editora Ática, é duplamente proposital. Primeiro por sua moral: o fraco vence o forte pelo riso, e por não poder ser proibido de pensar. É um livro sobre relacionamento entre crianças. Segundo, para introduzir a ideia de memória da escrita. A edição que ela usa é uma das primeiras e o exemplar tinha sido doado por um dos pais, quando criança, naquela mesma escola com aquela mesma professora.

³ Fora da sala de aula havia muito movimento. Por ser o primeiro dia de aula, muitas crianças ficavam olhando para fora para ver se a mãe tinha ido embora ou se achava algum conhecido. A porta permaneceu

aguarda um pouco. Abre a porta. Lê para a turma o livro enquanto mostra as ilustrações com uma ênfase no suspense do enredo. As crianças pedem e ela lê novamente, apenas as ilustrações, rememorando o enredo pelos comentários das crianças perguntando “*o que aconteceu aqui*” (...) Fecha o livro e fazem perguntas⁴, respostas e comentários sobre o enredo e a moral do livro. (...)

A turma tem interrupções de visitantes, (...) Pede atenção pras crianças e lê novamente o livro agora sem mostrar as ilustrações com a turma mais silenciosa. (...)

15:20 Lanche e recreio.

15:40 Distribuiu pequenos pedaços de papel sulfite de variadas cores; um quarto da folha, para que escrevessem o nome (...) a professora passa entre as carteiras para ver quem precisa de ajuda. Agrupa-os em duplas e pede para fazer um desenho livre no pedaço colorido e diz que podem conversar baixinho. (...) A professora não pede para desenhar sobre o livro lido, mas uma parte dos alunos fazem isto. (...)

Caderno de Campo, 11 de fevereiro de 2005, segundo dia de aula:

(...)

13:20 Devolve o desenho feito no dia anterior no pequeno papel para que terminem. As crianças estranham, pois acreditavam estar pronto. Eles se entreolham. Olham para mim. Ela orienta para completar e acrescentar e para olhar o do colega e deixar melhor. Eles continuam achando estranho (...) a professora sai um instante até a porta da sala para receber duas meninas que não

aberta, mas a professora enfatizava, com sua fala, que era necessário eles aprenderem a subordinar os motivos.

⁴ As perguntas orientavam a lembrança do enredo: “*Quem contou em casa a história de ontem, quem lembra?(...) Qual era o título? “O que acontece com o Janjão?(...) Como ele era com a sua turma?(...) Porque ele era o fortão?(...) Como o Pinote reage? (...) Porque o Janjão fica irritado?(...) Porque o Pinote ri?(...) O que ele fala pro Janjão?(...) Quem vence? O que Pinote diz no final?” etc.* (Caderno de Campo, 10/2/2005).

vieram no dia anterior e volta lhes mostrando a turma e o que poderiam fazer pra melhorar o desenho do dia anterior. (...)

13:25 [A Professora faz perguntas para os alunos sobre] a história de Janjão e Pinote. Lê novamente a história, “*por causa das duas alunas novas!*” parando para, a cada página, mostrar a ilustração. Mais tarde o desenho aperfeiçoado é colado na folha de rosto do primeiro caderno. (Caderno de campo, 11/2/2005).

Desse episódio corriqueiro podemos extrair vários comentários para uma turma de alfabetização. As atividades já parecem comuns para esta turma: ouvir história, comentar sobre a história, lembrar a história lida, desenhar, escrever o nome... mas receber um papel usado para redesenhar, continuar um desenho, melhorar o desenho... isso não era usual. Era, no entanto, para a professora, uma atividade impregnada de sentidos do ponto de vista temporal. Foi intencionalmente planejada e preparada para que, no segundo dia, continuasse as atividades iniciadas no primeiro. Completar uma atividade iniciada anteriormente, continuar um desenho, melhorar, foi ensinado naquele dia pela orientação “acrescentando detalhes”: “*Você pode colocar um sol... Você pode fazer uma casa para ele... você pode pintar... Pode colocar bolinhas no vestido*”. Dar continuidade ao desenho criou, intencionalmente, alguns conflitos (internos) nas crianças, tanto que alguns pediram para reiniciar o desenho em outra folha, mas ela intervinha dizendo que o objetivo era outro. Que era completar e não fazer de novo. Que aquele estava bom, mas poderia ser melhorado.

Assim, a professora passava entre as carteiras perguntando sobre o que pretendiam e fazendo sugestões pontuais para melhorar. À medida que percorria a turma, trocava crianças do lugar onde estavam sentadas, refazia duplas e trios colocando em cada um deles alguma criança que tivesse feito um desenho mais elaborado e verbalmente orientando para que olhassem para a produção do colega sentado ao lado: “*É para pensarem que pode ser retomado, pode ter uma continuidade.*” (Caderno de campo, fev/2005).

Parecia que a professora não estava apenas ensinando como as crianças tinham que desenhar. A ênfase da atividade era mais a intenção de criar uma conduta diante do exercício e no desenvolvimento das relações entre os pares. Isto é, não era apenas

redesenhar, mas propiciar o desenvolvimento do comportamento, do relacionamento com os outros, consigo mesmo e com a atividade de estudo.

Esse episódio de encadeamento e continuidade foi apenas o primeiro. Os encadeamentos começaram com os desenhos (começar na aula, completar em casa, continuar em sala, reorganizar na semana seguinte) depois foram para as atividades no caderno, nos livros, nas leituras orais da professora e, finalmente, na produção de textos e na reescrita. A estranheza dos dias iniciais, de completar o desenho, foi cedendo lugar, já nas primeiras semanas, para uma nova conduta diante da própria atividade de desenhar: continuar no dia seguinte.

A discussão sobre o uso de cadernos na alfabetização e tipo de letra era frequente entre os alfabetizadores no final da década de 1980. Não necessariamente uma discussão teórica, ou acadêmica, mas era uma discussão que circulava na prática pedagógica e estava presente nas revistas de divulgação. No debate sobre o tipo de letra a ser ensinado estava permeada uma discussão sobre os métodos fônicos, que usavam letra cursiva, para a desmetodização construtivista (MORTATTI, 2000), que advogava a letra de caixa alta para o início da alfabetização.

Gvirtz (1997) estuda os cadernos de aula na escola primária da Argentina após o movimento da chamada *escuela nova* a partir da década de 1920. O principal foco de análise do trabalho da autora é a discussão em torno do caderno único e, posteriormente, a sua prescrição em utilizá-lo e como. A autora mostra que, naquele contexto, o caderno único se incorporava à instituição escolar junto a uma reforma mais geral do currículo e da escola.

No caso que acompanhei, todos os registros no caderno ou na folha mimeografada eram encabeçados pela data, no entanto o registro da data foi muito menos frequente durante o uso do livro didático, mesmo que tais livros fossem perecíveis.

As turmas de Maria iniciaram o ano com caderno único e finalizaram usando simultaneamente vários cadernos. Havia uma sequência nos cadernos, assim como nos livros. Os cadernos das crianças mostravam e registravam parte do tempo destinado à escrita. Dentre as múltiplas atividades realizadas no dia (leituras, jogos, escritas, desenhos, etc.), algumas que tinham o caráter de síntese eram registradas no caderno. Em 2005, a alfabetizadora Maria utilizou-se do caderno único nos meses iniciais, para o seu trabalho.

O caderno no qual as crianças trabalhavam com Maria era para todas as atividades e disciplinas, inclusive caderno para as tarefas de casa. Assim, ficava guardado na mochila, ia e voltava da casa para a escola. Quando aquele caderno era preenchido, outro se encadeava a ele (também pequeno, de brochura e com quarenta e oito páginas) A sequência dos cadernos foi a seguinte: a) primeiro caderno de desenho sem pauta, b) segundo caderno de desenho sem pauta, c) caderno quadriculado, d) cadernos de linha, e) caderno de caligrafia. A seguir descrevo o encadear das primeiras mediações.

2 Encadeando cadernos: sem pauta, quadriculados, com pauta

O primeiro caderno era pequeno, de brochura, sem pauta, com papel de gramatura cinquenta, um caderno de desenho. Nele iniciavam seus registros sobre as histórias que ouviam e o que faziam. Nele aprenderam a manipular tal objeto da cultura escrita e a escrever. A escrita e a materialidade de seu suporte. Não partia-se do pressuposto de que as crianças já deveriam saber utilizá-lo quando entram no Ensino Fundamental. A organização desse caderno seguiu uma sequência cronológica. As primeiras intervenções da professora foram tanto para diagnóstico dos aprendizados anteriores das crianças quanto para o ensino do manejo do instrumento caderno, do manejo do lápis, do usar cola, assim como para desenhar e redesenhar, aprender a copiar do quadro pequenos textos de síntese do dia e grafar as letras em caixa alta. Maria orientava para que usassem apenas a frente da folha e não o verso, assim como orientava a posição para que não ficasse de cabeça para baixo e as posturas corporais para usá-lo. Aprendem-se gestos, movimentos.

Encadeando com o dia anterior, uma das atividades principais do segundo dia de aula daquele ano letivo foi o uso do caderno. Trata-se provavelmente da primeira escrita no caderno em aula para muitas crianças. Um ritual. O ritmo corporal da atividade era lento, gastamos (eu e a alfabetizadora) mais de uma hora para realizá-la uma atividade de diagnóstico, as crianças deveriam tentar copiar com ajuda:

“CASCAVEL, 10-02-2005 ONTEM”

E colar o desenho realizado no dia anterior naquela página

Em primeiro lugar, a professora não pressupõe que devessem saber usar o instrumento caderno. Ao contrário, ela ensina a usar o caderno. Marca o caderno. Ela “batiza” cada caderno com um X, ensinando a posição do caderno e da página. Esse

marcar um X no local de início da escrita acompanha a turma por mais alguns dias ou semanas. É o momento em que a professora garante a posição do caderno, o virar as páginas para achar a próxima folha limpa. Mas, também marca com o X o momento em que aquela atividade vai começar, isto é, o aprendizado da sincronicidade para todos. Marca o início: espaço e tempo. Na posição do X, ponto superior e direito da página marcava o cabeçalho com local-data, e a posição espacial da escrita, posição que se manteve em outros cadernos e em outros meses.

No encadear dos dias vai diminuindo o número de crianças que necessitam do x no caderno para saber onde e quando começar. Bastava a intervenção do x no quadro negro mostrando onde no caderno. As crianças foram internalizando certas operações mediadas pela professora, assim elaborando seus “próprios” modos de agir com o caderno. O processo inter-pessoal ocorrido nesse episódio permitiu que a sua transformação para o intrapessoal fosse visível. A professora propiciava a autoregulação dos alunos de modo tranquilo. (FONTANA, 1996; VIGOTSKI, 2003).

As atividades de escrita mais registradas no primeiro caderno foram: a cópia do cabeçalho com a data, a cópia de um dos títulos dos livros ouvidos e lidos, os desenhos referentes ao título do livro, outros desenhos referentes ao registro das atividades corporais e manipulativas de matemática, título dos jogos realizados e uma das atividades preferidas das crianças cópias de fragmentos do texto de livros de literatura, e ou cópia das ilustrações feitas por decalque, isto é, como original debaixo da folha do caderno.

Esses desenhos sobre livros ouvidos geralmente eram começados em sala, terminados em casa e completados na parte inicial da aula do dia seguinte, com “mais detalhes”. Nesse caderno, cada dia era uma folha nova sem uso do verso. Esse primeiro caderno era uma obra de arte. Motivo de grande orgulho das crianças, dos pais e da professora. Por isso era historicamente guardado pelas famílias como um álbum de fotografia. Fotografei alguns, mas eram objetos muito pessoais, íntimos para doar.

No momento de uso desse caderno, primeiro bimestre, intensificam-se as mediações para que as crianças compreendam as funções sociais da língua e o caráter mnemônico da escrita, sua convencionalidade, as relações com a oralidade. Os desenhos totalmente livres, neste período, sem um tema, se fazem menos presentes, pois eles geralmente foram feitos nas folhas avulsas. Nelas também grafa-se tentativas de escrita

não alfabética e alfabética pois o suporte que facilitava que fossem levadas para a professora ler em casa.

Nesse período do primeiro caderno as crianças aprenderam a organizar a direção da escrita sem inclinar ou declinar, usar toda a página e não apenas em um canto para o desenho. Aprenderam ou melhoraram o formato da letra maiúscula em caixa alta. Durante a grafia dessa letra não havia tentativa de uniformizar os pequenos gestos manuais. Havia, sim, uma multiplicidade de outros gestos corporais que acompanhavam a escrita, o decalque ou a leitura. A noção de continuidade e intensidade ou envolvimento com a produção inicialmente pelo desenho foi expandida para uma relação similar também com a leitura, a escrita e a produção de textos. O encadeamento e o cadenciar materializavam o movimento inicial para dar significado (emocional, afetivo e cognitivo) àquelas tarefas. E, conseqüentemente, uma relação temporal de intensidade e memória com aquele caderno de desenhos das histórias lidas ou contadas. A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição ou, melhor, na repetição modificada.

O segundo caderno que utilizaram também era sem pauta. Em um dia marcado, todos iniciaram no segundo caderno juntos, e pararam como no primeiro. Esse caderno, também sem pautas ou linhas, foi igualmente escrito em letras caixa alta. Encontram-se nele cabeçalhos diários, títulos dos textos das leituras orais, desenhos, cópias e decalques de livros de literatura de coleções dirigidas ao público alfabetizando com tipografia em caixa alta, além de atividades mimeografadas: pequenos textos, músicas e poemas, alguns ditados de nomes dos colegas e a colagem de inúmeros bilhetes da escola para os pais e atividades que buscavam a memorização do nome e da ordem das letras do alfabeto. Também ali estava o início dos registros sobre o sistema de notação alfabético-ortográfico e de algumas famílias silábicas. Nesse caderno também é muito frequente encontrar listas de letras e listas de palavras reunidas por um eixo semântico, numerais e quantidades de bolinhas. Para o leitor externo, essas listas não fazem sentido. Elas eram o registro do resumo das atividades manipulativas realizadas com o material de contagem e ou com o alfabeto móvel⁵. Nesse momento se intensificavam as

⁵ Nesse período, primeiro bimestre letivo, as crianças iniciavam o dia fazendo atividades em duplas com o alfabeto móvel. Com o alfabeto móvel realizavam tanto atividades matemáticas (classificação, ordenação, quantificação e operações de soma e diminuição) e posterior registro numérico, quanto atividades alfabetizadoras (nomeação das letras, ordenação em ordem alfabética, brincadeiras de localização da letra

mediações para que as crianças compreendessem as múltiplas relações entre som e letra, enfocando as relações biunívocas e as mediações para que as crianças percebessem que “*o texto conversa com vocês*” e assim lhes mostrava a linguagem escrita como forma de interação. Quando cerca de dois terços do segundo caderno estavam preenchidos, iniciou-se o uso do terceiro caderno. O segundo caderno continuou a ser usado apenas para desenhos e para pensar as hipóteses sobre a escrita.

O terceiro caderno era quadriculado, não era milimetrado, os quadrinhos tinham menos de um centímetro. Nesse caderno as atividades de cópia e escrita se complexificam. Ainda escreviam em caixa alta, mas tinham que regular uma letra em cada quadradinho e entre as palavras deixar um quadradinho em branco. Nesse momento, intensificavam-se as mediações para que as crianças compreendessem a necessidade da segmentação entre as palavras na escrita. A cópia era feita ali, fosse em casa ou na escola, com atributos de pensar sobre a escrita. Registrava-se nesse caderno o estudo da grafia minúscula das letras. As letras eram ali carimbadas em ordem alfabética, cerca de três por dia, faziam listas coletivas de nomes iniciados por aquelas letras; e as crianças copiavam-nas no formato “imprensa”, tanto na forma minúscula como na maiúscula. A letra em caixa alta foi decaindo e a mista (maiúsculas e minúsculas) ganha ênfase. Nesse suporte, o tamanho das letras era algo que ganhava importância, pois era preciso prestar atenção se a letra ocuparia meio ou todo o quadradinho; assim como “pular” ou deixar vazio. Nesse caderno, o registro preferencial eram as atividades de cópia do quadro da resenha da atividade diária. A maioria dos desenhos ali trabalhados era de cartografia/geometria, ou cópia dos mosaicos dos azulejos da escola, aprendendo a fazer reduções e ampliações de ilustrações. Já que as produções de textos “espontâneos”, listas, ditados e desenhos sobre as leituras, atividades que exigiam que elas articulassem os pensamentos sobre o texto e sobre o sistema alfabético-ortográfico, continuavam sendo feitos no segundo caderno sem pauta em letra caixa alta concomitantemente. Nos meses seguintes esse caderno quadriculado decaiu apenas para as atividades de registro dos jogos matemáticos, do sistema decimal, numeração e geometria.

O quarto caderno era com pautas ou linhas e introduzido no segundo semestre. Como, porém, o quadriculado foi muito difícil para as crianças trabalharem, mas

pelo som ou pelo nome, escrita do próprio nome e dos colegas, formação de palavras, leitura das palavras escritas pelos colegas), e registro.

aprenderam-no, tornou-se muito fácil escrever no caderno de linha tanto em “caixa alta” quanto em maiúscula-minúscula. Era um caderno com uma escrita multicolorida. Letras maiúsculas e sinais diacríticos (pontuação, acentuação, etc.) separações eram grafados com lápis de cor e apenas as letras com lápis grafite. Neste semestre a letra em caixa-alta decaiu para apenas as produções ou às tentativas de produção de texto, “*imitando a escrita*”, “*conversando com as letrinhas*”, “*inventando a história*”, tanto para as crianças que escreviam com o sistema alfabético-ortográfico, quanto aquelas que tinham escritas não alfabéticas. Neste caderno foram introduzidos os gestos da letra cursiva. Os cadernos seguintes seriam de pauta, escritos na frente e no verso das folhas, em letra cursiva. No segundo semestre dependendo da atividade, ora o caderno de desenho, ora o caderno quadriculado para matemática eram retomados.

O caderno de caligrafia era o último a ser encadeado, por volta de novembro, a contragosto da docente. Ele era obrigatório na escola. Embora outras professoras o utilizassem já no primeiro semestre, Maria negociava e utilizou-o apenas quando as crianças já faziam a letra, já liam em todas as letras, produziam os textos em caixa alta, e seu uso principal era como atividade de casa, como um desenho-arte.

Ao final do ano, os alunos utilizam quatro cadernos concomitantes: o sem pauta, o quadriculado, o pautado e o de caligrafia. Embora a descrição dos usos dos cadernos possam não ser exemplares, elas são memoráveis! A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo, pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades de cada turma, com o que sabemos sobre o desenvolvimento infantil e o que esperamos para a sociedade evidenciando uma multiplicidade de usos e consumos não passivos. Aproveitar cada momento (existente ou inventado) de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e a clareza de seus objetivos na alfabetização.

3 Finalizando

Gostaria de ressaltar que esta professora organiza, distribui e encadeia tempos em função de seus objetivos e objetos não apenas cadernos, letras e forma de lidar com eles. Caderno foi o recorte neste texto. É o sentido de um encadeamento que “puxa” o outro, assim, a ordem de escolha se altera para o trabalho com os livros didáticos com a organização temática dos assuntos. Isso e não apenas isso, nos mostra o quanto a categoria temporal é relevante e frutífera. A questão do tempo em salas de aula é uma

fundamental para se compreender o sucesso ou o fracasso das crianças durante o processo de alfabetização. Os aspectos temporais poderão deslocar o olhar para um elemento fundante do ensino-aprendizagem da escrita, (seja momento oportuno, o ritmo ou encadear na sala de aula) assim como a articulação entre o uso do tempo e fatores que interferem na ação docente e o compromisso com o aprendizado.

Parece não haver uma prescrição explícita, ministerial, oficial para o uso de cadernos. Quase todas as escolas usam-nos, mas parece não haver uniformidade. Trata-se de uma elaboração prática que conjuga “experiência pessoal do tempo vivido” (HELLER, 1991) e “modos de proceder da criatividade cotidiana” (CERTEAU, 1994, p. 41). Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado: “Os modos de usar [no caso, os cadernos para alfabetizar], embora desprovidos de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas” (Op. cit., p. 42). Conforme salienta Certeau, “[...] essas práticas colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (Idem, *ibidem*, grifo do autor).

Vale ressaltar que, dentro da cotidianidade da sala de aula, o uso do tempo, cadenciando-o significativamente, repensa a ideia de uma aula maravilhosa hoje, com um planejamento todo especial e outra aula maravilhosa daqui a alguns dias alfabetiza, pois, mesmo que planejadas, se não compuserem um cadenciar e encadeamentos significativos, elas se perdem. Entretanto, o que possibilitava que as atividades se tornassem significativas para aquelas crianças, para além do contexto, foi também a distribuição (divisão, organização, frequência, decadências e encadeamentos). Práticas nem sempre são exemplares ou modelares, mas memoráveis, sim.

A temática deste texto, descrevendo sobre os cadernos, ou sobre os usos dos tempos pelas alfabetizadoras buscou implicitamente exemplificar um dos desafios teórico e metodológico na pesquisa em alfabetização: documentar práticas, artefatos, vozes, usos atuais (ou não) significativos e que fazem sentidos para as professoras no aprendizado da leitura e da escrita.

Referências bibliográficas

BONDIOLI, A. *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

GUEDES-PINTO, A. L. et alii. *A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino*. 1. ed. Brasília, DF: MEC-UNICAMP, 2007. 31 p.

FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GVIRTZ, S. *Del curriculum prescrito al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique, 1997.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península. 1991.

HÉBRARD, J. O objetivo da escola é a cultura, não é a vida mesma (entrevista concedida à Ana Galvão, Antônio Batista, Isabel Frade). *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, v. 6, nº 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: UNESP/CONPED, 2000. 372 p.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. p. 267-303.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TER OU NÃO TER: UMA ESTRATÉGIA PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Gisele Maria Costa Souza
Professora doutora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
souzagisele@hotmail.com

Eixo 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

O objetivo deste artigo é contar de histórias nas escolas e integrar na prática educativa de professoras na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a produção de material didático como estratégia no ensino da leitura e escrita.

Palavras chave: Histórias, Material didático, Prática educativa.

Abstract

The goal of this article is to tell stories in schools and integrate into educational practice of teachers in kindergarten and series of elementary school production of educational materials as a strategy in teaching reading and writing.

Key words: Stories, Didactical material development, Practices Educational.

OBJETIVOS

Nesse trabalho, a contação de histórias objetiva promover a integração das práticas de leitura e escrita aliada a produção de material para as práticas educativas. Especificamente, trata-se de criar e confeccionar um tapete como cenário e personagens para recontar ou adequar o conteúdo de um conto ou música para uma “contação” de histórias. Essa proposta é realizada por um grupo de universitárias/os e uma professora coordenadora do grupo que desenvolve reflexões, questionamentos e discussões relativas aos elementos da temática abordada.

REFERENCIAIS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

Com o surgimento da escrita e da civilização, o hábito de narrar um acontecimento para outras pessoas não se perdeu no tempo. Na pré-história, os desenhos representavam costumes dos habitantes da época, estações do ano, épocas de plantio e colheita, dessa maneira, estes registros relatavam as histórias.

A narrativa oral é reconhecida nas tradições e crenças de um povo, nos valores sociais, familiares, nos jogos, nas comidas, nas condutas e princípios. Na Idade Média¹, as histórias eram contadas para o público adulto incluindo passagens violentas e obscenas.

No séc. XVII Charles Perrault reescreveu essas histórias para um livro intitulado “Os contos da Mamã Gansa” e retirou grande parte do conteúdo considerado impróprio para crianças. A capa do livro era ilustrada com uma velha fiandeira em alusão ao fato dessas mulheres contarem histórias enquanto fiavam (MATTAR, 2007).

No séc. XVIII os irmãos Grimm compilaram antigas narrativas e lendas germânicas da memória popular conservadas por tradição oral. No séc. XIX, Hans Andersen, escreve histórias totalmente voltadas para crianças com destaque de padrões comportamentais, sociais e confrontos entre fortes e fracos (MATTAR, 2007).

Conforme Oliveira (2007), no final do séc. XIX o Senhor Quaresma, proprietário da livraria Quaresma foi a primeira pessoa no Brasil a pensar no público infantil e editar livros em português do Brasil. Em 1915, as edições Melhoramentos lançam no mercado editorial o livro o Patinho Feio com as primeiras ilustrações coloridas.

¹ Período entre os séculos V a XV.

Para Amarilha (2010), ler história é fazer uma extensão com o imaginário, é ouvir outras vozes, assim como ouvir o silêncio quando ocupa um texto. Segundo a autora, no silêncio não repressivo “cada ouvido percebe e pensa sobre o que escuta” (p.118). Nessa condição, quem ouve pode criar, reconhecer e ter consciência de sua própria experiência.

A contação² de histórias é um recurso antigo que a humanidade sempre utilizou para se comunicar, transmitir seus valores, hábitos e tradições. Assim, por meio da linguagem oral ou escrita se revelam aspectos de uma sociedade, percepções e valores característicos de um grupo social. Nessa perspectiva, uma geração pode conhecer o passado, sua origem, os costumes descendentes de uma família (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

De acordo com Sisto (2001), o recorte oferecido pelas histórias percorre a noção de presente, passado, ou futuro, um conjunto de comportamentos, vivências, e até mesmo códigos de ações, pois há sempre uma possibilidade de revelar a sabedoria ancestral, a tradição dos povos nas temáticas de caráter universal. Ou seja, essas questões alargam e reforçam a linha do tempo de ontem, hoje, ou qualquer época.

Para Busatto (2003) a contação de história pode ser utilizada como instrumento de pesquisa para ensinar uma pessoa a conhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural, a História, a Geografia, pois passeia pelo tempo e espaço em diferentes épocas e carrega consigo particularidades dos ambientes, hábitos e tradições dos lugares. Além disso, muitos enredos apresentam acontecimentos que envolvem sentimentos e valores como verdade, justiça, solidariedade, medo, traição, inveja, e de maneira geral reflete nas pessoas.

Assim, ter consciência da importância que as histórias exercem na formação da pessoa, o preparo para contar e transmitir aos ouvintes são requisitos fundamentais para despertar nas pessoas o interesse pela literatura.

Neste sentido, é importante o envolvimento do/a contador/a com a literatura para saber utilizar os recursos que ela oferece para estimular o gosto pela leitura do público. Segundo Gregório (2011), ouvir histórias na infância desenvolve iniciativas para um melhor convívio em sociedade:

²“Contação é uma palavra do contador de histórias Francisco Gregório Filho. Ele define contação, ação de contar”. DINIZ, Júlio e Morandubetá. Muitas vidas, muitas vozes, muitas histórias.p.52. In: PIETRO, Benita (Org.). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro, 2011.

As muitas histórias ouvidas na infância passam a constituir pequenos acervos que, interagindo com nossas vivências, vão contribuindo significativamente para o exercício da crítica acerca das coisas que presenciamos, permitindo apurar nosso papel de cidadão. Não se trata de entender “a moral da história”, mas de perceber que o contar e o ouvir histórias podem ser fontes componentes para formar o sentido da responsabilidade social de cada um de nós (GREGÓRIO, 2011, p. 93).

Os primeiros anos de vida da criança são importantes para o desenvolvimento global, conseqüentemente, atividades de leitura podem e devem fazer parte da rotina desde os primeiros meses. O ouvir e contar histórias desenvolve o vocabulário tanto em nível oral quanto escrito, estimula o imaginário, reorganiza ideias e situações, amplia conhecimentos, provoca conflitos e inquietações mentais.

No que diz respeito à escola, é necessário maior investimento na equipe profissional para desenvolver sua capacidade. Contar uma história para criança não necessita usar diminutivos, omitir vocabulário desconhecido da criança, se fazer atriz ou ator em palco de teatro e mais, é essencial ter um repertório diversificado para evitar a repetição exagerada que se segue sem crítica nem reflexão. Por outro lado, há inúmeras formas e mecanismos para fomentar o gosto pela leitura, envolvendo também jovens e adultos, portanto é necessário a inclusão de horas de planejamento e preparo de material.

Segundo Abramovich (1991), o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. A maneira de apresentar um método ou material pode se tornar significativo para quem escuta, observa ou se encanta no ato da contação de história.

Nessa perspectiva, a linguagem imagética apresenta vários recursos como: desenhos estilizados, pinturas com aquarela, recorte/colagem, texturas diferenciadas, fotografias, e até bordados à mão e no tear como aparecem no livro *A moça tecelã* de Marina Colasanti. Da mesma forma, o texto extrapola com peculiaridades na grafia, no conteúdo e entrelaçamento emocional.

Apenas no final do séc. XX (1997), a leitura no ensino fundamental teve destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto somente em 2003, o Plano Nacional do Livro e Leitura (P.N.L.L) estimula ações e incentiva a leitura, seja em livro, audição, e acesso a espaços e materiais significativos para adquirir o gosto e curiosidade literária.

É nessa sequência que um grupo universitário e uma professora orientadora estabelece uma dinâmica com estratégias para recontar³ obras clássicas, contemporâneas, lendas e cantar histórias para crianças, jovens, adultos, grupos de formação de professoras e professores, grupo de idosos, discentes de licenciaturas, enfim... pessoas com interesse em ouvir, aprender, ou se distrair. Nas contações de histórias as informações se apresentam de acordo com os níveis de construção do pensamento, dos temas sugeridos para discussão e compreensão.

Planejar e organizar inovações, adaptações e a memória literária no ato de contar, seduz a atenção do/a ouvinte com sonoridades de voz, canto, expressões faciais, instrumentos musicais e no uso de tapetes confeccionados com retalhos de tecidos, fitas, lãs, bordados, espuma costurados manualmente, nasce o cenário e personagens da história.

Esse tipo de recurso encanta e auxilia o/a espectador/a a uma viagem pelo imaginário da criatividade. Reflexões do mundo fantástico e pitadas de realidade poderão surgir ao longo da narrativa, desencadear infinitas interpretações do coletivo para o já adquirido conhecimento individual, formando assim o senso crítico, característica enriquecedora para a discussão de novas ideias (SCHNEID, 2011).

A metodologia para produção de material para a prática educativa consiste em agregar estudantes de licenciaturas para construir ferramentas possíveis, de custo baixo, com funcionalidade e paralelamente pesquisar temas cuja interseção apresente outros eixos temáticos para gerar curiosidade em obter mais informação com a leitura.

Para sistematizar a proposta seguimos algumas etapas com o grupo:

- 1- Seleção de um conto e organização dos temas possíveis para focar.
- 2- Pesquisa sobre os temas abordados na contação, informações sobre ator/a, época, vocabulário pertinente a grupos distintos.

³ No ano de 2012, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro iniciou o curso de Especialização em Contação de Histórias no Imaginário Social com 40 vagas para uma turma.

3- Adequação e produção do texto para a contação de história: estrutura do texto, aspecto gramatical, regionalismo, argumentos embasados para reflexão, dúvida ou outras informações.

4- Esboço em papelão (Figura 1) do cenário do tapete e definição do material utilizado para confecção.



Figura 1 – Desenho do cenário em perspectiva

Fonte: Grupo universitário Iqipilapa

5- Produção coletiva do tapete: cenário e personagens (Figura 2)



Figura 2 – Confeção artesanal

Fonte: Grupo universitário Iqipilapas

6-Tapete concluído e contação (Figura 3) e (Figura 4)



Figura 3 – Apresentação do tapete com o tema: morte

Fonte: Grupo universitário Iqipilapas



Figura 4 – Tapete concluído e apresentação para grupo infantil

Fonte: Grupo universitário Iqipilapas

7- Crianças em atividade com tema proposto em um dos tapetes (Figura 5)



Figura 5 – Atividade realizada em escola depois da contação de histórias

Fonte: Grupo universitário Iqipilapas

8- A conversa com o grupo ouvinte sobre a história depois da contação: reflexão, dúvidas, estratégias com questionamentos, busca de alternativas para elaborar ideias e resolução de problemas.

CONCLUSÃO COM RESULTADOS PARCIAIS OU FINAIS

Na experiência do grupo universitário Iqipilapas da UFRRJ há cerca de 5 anos com a produção de material educativo e alternativo, podemos perceber que algumas limitações são recorrentes. Uma delas ainda é o local fixo para a produção do material e os ensaios do grupo. Outra questão é a complexidade no agendamento de transporte da instituição para levar o grupo em locais distantes do campus universitário. Muitas vezes, o projeto não atinge às demandas para locais afastados. Nesse sentido, os pedidos para oficinas, palestras, contações, participação em reunião com professor/as na troca de experiência e formação do grupo discente fora dos muros da universidade fica “na espera”, portanto, necessita outra forma de fazer pesquisa aliada ao ensino e extensão para proporcionar à sociedade mais conhecimento do trabalho desenvolvido na universidade pública.

Trata-se de um trabalho pertinente com conexões e bom uso das ferramentas conceituais e práticas para construir materiais e métodos para problematizar discussões tecidas nas contações de histórias. Entretanto, é necessário tempo do corpo docente/discente da universidade durante as atividades no local de trabalho/estudo, tempo e locais específicos para as criações e produções.

Uma preocupação constante do grupo é desenvolver o assunto sem enfatizar um único aspecto, há sempre uma sugestão de se trabalhar com oposição de ideias e refletir sobre as diferenças, outras maneiras de pensar, poder ouvir e falar criticamente nas discussões. Seja qual for o tema é importante oferecer possibilidades de pensar.

Em uma das contações discutimos a morte e a relação das pessoas com a perda. Conforme Ariès (1990) é no século XX que a sociedade ocidental começa a esconder a morte, evita falar sobre o assunto e principalmente quando a criança é afetada a dificuldade e pretextos como “virou uma estrela”, “papai do céu chamou” são subterfúgios para ocultar a realidade da vida para todos os seres vivos.

Poucas pesquisas abordam o tema quando envolve a questão da morte discutida na escola, como afirma Kovács (2012), entretanto esse é um debate que já devia fazer parte do conteúdo, pois o sofrimento da perda não exime ninguém, contudo pode-se criar conversas e elaborações para lidar com esta etapa. Assim, o grupo se prepara para ouvir e compartilhar dessa fragilidade humana.

No caso dos tapetes utilizamos uma música e o cenário do cemitério supostamente, passa a ser um lugar comum onde as caveiras moram, ou seja, é um local com moradores, quadras, números e parece indicar ser um ambiente diferente da construção social da maioria das pessoas.

Finalmente, entendemos como uma proposta de articulação entre academia e sociedade, resultando em pesquisas constantes, na valorização e produção do material de trabalho e mais uma alternativa possível de ser concretizada para a melhoria da escrita e leitura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AMARILHA, Marly. **Leitura e oralidade**. IN: GREGÓRIO, Francisco. **Ler e contar, contar e ler: caderno de histórias**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

ARIÈS, Philippe. **O Homem diante da Morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CARVALHO, Maria; MENDONÇA, Rosa. (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Ler e contar, contar e ler: caderno de histórias**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2 ed., 2011.

KOVACS, Maria Julia. Educadores e a morte. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, Jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso jan. 2013.

MATTAR, Regina. **Os contos de fadas e suas implicações na infância**. 2007. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Regina%20-%20Final.pdf>

OLIVEIRA, Vêra. **A representação da criança nos contos de Hans Christian Andersen: o desvelar de um paradigma**. 2009. 150p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009.

SCHNEID, Jucelma. **A Arte de Contar Histórias e A Formação de Novos Leitores em Múltiplos Suportes**. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em:

<http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=comdocman&task=doc_download&gid=132 >

Acesso mar. 2012.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

TADA, Iracema; KOVACS, Maria Júlia. Conversando Sobre a Morte e o Morrer na Área da Deficiência. **Psicologia ciência e profissão**, 2007, 27 (1), 120-131.

O MÉTODO INTUITIVO E A EDUCAÇÃO OITOCENTISTA

Jamilly Nicacio Nicolete
UNESP/ Presidente Prudente/ Brasil
Bolsista FAPESP –Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Resumo

Sendo o homem o sujeito das mudanças históricas, tendo individualmente suas ideias como alicerce para as mudanças na sociedade, este estudo tem o objetivo de refletir a constituição do sistema educativo público primário no Brasil, por meio de iniciativas estatais, os procedimentos didáticos, as relações pedagógicas e os métodos de ensino, dialogando com o contexto histórico no qual emergem estas elaborações, com a intenção de discutir o papel desempenhado pela escola a fim de atuar sob princípios do ensino concreto e da observação como elementos constitutivos do saber escolar, sendo o livro um simples auxiliar. Essas características marcaram o Método de Ensino Intuitivo, que orientou a prática de professores na educação de crianças em fases iniciais de escolarização no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Por meio do Método de Ensino Intuitivo, buscava-se a educação da criança a partir de novos padrões intelectuais, com sua origem numa nova concepção sobre o conhecimento.

Palavras-Chave: Método Intuitivo

Segundo Saviani (2011), o método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. Segundo o autor, o mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.









Schelbauer (2006) aponta que o método de ensino intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecido como o método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, como o mais adequado à educação das classes populares. As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Pestalozzi, e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos.

O método intuitivo, na definição de Buisson (1897, p. 9), “[...] é aquele que em todo ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais”. Valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento, o método se divide em três graus, detalhados por Buisson (1897): a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível é considerada como a primeira etapa do método, conhecida no ensino primário e nos jardins de infância sob a denominação de lições de coisas, consiste em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda forma de intuição – a intelectual – consiste no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. A intuição moral ocupa o terceiro grau no desenvolvimento do ensino intuitivo e consiste em educar a criança quanto nos aspectos morais e sociais.

Colocado em circulação nas últimas décadas do século XIX, por meio das exposições internacionais, dos congressos pedagógicos, dos relatórios oficiais sobre a instrução pública, dos compêndios de pedagogia e manuais de ensino, esse novo saber pedagógico desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados, trazendo os elementos de renovação pedagógica de que estavam ávidos. Apesar de não se constituir em um saber desconhecido entre nós, foi somente a partir da década de 1870 que começou a figurar na legislação, nos debates educacionais, nos projetos de reforma da instrução pública, nos relatórios dos professores das cadeiras de primeiras letras, nas cadeiras da escola normal, nos jardins de infância, na imprensa periódica e educacional e nas conferências pedagógicas. Ganhando ênfase no decorrer da década de 1880, o método atingiu seu apogeu com as reformas republicanas da instrução pública, a partir de 1890, as quais consolidaram o ensino intuitivo na escola primária graduada, nos jardins de infância e na escola normal. O método representou, juntamente com a formação de professores, um dos principais elementos da difusão da escolarização das classes populares nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX, no Brasil.

r 7. ^a lição 7. ^a r			
r no princípio das palavras é vibrante forte.			
			
ro da <i>roda</i>	ra to <i>rato</i>	ra bo <i>rabo</i>	re mo <i>remo</i>
rr (dobrado) entre vogais é vibrante forte.			
			
burro <i>burro</i>	tô rre <i>tôrre</i>	jarro <i>jarro</i>	terri na <i>terrina</i>

Disponível em: <http://www.etlettera.eu/en/node/136/detail/Planche-lettre-R>

Exercícios preparatórios: as vogais juntas com o p			
			
pá <i>pá</i>	pé <i>pé</i>	pó <i>pó</i>	pia <i>pia</i>
			
pi pa <i>pipa</i>	pi po <i>pipó</i>	pa po <i>papo</i>	pu a <i>pua</i>

Disponível em: <http://www.etlettera.eu/en/node/136/detail/Planche-1>



Disponível em: <http://www.etlettera.eu/en/node/136/detail/Planche-lettre-D>

Em meados do século XIX, o método intuitivo foi entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, voltando-se para alunos com domínio ineficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, pelo fato de centrar-se exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição e não a compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão.

Nesse período da história brasileira, em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação estava atrelada a um projeto de modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza nacional, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação foi organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção.

A influência do pensamento educacional europeu sobre o intelectual e político Rui Barbosa foi decisiva. As novas ideias contrapunham-se aos métodos praticados naquela época no Brasil. Esse método foi fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Fröebel, com uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido. Sendo assim, a aquisição de conhecimentos advinha dos

sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social.

Pestalozzi (1946, p. 13) defendia uma educação não-repressiva e dedicou ampla atenção ao ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Para ele, “[...] a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”.

Ao colocar em prática as ideias de Rousseau, Pestalozzi (1946, p. 13) defendeu uma educação não-repressiva e dedicou ampla atenção ao ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Para ele, "(...) a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas".

Era propósito de Pestalozzi (1946) descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas e contém em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e devem ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

A educação intelectual resulta da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção das impressões recebidas da natureza transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Para Pestalozzi, a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas, mas incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. Conforme Pestalozzi (1946, p. 15): "Esse conhecimento pode ser manifestado de maneira elementar pelo número, pela forma e pela palavra, que são produtos da inteligência criados por intuições maduras e que devem ser considerados como meios para a progressiva precisão de nossos conceitos".

A educação prática refere-se ao aprender trabalhando, fazendo. Nesse ponto, Pestalozzi preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual necessitava de exercício especial da mente, era indispensável para o desenvolvimento de habilidades exteriores exercitar os sentidos e os membros.

A educação moral ou religiosa era considerada por Pestalozzi como a de maior significado na formação do ser humano. Para ele, toda a educação intelectual se converte em um espectro quando não é vivificada por ela. A educação moral não consiste na instrução ou

na ilustração da moral, mas na formação de valores e modos de agir coerentes. Como disse Pestalozzi (1946, p. 16), "(...) a educação moral mais que ensinada, tem de ser vivida. A vida educa. (...) E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral".

O ensino intuitivo, além de ser tema constante nos manuais de “Lições de Coisas”, compêndios de pedagogia, relatórios oficial sobre a instrução pública, também figurou em exposições e congressos de educação, constituindo-se como uma das importantes inovações pedagógicas da escola na segunda metade do século XIX, momento de propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e pública.

Este cenário do final do século XIX foi possibilitado por meio da apropriação de experiências desenvolvidas na Europa e Estados Unidos e reorganizadas a partir do cenário cultural brasileiro, buscando atender interesses relacionados a expansão do ensino público. As discussões sobre a organização do ensino, estabeleceram-se por meio de relação entre as necessidades reais, as concepções sobre educação e desenvolvimento da sociedade.

O método utilizado seria o método intuitivo, no qual representava a aprendizagem através dos sentidos e na expressão da linguagem para reproduzir conhecimento. Os alunos observariam as formas, cores, números, tamanho, desenho, tempo e sons, até chegar à leitura e as qualidades das coisas, com o objetivo de que as ideias adquirissem um símbolo falado, ou seja, a palavra que designava o objeto.

O ensino partiria do abstrato para o concreto, pois quando os objetos eram observados criavam-se situações de aprendizagem em que o conhecimento não era meramente transmitido e memorizado. Agora o entendimento da criança estava inerente ao próprio objeto, ou seja, as lições das coisas como procedimento didático. Ocorreria uma relação intrínseca entre o método de conhecimento e o método de ensino “O método de ensino, assim como o método de conhecimento, constitui-se nesta proposição como um recurso auxiliar criado para garantir a eficácia e a validade da aprendizagem, prescrevendo passos metódicos numa atividade que reproduz com eficiência os mecanismos humanos desencadeados no processo de conhecimento” (VALDEMARIN, 1998, p. 93).

A principal fonte de pesquisa de nosso projeto de doutorado é uma figura feminina, que trabalhou no projeto educacional presbiteriano e foi responsável pela criação da Escola Americana de Curitiba. Mary Parker Dascomb foi a primeira missionária educadora enviada

ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York. Formou-se no *Oberlin College*, em Ohio, no ano de 1860. Veio para o Brasil em 1866 como professora dos filhos de James Monroe, que era presbiteriano, cônsul americano no Rio de Janeiro e havia sido professor em Oberlin, voltando para seu país após dois anos e meio de trabalho. É interessante observar que sua chegada se deu um ano após o fim da Guerra de Secessão. Segundo o *The Foreign Missionary*, de outubro de 1869, Miss Mary Dascomb veio para o Brasil no dia 1º de setembro deste mesmo ano para trabalhar como missionária assistente do Conselho de Administração, assumindo o comando de uma escola (*The Foreign Missionary*, 1869-70, p. 118). Por já ter estado no Brasil anteriormente, o jornal menciona que “Senhorita Dascomb tinha algum conhecimento da língua”, além do conhecimento do ensino, e era bem qualificada para o seu trabalho. Iniciou seu trabalho no Rio de Janeiro, na escola para meninos e meninas anexa à igreja, e depois, foi para Brotas, Rio Claro e viveu a maior parte de sua vida em Curitiba, onde faleceu em 1917. Miss Mary Dascomb, além de educadora, tinha outras habilidades, era organista da igreja e ainda, regente do coral da Igreja Presbiteriana de São Paulo, formado em 1887. (NICACIO, 2011)

A primeira Escola Americana, foi fundada em São Paulo no ano de 1870, futuro Colégio Mackenzie. Nela foram instituídos o método indutivo, ou intuitivo e a co-educação dos sexos, destacando a experimentação e a valorização dos trabalhos manuais. Os livros didáticos utilizados inicialmente eram traduzidos para o português. Alguns professores presbiterianos brasileiros começaram a questionar a literatura adotada, sugerindo adoção e produção obras coerentes com a realidade brasileira. Entre elas estão as Aritméticas e Álgebras, Os dez cadernos de Aritmética do primeiro pastor presbiteriano brasileiro Antônio Bandeira Trajano; a Gramática Expositiva e a Gramática Histórica de Eduardo Carlos Pereira; a Grammatica Portuguesa de Júlio Ribeiro; O Dicionário de Latim de Santos Saraiva; a Série Erasmo Braga - 4 volumes do próprio; Condições intelectuais, morais e religiosas na América Latina de Álvaro Reis; Pontos de nossa história de Veríssimo e Lourenço Souza; O meu idioma de Otoniel Motta; Escrituração Mercantil de Modesto R. B. de Carvalhosa; *English for Brazilian Schools*, de Amélia Kerr Nogueira, coleção de quatro livros destinados às quatro séries do ensino primário (NASCIMENTO, 2004, p.181).

Em 1877, os presbiterianos inauguraram um jardim de infância na cidade de São Paulo. Segundo o diretor, o reverendo George Whitehill Chamberlain, o Kindergarten adotou o sistema Fröebel e tinha como objetivo o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra

idade, através de métodos intuitivos e naturais, de acordo com as necessidades físicas das crianças, levando-as ao conhecimento e desenvolvimento das capacidades observadoras, sem fadigas, sem desgostos, sem estudos forçados, sem constrangimentos dos corpos, aprendendo através dos próprios brinquedos para se alcançar os efeitos da disciplina e do uso dos sentidos.

Para instruir os novos convertidos, os missionários instalaram ao lado da igreja uma escola primária denominada de paroquial. Essa escola alfabetizava através de classes mistas e tinham por pretensão consolidar uma futura comunidade religiosa. Algumas escolas paroquiais e os colégios secundários adotaram o modelo de escolas presbiterianas norte-americanas, tanto nos seus prédios como também em seus métodos pedagógicos.

Os missionários presbiterianos norte-americanos tinham a Educação como um elemento indispensável à ação religiosa no Brasil, traduzindo uma concepção de vida onde democracia, política, liberdade individual e responsabilidade formavam um só conjunto. Para eles civilizar era oferecer àquela população a salvação do espírito e do corpo, pelas suas instituições nas áreas educacionais e médica. Sendo assim, os norte-americanos intervieram na ordenação urbana e ao bom funcionamento de um grupo social.

A preocupação com o aspecto educacional brasileiro estava presente no interior da produção discursiva de sua organização religiosa. Um relatório escrito em 1913, por Horace Manley Lane, superintendente no Brasil do trabalho educacional da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, refletia a imagem que procuravam construir sobre si e sobre o Brasil. Afirmava que, dentre os estrangeiros presentes no país, os norte-americanos possuíam a sabedoria e a competência técnica para guiá-lo ‘rumo ao seu amanhã radioso, plasmado no campo político em um sistema de governo republicano e democrático e, no setor econômico-social, na industrialização’. E para que isso ocorresse, era necessário ocupar os espaços vazios do Brasil, cortá-lo com estradas de ferro em todos os sentidos para levar a todos os seus recantos a modernidade.

Esses povos perceberam que não seria possível uma consolidação religiosa, pois a elite liberal não estava interessada no Protestantismo, mas numa transformação de princípios e valores do sistema político, pedagógico, jurídico, patrimonial, sem levar em consideração qualquer ajuda sobrenatural. Portanto, o movimento de circulação das ideias europeias e norte-americanas renovou o ensino brasileiro e direcionou o conteúdo escolar para práticas produtivas por meio do método intuitivo de forma a promover a educação popular de qualidade.

Segundo Souza, os norte-americanos iniciaram a implantação do sistema público de ensino nas primeiras décadas do século XIX. Entre 1830 e 1860, desencadearam o movimento em prol das *common school system*. Segundo a autora, Horace Mann, Henry Barnard e John Philbrick são apontados pela historiografia da educação norte-americana como os principais líderes da reforma educacional levada a termo no país nesse período. Eles e outros reformadores defendiam o ensino público e obrigatório, a participação do Estado no financiamento da educação, maior uniformidade no ensino e finalidades políticas amplas para a escola pública. Conforme afirma Souza, o sistema educacional prussiano foi o que mais atraiu a atenção de Horace Mann. O secretário do Conselho de Educação de Massachusetts surpreendeu-se, especialmente, com a organização das escolas com base na classificação dos alunos e com os métodos de ensino empregados (SOUZA, 2005). Cabe ressaltar que Horace Lane, com quem Dascomb trocava cartas, cresceu no estado de Massachusetts.

Souza salienta que após a influência europeia, muitos profissionais da educação norte-americana, passaram a dedicar-se à organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. Esse esforço de elaboração de um plano racional de estudos vinculou a seleção/organização de conteúdos às ideias pedagógicas em voga consubstanciadas no método intuitivo ou *object teaching* fundamentado, por sua vez, em uma peculiar concepção sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento infantil (SOUZA, 2005).

Nos Estados Unidos, o método intuitivo foi denominado *object teaching*, o termo foi empregado, de forma mais ampla, para referir-se aos princípios gerais para a educação formulados por Pestalozzi e outros, mediante a publicação de relatórios oficiais e traduções de artigos e obras do referido educador e de seus discípulos (SOUZA, 2005). Os princípios do método intuitivo foram politicamente utilizados, para reforçar o programa da reforma educacional fundamentado na articulação entre a criação de uma nova escola e o ideal de formação do cidadão republicano para viver numa sociedade em processo de modernização (ARANHA, 1996). A escolha dos modelos norte-americanos mostrava a coincidência de um desenvolvimento material com um desenvolvimento educacional, cuja chave estaria na adoção de um pensamento científico, centrado ao redor das ciências da natureza, que daí por diante indicaria os contornos assumidos no âmbito da educação.

No início do século XIX, os manuais de lições de coisas inauguraram um novo tipo de literatura pedagógica, isto é, textos didáticos voltados para a orientação de pais e professores na prática de exercícios para o treino dos sentidos e desenvolvimento das faculdades infantis.

Pelas suas próprias características, por serem instrumentos auxiliares do ensino, portadores de estratégias de orientação da prática educativa, esses manuais tornaram-se um dos principais veículos de difusão do método intuitivo, mesmo que em diferentes enfoques (VALDEMARIN, 2004).

Segundo Abreu, a Escola Americana de Curitiba adotava padrões de racionalização, assim como as outras escolas presbiterianas, onde havia uma preocupação em se padronizar, a medida do possível, as escolas, adotando o mesmo modelo de organização pedagógica, livros didáticos, normas disciplinares. Inicialmente o trabalho foi dividido em três níveis: primário, intermediário e secundário. As lições eram graduadas e progressistas, adotavam uma estrutura seriada, seguindo o modelo intuitivo, considerado a base do ensino moderno. A metodologia ministrada fundamentava-se no método intuitivo, científico e prático, que já era utilizada nos Estados Unidos (ABREU, 2003).

Murasse (2006) afirma que na última década do século XIX, intensificou-se o processo de “modernização” do Brasil, com o fim da escravidão e do regime monárquico, atrelado à crescente urbanização, imigração, migrações internas e industrialização, particularmente no sudeste do país. Essas mudanças provocaram, num curto espaço de tempo e em ritmo acelerado, transformações econômicas e sociais, gerando um novo perfil populacional, com considerável aumento demográfico, e mudanças com relação à presença feminina no universo do trabalho nas cidades e no campo. A autora aponta que o século XIX realizou uma importante inflexão ao começar a exigir da educação escolar o desempenho de outras funções que não aquela restrita à educação intelectual. Antecipou uma reivindicação que se expressou claramente no século XX.

Ferreira transcreve em seu livro, um boletim intitulado *The Brazilian Bulletin*, publicado no ano de 1989, provavelmente escrito por Dascomb, uma vez que o autor(a) do texto, cita o trabalho de Kuhl na drenagem do terreno da instituição, onde procura-se evidenciar os atrativos e diferenciais da Escola de Curitiba. No boletim, fala-se da voz suave e maneiras mansas com que Effie Lenington, uma das educadoras da Escola, dirige-se às crianças; cita o uso de revistas ilustradas e encadernadas nas aulas de geografia; afirma que as salas de aula eram grandes, altas, arejadas e bem iluminadas, enfeitadas com quadros; na escola ainda havia um jardim com várias espécies de flores; além de citar as aulas oferecidas: alemão, francês, português, inglês, matemática, história, geografia. De acordo com o Boletim, depois do jantar, as moças faziam um rápido passeio, ou jogavam bola; e finaliza informando

que tanto no inverno quanto no verão acordava-se às seis da manhã, toma-se café e fazia-se ginástica (*The Brazilian Bulletin*, 1898, pág. 116; apud, FERREIRA, 1992, p. 524-526). Corroborando com o discurso sobre educação esperado pelos defensores da modernização do ensino.

Mesquida (1994, p. 49) destaca ainda que “era nesse novo espaço sócio-cultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *american way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários”.

Por meio desses colégios os protestantes divulgavam o seu pensamento e cosmovisão, mas, também imprimiam um *modus vivendi*, baseado em hábitos, condutas sociais e valores, geralmente tematizados na perspectiva religiosa e no “modo americano de vida”, como por exemplo: o combate ao uso do álcool e do tabaco, bem como à prática dos jogos de azar; as regras de higiene e saúde preventiva pela prática de esportes; as regras restritivas de certos divertimentos; os modos de administrar as finanças e o patrimônio, orientado ao trabalho intenso, à poupança regular e à acumulação de capital; os modos de trajar, falar e comportar-se em público; a exigência da leitura e no estímulo à inteligência (o centro do culto protestante é a palavra, o sermão).

Considerações Finais

Na Escola Americana, escola particular de referência para o ensino público paulista, bem como na Escola Americana de Curitiba, as orientações de práticas pedagógicas intuitivas para o ensino visavam romper com práticas que apelassem à memorização. Os conhecimentos seriam adquiridos a partir de um conceito, um conhecimento que as crianças já estavam familiarizadas. Para tanto o ensino deveria iniciar-se por lições concretas, variadas e contínuas até que as crianças desenvolvessem a habilidade concreta e tivessem adquirido facilidade com as noções abstratas dos números, dos mapas, das letras, símbolos, etc. O concreto das lições diz respeito aos objetos apresentados aos sentidos. Quanto às lições serem variadas talvez esta fosse a maneira encontrada para prevenir o tédio com atividades repetitivas, já que práticas deste tipo eram condenadas pelos adeptos da pedagogia intuitiva. E por fim as lições contínuas permitiriam que o aluno a partir dos dados intrínsecos aos objetos apresentados aos sentidos chegasse à abstração.

O método intuitivo pressupõe que o ensino partisse do concreto para o abstrato valorizando a aquisição do conhecimento pelos sentidos com a ênfase que este fosse o mais concreto possível. A novidade era a observação de objetos reais e a introdução de materiais concretos que serviriam de apoio para a aprendizagem.

Referências

ABREU, G. *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878*. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

FERREIRA, J. A. *História da Igreja Presbiteriana do Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992. v. I

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MESQUIDA, P. *Hegemonia norte-americana e Educação Protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: Editeo; UFJF, 1994.

MURASSE, C. M. Imigração e Educação Técnica no século XIX. In. SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C; MACHADO, M. C. (Orgs.). *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 279-300.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. *A Escola Americana: Origens da Educação Protestante em Sergipe (1886-1913)*. São Cristóvão: UFS, 2004.

NICACIO, J. C. *A Presença Feminina na Ação Educacional Presbiteriana no Brasil do Século XIX (1859 – 1899)*. 2011. 138 p. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – UNESP, Assis, 2011.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., 2006, p. 132-149.

SOUZA, R. F. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 9, 2005, Campinas, p. 9-42.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Ed. da UNESP, 1998, p. 63-105.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: A INSTAURAÇÃO DO DIÁLOGO, DA INTERAÇÃO, DA AUTORIA

Maria Aparecida Pacheco Gusmão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB
prof.cida2011@gmail.com

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
estelacampelo@hotmail.com

Resumo

Apresentaremos resultados de estudos qualitativos que desenvolvemos no doutoramento pela UFRN, no qual nos preocupamos com a prática da (re)escrita de textos com crianças. As vertentes teóricas proveram das teorias enunciativo-discursiva e sociointeracionista. Os resultados corroboram que a ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos possui uma dimensão em níveis crescentes de conscientização e autonomia crítica, produzindo ressignificações sobre a práxis docente.

Palavras-chave: Ensino da (re)escrita de textos – dimensão interacionista e dialógica da linguagem.

Abstract

I present results of qualitative studies developed during my doctor program at UFRN, in which I was concerned with the practice of the (re)write of texts with children. The theoretical angles came from enunciative-discursive and social-interactionist foundations. The results corroborate to the findings that the action/reflection on the (re)writing process of texts shows a dimension of increasing levels of awareness and critical autonomy, producing re-significations on the teaching praxis.

Key-words: Teaching of (re)writing of texts – interactionist and dialogic dimension of the speech

*Gastei uma hora/ pensando em um verso/ que a pena não quer escrever, /
no entanto,/ ele está aqui dentro,/ inquieto, vivo /
ele está aqui dentro/ e não quer sair.*
Carlos Drummond de Andrade

1. INTRODUÇÃO

Uma ilustração bastante inteligente sobre as dificuldades no ato da escrita é a que nos apresenta o consagrado poeta brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, em epígrafe. Esse poema acompanha-nos há muitos anos, quando, então professora de Redação no Ensino Médio, o líamos no início das aulas, na tentativa de desencadear uma discussão sobre os “bloqueios” no ato da escrita. Na verdade, a dificuldade em encontrar as palavras certas, na hora em que se tem que escrever um texto, é algo que gera muita inquietação, muita ansiedade, até para escritores famosos, e era isso que tentávamos fazer com que os alunos entendessem. Depois, os incentivávamos e, aos poucos, íamos trilhando pelo fascinante mundo da escrita.

Ao longo da nossa trajetória profissional, inicialmente como professora alfabetizadora, depois como professora de Português, de Redação e Literatura, nos Ensinos Fundamental e Médio, também, por um tempo, como Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica e, mais recentemente, como docente, da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), acompanhamos a produção de textos dos alunos, em diversos níveis. Tanto as leituras dos textos dos alunos, quanto as indagações de professores trouxeram-nos os primeiros questionamentos:

- Quando inicia a dificuldade do aluno em pôr em prática o seu ato de escrita? Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Por que, ao avançar em sua escolaridade e tendo acumulado informações e conhecimentos das diversas áreas, não se extinguem as dificuldades em redigir textos, ao contrário, o que se vê é uma verdadeira “bola de neve” em dificuldades de escrita?
- Quais os entraves que inviabilizam uma produção de texto eficiente?
- Teria o professor dos primeiros anos escolares, por falta de (in)formação, preparo metodológico ou mesmo de conhecimento, deixado lacunas responsáveis por esses entraves?

- Ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, moldado por uma concepção de escrita tradicional, é possível uma mudança de paradigma e de atuação em sala de aula?
- Ao receber suporte teórico-metodológico sobre uma concepção de linguagem interacionista, como se configuram as ações pedagógicas de escrita/reescrita de textos desse professor?
- O estabelecimento de um diálogo com o aluno e o seu texto escrito, através da prática mediadora, nos momentos de produção e reescrita de textos, assegura uma escrita produtiva?

Buscamos, portanto, debruçar-nos sobre essas questões em nosso estudo, entendendo ser essa discussão relevante ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Tendo voltado nossa atenção e, direcionado estudos para o ensino/aprendizagem da escrita, desde os anos iniciais, em muitos encontros pedagógicos com professores, percebemos, pelos depoimentos, que os “erros” da superfície textual¹, os mais visíveis, os inquietavam muito. Ouvimos relatos em relação à escrita dos alunos, os quais eram muito parecidos. “Eles (os alunos) não sabiam escrever”, ou “escreviam, porém, os professores não conseguiam ler”, porque havia muitos erros na escrita das palavras. Ao serem questionados sobre os prováveis “motivos”, diziam que os alunos não eram atenciosos às explicações, que eram preguiçosos, indisciplinados, que não queriam aprender. Então, na sua prática cotidiana do ensino da escrita, o professor limitava-se a corrigir a ortografia e as questões gramaticais. Assinalava os erros e devolvia as redações aos alunos com um comentário superficial: “ruim”, “bom”, “excelente”, “precisa melhorar” etc. ou atribuía uma “nota” considerando a quantidade de linhas escritas.

Ao mesmo tempo em que esses professores culpavam os educandos, também perguntavam: “O que devemos fazer com os inúmeros ‘erros’ dos alunos?” “Corrigi-los, anotando, por cima de cada um, a forma correta de escrevê-los?” “Mandá-los fazer cópias das palavras que eles erraram?” “Pedir para que leiam mais e observem a escrita correta das palavras?” Ou “ignorá-los e devolver os textos aos alunos apenas com algumas correções?” “Qual a melhor metodologia?”

¹ Consideramos “erros da superfície textual” aqueles que se evidenciam na primeira leitura do texto, por exemplo, erros ortográficos, erros de concordância verbal e nominal etc.

Questionamentos como esses evidenciam algo muito sério: uma preocupação acentuada com a visualização da superfície textual, principalmente no que diz respeito à *ortografia*, o que revela um total desconhecimento desses professores de que a aquisição/apropriação da escrita faz parte de um complexo processo de desenvolvimento da linguagem, que envolve inúmeros aspectos de ordem linguística, textual, cognitiva, afetiva, interativa.

O tema escolhido para nortear a nossa pesquisa- *A ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos*- surgiu em decorrência da vontade de articularmos teoria e empiria em torno de uma questão/problema vinculada(o) a conhecimentos anteriores, com efeito, como professora de língua portuguesa e de estágio supervisionado, conforme explicitado anteriormente. Também, com uma intencionalidade prática de entrelaçarmos referências teórico-metodológicas, buscando um movimento da “tessitura da trama da sala de aula”, nas ações e reflexões da professora com o trabalho de (re)escrita de textos. Consideramos essencial a questão da língua escrita, sob a perspectiva do ensino, e por isso nos empenhamos em dar um tratamento científico a essa temática na perspectiva da linguagem como processo interativo e discursivo e das intervenções mediadoras do outro, da relação dialógica como fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos.

O nosso olhar investigativo na tese de doutorado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), defendida em 2010 foi para as ações pedagógicas de uma professora (referida como Maria), nos momentos em que desenvolvia uma prática reflexiva de (re)escrita com crianças do 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública no interior do sudoeste da Bahia. A partir daí todo o nosso trabalho foi orientado na tentativa de compreendermos a questão inicial formulada: Como se configuram as ações/reflexões pedagógicas no ensino-aprendizagem de (re)escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um contexto/processo de transformação da práxis docente?.

Nossa posição enquanto pesquisadora foi de observadora-participante e, como tal, tornamo-nos parte do contexto observado/investigado, ao mesmo tempo em que foi possível ir modificando-o e sendo por ele modificado, em processo constante de aprendizagem, de transformação. Sem dúvida, a resignificação no campo foi condição *sine qua non* da produção do conhecimento.

Assim, o nosso objeto de estudo, a saber, as ações/reflexões pedagógicas da professora Maria, no desenvolvimento de uma prática reflexiva de (re)escrita de textos

de crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, categorizou-se por um processo de construção e reconstrução permanente do caminho, na tentativa de garantirmos uma apreensão mais completa da prática pedagógica da professora Maria. Ela, como principal sujeito participante de uma investigação-ação, nos possibilitou o conhecimento e a explicitação do processo, pelo qual se constituiu e se expressou o ser social, bem como o desenvolvimento dos contextos (socioeconômico, político e institucional) onde se inseriu.

Os objetivos que sustentaram a nossa investigação foram:

- Investigar, na ação pedagógica da professora Maria, as atividades sobre o processo de escrita de textos.
- Interagir com a professora Maria, na forma de investigação-ação, para:
 - a) refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos para desenvolvimento da prática reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos;
 - b) intervir na construção de situações didáticas que possibilitassem a aprendizagem e desenvolvimento de ações reflexivas no processo de (re)escrita de textos.

Para a efetivação desses objetivos houve o compromisso de estabelecer uma comunicação dialógica com a protagonista, a professora Maria, proporcionando espaços reflexivos, denominados de Sessões Reflexivas para que pudesse olhar para as suas ações didático-pedagógicas sobre a escrita e ao se ver atuando, tentar compreender e avaliar suas ações.

2. ESPELHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida para delinear o espelho metodológico para a nossa pesquisa foi, inicialmente, uma delimitação de um posicionamento teórico-metodológico sobre as ações/reflexões pedagógicas no desenvolvimento da (re)escrita de textos, nosso objeto de estudo. Em seguida, atentamos para os ensinamentos de Gatti (1999, p. 72) quando afirmou que “o método, para além da lógica é a vivência do próprio pesquisador com o pesquisado”. Assim o nosso contato direto com a situação estudada foi imprescindível.

Acrescenta-se a esses pontos o fato de que o desenvolvimento da metodologia da nossa pesquisa, durante o estudo preliminar, caracterizou-se por um processo de construção e reconstrução permanente do caminho, na tentativa de garantir a maneira mais adequada para a investigação do problema.

Nosso estudo foi fundamentado na abordagem qualitativa, por esta se firmar como um método pertinente para a realização deste trabalho, conforme as características básicas que configuram esse tipo de estudo, sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a saber: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, envolver a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizar mais o processo do que o produto e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias modalidades que pode assumir a pesquisa qualitativa (etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso, pesquisa-ação...) destacamos a importância potencial da *pesquisa-ação* (BARBIER, 1985; 2007; THIOLENT, 1994) como estratégia apropriada para a construção e análise dos dados desta nossa pesquisa, por envolver uma professora em ação, a professora Maria, em movimento de transformação da realidade, através de nossas intervenções, desempenhando um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.

Três razões principais justificam a opção da fundamentação metodológica de uma pesquisa-ação como estratégia mais apropriada no contexto desta pesquisa: as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, conforme quadro, abaixo:

Quadro – Dimensões da Pesquisa

NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA	A possibilidade de pesquisar/teorizar os modos de ação/reflexão pedagógicas sobre o processo de (re)escrita de textos em situações de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de linguagem enunciativo-discursivo e interacionista.
NA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	A possibilidade de apreender e gerar teorias sobre a ação/reflexão no processo de (re)escrita de textos, a partir de necessidades reais, tendo por objetivo a transformação da práxis educacional de forma emancipatória dos sujeitos do processo (professor e alunos).
NA DIMENSÃO METODOLÓGICA	A possibilidade de analisar o objeto de estudo, as ações/reflexões pedagógicas da professora Maria no desenvolvimento de (re)escrita de textos, prática em transformação, no ambiente onde ela se materializa, com flexibilidade de procedimentos e múltiplas articulações, no exercício contínuo de espirais cíclicas, considerando

	o enfoque sócio-histórico e discursivo.
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos princípios teóricos do estudo e construção dos dados.

Nossa perspectiva de reflexão é que há uma correspondência entre essas dimensões, e elas se interagem simultaneamente, compondo um conjunto de premissas sobre as quais o processo de conhecimento efetivamente se desenvolve. Para Retamozo (2006, apud REZENDE, 2009, p. 54), “a dimensão ontológica se relaciona com o nível metodológico através do epistemológico”, e por isso afirma Rezende, ainda citando Retamozo, “é necessário construir pontes que permitam transitar da ontologia para a epistemologia e para a metodologia” (REZENDE, 2009, p. 54).

A abordagem metodológica que é específica ao que designamos pela noção de *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2002) apresenta muitas características que são próprias aos processos argumentativos. De modo geral, na pesquisa-ação é possível estudar de forma dinâmica os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que acontecem entre os sujeitos durante o processo de transformação da realidade, uma vez que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos. Portanto, a finalidade última da pesquisa-ação é a busca da transformação, em um processo que implica negociações e reestruturação de sentidos e significados.

Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (2005, p. 16) apresenta a seguinte definição clássica:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com Barbier (2007), um dos seus principais defensores, a pesquisa-ação “expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisas em Ciências Humanas” (BARBIER, 2007, p. 17).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, selecionamos a entrevista semi-estruturada, as videografações em sala de aula, as Sessões Reflexivas com as respectivas autoscopias das observações (reflexão da protagonista a respeito da videografação da sua prática) bem como a análise documental das produções de textos

escritos pelas crianças durante as aulas. Mas, devido restrições de lauda para esta comunicação, apresentaremos apenas duas ações pedagógicas de (re)escrita de textos.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitos estudiosos, como Geraldi (1984; 1991), Franchi (1991), Neder (1993), Matêncio (1994), Possenti (1996), Mendonça (2000), Travaglia (2001), Tardelli (2002), Koch (2004) dentre outros, ainda que por caminhos diferenciados, realizaram estudos sobre leitura e escrita em sala de aula com o objetivo de implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos no desenvolvimento da prática pedagógica desse ensino. Em relação à linguagem escrita, os enfoques são diversificados, ora propondo explicações para os fracassos dos alunos, levando em conta questões sobre como os alunos escrevem, o que escrevem e com que objetivo escrevem. Outras, se voltam para as inúmeras “queixas” dos professores do ensino básico e superior de que os alunos apresentam um “baixo desempenho linguístico”, não lêem, não escrevem, não entendem o que lêem e que não conseguem expressar com clareza e coerência suas ideias numa produção de texto. E propõem assim metodologias mais apropriadas para o tratamento da escrita, acreditando que as dificuldades apresentadas pelos alunos, na produção de texto, são um dos resultados da ausência de um trabalho que redimensione o texto em sala de aula e o relacione a situações efetivas de uso da língua.

As vertentes teóricas mais relevantes para a constituição desta pesquisa proveio das abordagens teórico-metodológicas das teorias enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2003; 2004) e sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989, 1998), por acreditarmos que ambas, através de uma mudança paradigmática, onde a constituição do sujeito e da participação do outro nas ações de análise e reflexão sobre a língua, proporcionam oportunidades de internalização e da constituição do conhecimento.

Bakhtin (2004) grande intelectual russo, que tinha uma visão radicalmente social do homem, questionando as grandes correntes teóricas positivistas da linguística que reduziam a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), defende que o fenômeno material, dialógico da linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um

contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Esse ponto de vista bakhtiniano é fundamental na concepção de linguagem como interação verbal. Em articulação com essa forma de conceber a linguagem Geraldini (1984, p. 43) defende que:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar se não fosse falando; como ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Dentro desse paradigma teórico, que vê a linguagem como ação, como processo interativo que constitui compromissos e vínculos com os modos de participação do outro na construção do discurso escrito é que podemos então, traçar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais desenvolvem, ao serem apropriadas pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento e inserção social.

Vygotsky (1934, p. 73) acentua, de forma inequívoca, a natureza mediadora do signo e das práticas impessoais.

A abordagem sócio-histórica compreende o desenvolvimento como um complexo processo didático, caracterizado por evoluções e involuções, transformações qualitativas de umas formas, interrelação de aspectos externos e internos, sempre com um produto das interações sociais vivenciadas. Nesse processo interpessoal, os sujeitos vão se constituindo. Vygotsky (1987) vê a consciência individual como um contato consigo mesmo a partir dos outros. Tornamo-nos nós mesmos, através das outras pessoas. Para Bakhtin (2003) o eu se constrói em colaboração, os eus são autores uns dos outros.

Conforme Lemos apud Freitas (2002, p. 143),

Pode-se afirmar que a categoria de mediação semiótica trabalhada por Vygotsky é ampliada através da compreensão do conceito de dialogismo na obra de Mikhail Bakhtin. Neste caso, ambos os autores ajudam na compreensão da influência que o outro apresenta na formação do sujeito.

Privilegiar a concepção de escrita como processo ou a linguagem como interação significa na prática da sala de aula ter uma atenção para a língua em uso,

adotar o texto como unidade básica de ensino e possibilitar aos alunos atividades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos conforme propõem os PCNs (1987; 1988), documentos oficiais do Ministério da Educação. Estes defendem um ensino voltado para uma concepção de linguagem como interação apontando para a necessidade de se destacar a natureza social e interativa da linguagem.

Ao adotar a metodologia da reescrita do texto o professor passa a encarar como atividade como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. Com base nas discussões feitas, entendemos o conceito de reescrita de texto como um encontro de um “eu-escritor” com um “tu-reescritor”, na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o “outro” e tem a sua essência no caráter dialógico (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Diante de tais reflexões julgamos fundamental insistirmos na necessidade de que o professor repense constantemente sua prática pedagógica de produção de textos o que só ocorrerá se a reflexão sobre a prática emergir como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional (ALARCÃO, 1996).

4. DUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE (RE)ESCRITA DE TEXTOS

A fim de clarificar um pouco o nosso trabalho faremos um breve percurso, em dois momentos distintos de ações didático-pedagógicas de reescrita de textos, realizados pela professora Maria e seus alunos em sala de aula. Selecionamos o trabalho com dois textos: “O tucano” e “Pinóquio vira um príncipe”.

A reescrita do texto O TUCANO

O texto *O tucano* (anexo 1) escrito por quatro crianças da turma da professora Maria foi escolhido como representativo da turma porque demonstrava de forma bastante evidente os problemas comuns da classe em relação à produção espontânea de textos: não utilização do parágrafo, escrita apenas de frases, comprometimentos em relação à coerência textual, necessidade de ampliação das ideias para favorecer a compreensão, ausência de elementos coesivos, repetição de palavras etc.

O planejamento, elaborado juntamente com a professora Maria, em um dos Encontros Pedagógicos, objetivava a realização da reescrita do texto selecionado com seus alunos. A professora recebeu as nossas orientações como deveria proceder, passo a passo e assim ela o fez. No primeiro momento ela elogiou bastante os textos produzidos pelos alunos, disse-lhe que ficou feliz por perceber no trabalho que eles realmente haviam prestado atenção na leitura dos textos informativos sobre os animais e destacou fragmentos de escrita dos textos de cada grupo. Em seguida, explicou-lhes que quando qualquer autor escreve um texto ele passa para uma pessoa fazer a “revisão” para depois ir para a impressão. Falou da importância da revisão: para que qualquer pessoa que pegasse o texto pudesse lê-lo entendendo todas as palavras e, assim, compreendê-lo, pois se as palavras estivessem erradas as pessoas poderiam entender outra coisa. Os alunos participavam ativamente da discussão.

A professora falou que escolheu um texto de um grupo para fazer a “revisão coletiva” para que todos pudessem aprender. Falou que neste dia escolheu de um grupo, mas que em outros dias faria a revisão de outros, porque os problemas que iriam ser apresentados eram comuns a todos eles. Chamou à frente o grupo de autores e pôs, em cada criança, uma faixa intitulada: “AUTOR DO DIA”. Explicou, depois, que o texto deles tinha ficado bom, mas para que ficasse ainda melhor precisava organizar as frases, os parágrafos, as ideias, porque apresentavam alguns problemas em relação à compreensão, ou seja, algumas coisas que haviam escrito não ficaram claras para o leitor, por isso iriam ler o texto juntos. Todos seriam os leitores para que pudessem verificar quais as dúvidas em relação ao texto. Afixou o texto *O tucano* (ampliado em folhas de papel madeira) no quadro de giz, porém sem os erros de ortografia, porque esta não era prioridade no trabalho a ser desenvolvido, naquele momento.

Em seguida, a professora Maria fez uma primeira leitura de todo o texto. Depois, na segunda leitura, de forma mais lenta, à medida que ia lendo ela ir fazendo questionamentos ao grupo em relação ao que gostariam de dizer, mas que não ficou claro no texto, (operações de acréscimos), quais outras palavras poderiam ser usadas para substituir nomes repetidos (operações de substituição), juntar todas as coisas que o tucano gosta em um único parágrafo (operações de deslocamento) e apagar termos repetidos (operações de apagamento). Agindo dessa forma a professora nos remete à explicitação teórica de Geraldi (1996, p. 143-144) ao assinalar com bastante clareza que:

Estas operações e meta-operações de construção de texto mostram que a atividade de “refacção de textos” se dá por quatro grandes tipos de trabalhos sobre os recursos expressivos: a substituição, o apagamento, o deslocamento ou o acréscimo. Estes quatro tipos de meta-operações estão a indicar um caminho metodológico possível para a prática de produção de textos na escola, desde que o professor se torne leitor e co-autor dos textos de seus alunos.

Ao mesmo tempo em que a professora ia questionando e os alunos respondendo ela copiava o texto no quadro de giz, já com as alterações propostas pelo grupo *O tucano* e/ou sugeridas pela classe. Após todo o processo de correção coletiva, a professora explicou que iria entregar aos outros grupos o texto que eles escreveram, com um roteiro de questões para que também respondessem, a fim de clarear o texto, como o fizeram com o texto *O tucano*.

Durante o desenvolvimento de todo o trabalho de reescrita, a professora realizou uma observação atenta às ações dos alunos. Muitas vezes eles a chamavam pedindo informações. Ao término do trabalho, ela desabafou para a pesquisadora que “*Passou por um grande sufoco*”, porém compreendeu que o fato de os alunos nunca terem feito algo semelhante era responsável por toda a inquietação daquele momento.

Após a reescrita foi feita a edição do livrinho e depois de xerocopiados foram entregues aos pais e a outras pessoas da comunidade.

A reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”

O texto “Pinóquio vira um príncipe” (anexo 2) , produzido coletivamente por três crianças no segundo semestre letivo, corresponde ao de número 03 no livro “Pinóquio”, este foi escrito após os alunos terem assistido ao filme “As Aventuras de Pinóquio” (Century Home Vídeo Corporation, 2001) . Conforme uma divisão feita por sorteio, cada grupo ficou com uma parte do filme como tema para a produção textual sabendo que os mesmos fariam parte do “livro da turma”.

A atividade “Leitura e reescrita de texto” (anexo 3) aconteceu em dois dias de aula, ocupando os primeiros horários antes do recreio, após as atividades consideradas “de rotina” (oração e chamada). No primeiro dia, conforme combinado e planejado, a professora Maria entregou uma cópia do texto “Pinóquio vira um príncipe” (como havia sido escrito pelas crianças) aos alunos, individualmente. No início gerou uma certa

confusão visto que por receberem uma atividade com letra manuscrita, cada grupo ficou procurando pelo “seu texto”. A professora Maria logo explicou que todos estavam recebendo o mesmo texto, o do grupo três. Depois, afixou no quadro de giz um cartaz com a escrita da primeira parte do texto e pediu aos alunos que acompanhassem a leitura do enunciado da atividade da primeira questão. Depois propôs: “Vamos organizar novamente o texto? Essa primeira parte do texto, a que eu coloquei aqui no quadro é para que possamos ler e organizar juntos”. Em seguida, ela foi lendo devagar e quando chegou em uma das perguntas da atividade 1, (colocadas entre parênteses e em itálico no texto), ela solicitou aos alunos-autores que acrescentassem primeiro as informações que estavam faltando.

A reescrita parte do texto original, considerando-o como um texto inacabado que, após um trabalho de reflexão sobre a linguagem, gera um novo texto. Nessa ação reflexiva os alunos sentem-se sujeitos do seu dizer, prática que coloca os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita, conforme propõe Bakhtin e dependendo da qualidade das trocas sociais vão surgindo, num longo processo níveis crescentes de reflexividade (VYGOTSKY, 1989, p. 119)

Vamos adiante e examinemos cada uma das atividades realizadas pela professora, separadamente.

A segunda atividade trata-se de um exercício de “descobrir as informações que estão faltando para completar o texto”, ou operações de acréscimo (GERALDI, 1997, p.144). São os sujeitos construindo sentidos a partir de pistas do texto. Na medida em que os alunos produtores do texto vão acrescentando as informações, a professora vai reescrevendo o texto no quadro de giz, ao lado do cartaz afixado. Para Geraldi (1997, p 17)

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977).

A proposta da atividade 3 e 4 são basicamente iguais, sendo que a 3ª apresenta um trecho do texto dos alunos, destaca a importância da organização dos diálogos e corrige os aspectos da superfície do texto: ortografia, pontuação e divisão do texto em

discurso direto, apresentando o “modelo” aos alunos e na 4ª a proposta é para que cada aluno junte-se com um colega para realizarem o trabalho.

Embora a proposta seja para que os alunos façam sozinhos, a professora os acompanha aproximando-se de cada dupla para orientá-los novamente. Por fim, vai ao quadro e, coletivamente, com a turma vai organizando todo o trecho.

Nota-se nessas atividades que as formas de mediação são decisivas para o processo do conhecimento. Este se consolida tanto pela atividade do sujeito (pelas estratégias e conhecimentos já construídos), quanto pela participação dos agentes mediadores (professora e colegas).

Na atividade 5, há uma preocupação com os aspectos formais do texto (organização das margens e da correção ortográfica) e também com o conteúdo do texto ao solicitar que os alunos completem com as informações que estão faltando. Trata-se de uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor que está em busca de compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita.

Por fim, na atividade 6, a professora Maria recorre ao antigo “ditado” de palavras, dando-lhe uma nova roupagem. Não são palavras escolhidas aleatoriamente, nem elencadas a partir de determinados grupos de “dificuldades ortográficas”, mas as palavras retiradas do próprio texto escrito pelas crianças, apontando-lhes outra opção, conforme as normas da convenção ortográfica, para que percebam as diferenças.

O enunciado abaixo que expressa a opinião da professora Maria demonstra claramente a visão inicial que ela tinha do trabalho de reescrita de textos na escola: “Eu pensei que iria dar trabalho, que eles não iriam conseguir e a resposta foi o contrário” (depoimento durante uma Sessão Reflexiva).

A primeira parte desse depoimento dado ao término da aula de reescrita do texto, representa a fala de inúmeros professores ao tomarem conhecimento do trabalho de reescrita de textos. Acreditamos ser de fundamental importância a coragem para modificar, para descobrir as respostas dadas pelos alunos e essa postura não apenas para professores dos anos iniciais, mas também para os demais professores do Ensino Fundamental e Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos textos aqui apresentados não representarem a totalidade do trabalho da pesquisa, acredito que são provocativos para discussões onde abordam a

compreensão de reescrita no quadro de uma concepção interacionista de linguagem compreendida como prática discursiva.

A reflexão sistemática sobre seu próprio trabalho, envolveu a professora Maria na produção de conhecimento de sua prática social, fazendo com que a mesma construísse uma compreensão mais perspicaz do processo de escrita de seus alunos. Os resultados demonstram que a ação didático-pedagógica de caráter crítico-reflexiva possui uma dimensão conscientizadora que viabiliza a autonomia libertadora e crítica, produz ressignificações sobre as concepções de linguagem, historicamente produzidos, adquirindo, assim, um domínio mais compreensivo e histórico-crítico da escrita enquanto prática social.

Assim, sob a ótica sóciointeracionista defendida nessa pesquisa, compreendemos que:

- O aluno deve usar a linguagem para interagir como sujeito no sistema das relações sociais (*na* e *da* história);
- os modos de participação dos interlocutores na constituição do discurso escrito é fundamental para considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tornando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção;
- a prática da reescrita constitui-se em uma atividade que revela níveis crescentes de reflexividade, por parte do escritor aprendiz;
- A mediação do outro (professor, colegas ou outra pessoa) atuando como leitores, co-autores, comentadores são significativos na análise e reflexão do texto;

6. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B. ; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABISON, N. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, M. B. & CAGLIARI. **Textos espontâneos na 1ª série**. In: Cadernos Cedes nº 14: recuperando a alegria de ler e escrever... São Paulo: Cortez, 1987.
- AS AVENTURAS DE PINÓQUIO. Direção e Produção: Jim Terry. Harmony Gold Production. Century Home Video, Sport films LTDA. 2001.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Maxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007 (Série Pesquisa, v. 3)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1998.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Codex Porto, 1994.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 4ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1894.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras – editora autores Associados, 1994.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: Polifonia, MT, 1993.

SADALLA, Ana Maria F. A e LARocca, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set/dez. 2004.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da Língua Materna: interações em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Aprender e ensinar com textos; coord geral: Lígia Chiappini e Adilson Citelli).

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** São Paulo: Atlas

VIYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto “O TUCANO”

O Tucano

1. O tucano é famoso e tem um bico muito grande.
2. O tucano vive na companhia do tucanozinho da mãe.
3. O tucano é muito esperto e adora andar de avião.
4. O gosto do tucano é comendo frutas gostosas e coloridas.
5. E de vez em quando ele também se preocupa com a família.
6. Adora comer o tucanozinho que ele criou quando ele era pequeno.
7. Tem gosto de falar sobre o mundo e de ensinar um pouco.
8. Ele vive o tucano com o tucanozinho que ele criou.
9. Se ele não estiver com o tucanozinho ele fica triste e chora.
10. Com os filhos o tucano gosta de ensinar e de ensinar.
11. Gosta de comer muito o tucanozinho da mãe.
12. Gosta de ensinar o tucanozinho que ele criou e de ensinar.
13. Todos gostam do tucano porque ele é bom e engraçado.
14. O tucano gosta de ensinar muito o tucanozinho da mãe e de ensinar.

ANEXO 2 – texto “Pinóquio vira um príncipe”

Pinóquio vira um príncipe

1. Era uma vez um menino que chamava-se
2. Pinóquio. Ele era muito esperto e muito
3. esperto e ele não queria ir para a escola
4. ele não queria ir para a escola e ele não
5. queria ir para a escola e ele não queria
6. ir para a escola e ele não queria ir para
7. a escola e ele não queria ir para a escola
8. e ele não queria ir para a escola e ele
9. não queria ir para a escola e ele não
10. queria ir para a escola e ele não queria
11. ir para a escola e ele não queria ir para
12. a escola e ele não queria ir para a escola
13. e ele não queria ir para a escola e ele
14. não queria ir para a escola e ele não
15. queria ir para a escola e ele não queria
16. ir para a escola e ele não queria ir para
17. a escola e ele não queria ir para a escola
18. e ele não queria ir para a escola e ele
19. não queria ir para a escola e ele não
20. queria ir para a escola e ele não queria
21. ir para a escola e ele não queria ir para
22. a escola e ele não queria ir para a escola
23. e ele não queria ir para a escola e ele
24. não queria ir para a escola e ele não
25. queria ir para a escola e ele não queria
26. ir para a escola e ele não queria ir para
27. a escola e ele não queria ir para a escola

ANEXO 3 – Atividades “Pinóquio vira um príncipe” Continuação ANEXO 3

LEITURA E REESCRITA DE TEXTO

Queridos alunos,

Vamos ler e reescrever um texto muito legal: "Pinóquio vira um príncipe". Ele foi escrito pelas autoras: [redacted], depois que assistiram ao filme de Pinóquio. À medida que fomos lendo também iremos ampliando algumas informações e fazendo algumas correções para que haja uma maior compreensão por parte dos leitores. Vamos lá?

1. Preencha os espaços, completando com as informações que estão faltando:

Em uma vez uma História que chama (ou chamava) Pinóquio uma história de magia (por quê?) a cada três meses ele era um príncipe e ele (quem?) o príncipe resolveu viver no luxo e ele nem ligava para seu pai (por quê?) porque estava rico. Ele (quem?) o príncipe corria nos cavalos e corria atrás dos camponeses.

2. Agora nós vamos ler juntos o trecho abaixo para descobrirmos quais informações estão faltando e depois completar o trecho. Atenção também vamos corrigir a ortografia de algumas palavras, certo?

Pinóquio um dia viu o seu pai dentro de uma casa em um Quarte e ele ficou triste. Porque ele não estava Juto do seu pai ele estava motado no cavalo e ele bateu no cavalo e o cavalo andou quando ele chegou no castelo ele sentou em uma mesa e comeseu a chora.

Pinóquio um dia viu o seu pai dentro de uma casa em um quarte e ele ficou triste porque ele não estava juto do seu pai ele estava montado no cavalo e ele bateu no cavalo e o cavalo andou quando ele chegou no castelo ele sentou em uma cadeira e começou a chorar.

Assi o homem passou ele vale uma fortuna e levou para vendê para a filha a filha comprou pensando que era um árvore e o rei falou para sua filha que ele cortava e ele cortou a noite toda chorando/ por quê? FIM

O homem Pinóquio, ele vale uma fortuna e levou Pinóquio para a filha. A filha comprou pensando que era um árvore. O rei falou para sua filha que ele cortava e ele cortou a noite toda chorando. FIM.

6. Agora chegou a hora do ditado. Marque a certa corréta das palavras que apareceram no texto.

<input type="checkbox"/> história	<input checked="" type="checkbox"/> história	<input type="checkbox"/> fim	<input checked="" type="checkbox"/> fim
<input checked="" type="checkbox"/> corria	<input type="checkbox"/> corra	<input type="checkbox"/> errada	<input checked="" type="checkbox"/> erradas
<input checked="" type="checkbox"/> camponeses	<input type="checkbox"/> camponeses	<input checked="" type="checkbox"/> esposu	<input type="checkbox"/> esposu
<input type="checkbox"/> viu	<input checked="" type="checkbox"/> viu	<input checked="" type="checkbox"/> separação	<input type="checkbox"/> separação
<input type="checkbox"/> juto	<input checked="" type="checkbox"/> junto	<input type="checkbox"/> perrou	<input checked="" type="checkbox"/> perrou
<input type="checkbox"/> motado	<input checked="" type="checkbox"/> montado	<input type="checkbox"/> vende	<input checked="" type="checkbox"/> vender
<input checked="" type="checkbox"/> togar	<input type="checkbox"/> togar	<input checked="" type="checkbox"/> atrás	<input type="checkbox"/> atrás
<input type="checkbox"/> sentou	<input checked="" type="checkbox"/> sentou	<input checked="" type="checkbox"/> existe	<input type="checkbox"/> existe

7. Faça desenhos para ilustrar o texto.



O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO RIO GRANDE DO NORTE (1908-1920)

Maria Arisnete Câmara de Morais
UFRN-Rio Grande do Norte|Brasil
maria.arisnete@pq.cnpq.br

Francinaide de Lima Silva
UFRN-Rio Grande do Norte|Brasil
francinaidesilva@gmail.com

Karoline Louise Silva da Costa
UFRN-Rio Grande do Norte|Brasil
skarolinelouise@yahoo.com.br

Janaina Silva de Morais
UFRN-Rio Grande do Norte|Brasil
janinasmorais@gmail.com

Eixo 4 – Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este artigo discute a história da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte, entre 1908 e 1920, a partir das prescrições de Nestor dos Santos Lima, professor da Escola Normal de Natal. Fundamenta-se em documentos localizados, principalmente, no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, no jornal *A República* e na Revista *Pedagogium*. O estudo evidencia as preocupações do referido autor com a prática da leitura e da escrita direcionada aos professores primários.

Palavras-chave: História da alfabetização. Leitura e Escrita. Prática Pedagógica.

Abstract

This article aims to discuss history behind reading and writing education in Rio Grande do Norte in Brazil in the time span of 1908 to 1920. This is done through work realized by professor Nestor dos Santos Lima, professor at *Escola Normal de Natal*, a teacher training school. The research is done with the use of documents obtained at the Geographical and Historical Institute of Natal. Thus the research used the newspaper *A República* and the periodical *Pedagogium*. The study highlights the worries the professor towards reading and writing practices that were directed to the primary school professors.

Key-Words: Literacy History. Reading and Writing. Pedagogical Practises.

“A leitura é a base do ensino.” (Nestor Lima, 1911, p. 1)

Este artigo apresenta resultados de pesquisas realizadas no âmbito do projeto *História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte – presença de professoras (1910-1940)*, aprovado pelo CNPq (MORAIS, 2013). A proposta é a discussão sobre a história da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte, utilizando como objeto de análise o pensamento de Nestor dos Santos Lima destinado aos seus alunos-mestres na Escola Normal de Natal.

Fundamenta-se em documentos localizados, principalmente, no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, no jornal *A República* (1908-1928) e nas Revistas *Pedagogium* (1921-1925) e de *Ensino* (1917) e no Arquivo Público do Estado. A análise também baseia-se nos *Diários de Classe* das professoras Josefa e Helena Botelho, cujo estudo foi iniciado por Moraes e Silva (2009; 2011). Analisamos os registros nos referidos *Diários de Classe* a partir de suas relações com as lições de leitura da *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira (1944). Assim sendo, podemos inferir as determinações sobre o ensino da leitura e da escrita a partir dos documentos legados pelos professores.

Embora saibamos que o cotidiano de uma escola no início do século XX, por exemplo, é revestido de dificuldades. Como era esse cotidiano citadino ou rural? Esta indagação conduz à análise do próprio espaço dessa aprendizagem, dependentes que são das predisposições estáveis dos grupos que as praticavam. (CHARTIER, 1990). Com a análise desse espaço pretendemos desvendar as maneiras de ler e de escrever específicas de uma determinada comunidade de leitores e suas tradições de leitura e de escrita (MORAIS, 1997).

Os registros das referidas professoras permitem comparar e perceber a uniformidade das orientações advindas da Diretoria Geral de Instrução Pública. Confrontamos o ensino almejado e a aprendizagem concreta a partir dos vestígios das professoras Josefa e Helena Botelho e das orientações pedagógicas de Nestor dos Santos Lima. Este professor exerceu o cargo de Diretor da Escola Normal de Natal, entre 1911 e 1923, e foi Diretor do Departamento de Educação, no período de 1924 e 1928. Influenciou o pensamento pedagógico dos professores nos Grupos Escolares do período estudado e da Escola Normal, especialmente, na atividade da instituição elementar modelo, do qual foi diretor e a partir do qual concebeu as primeiras ideias acerca do ensino elementar.

Todavia, apesar desta confrontação, o cotidiano da escola primária permanece envolto nas brumas do passado. O que sabemos a respeito das práticas de escrita e de leitura a partir das fontes disponíveis? Essa é a indagação que permeia o nosso trabalho.

De acordo com Lima (1911b, p. 1), seus escritos não tinham por objetivo “uma exibição do saber pedagógico”, eram apenas apanhados de autores, muitas vezes neles citados, e se destinavam “a orientar os alunos de Pedagogia da Escola Normal, que lutam com grandes dificuldades nesse particular”. Para ele a disciplina consistia na apresentação das teorias de educação, na indicação dos fins e descrição dos métodos e processos. Ou seja: os temas em reflexão estavam relacionados com a metodologia do ensino e os escritos do professor versavam acerca dos conteúdos da escola primária.

Desde o século XIX a sociedade brasileira enfrentava problemas educacionais e altos índices de analfabetismo. “A nação não sabe ler. Há 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância.” (MORAIS, 2003, p. 28). A afirmação do escritor Machado de Assis é ilustrativa das dificuldades nesta área. Esta realidade ainda persiste nos dias atuais no Rio Grande do Norte. (ONG..., 2013).

A luta contra o analfabetismo se destacava com as discussões de educadores e dirigentes envolvidos com a instrução pública no país. A exemplo de Manuel Dantas, que declarou: “Não sei se noutros Estados, observa-se o mesmo fenômeno, mas, no Rio Grande do Norte, a luta contra o analfabetismo vai se tornando tenaz e constante.” (DANTAS, 1917, p. 1). Para divulgar a ideia de progresso, expressões como “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro” tomavam conta das páginas dos jornais. (COMBATER..., 1917; 1918; 1919).

Este movimento voltava-se para o ensino da Leitura e da Escrita na educação primária potiguar. A política educacional da época em estudo, apregoava que “[...] o fundamento do ensino primário consiste em leitura, escrita, cálculo e desenho, que serão cuidadosamente seriados, constituindo as demais matérias os elementos acessórios da instrução primária.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1916, p. 45).

A análise dos registros da prática das professoras Josefa e Helena Botelho evidencia a uniformização das orientações da Diretoria Geral de Instrução Pública para o ensino da leitura e da escrita, como também o reconhecimento do referido órgão ao trabalho do professor primário no *Livro de Honra* (1914-1919). De modo semelhante, os Diários de Classe ratificam a consonância das práticas com as recomendações de Nestor Lima para o ensino da leitura e da escrita.

O Diário de Classe é um instrumento que se atém ao registro dos conteúdos de uma classe de alunos e, no caso específico do Rio Grande do Norte, havia para cada classe

somente um professor para lecionar todas as disciplinas. Esta fonte obriga-nos a refletirmos, uma vez que aparece de forma recorrente nos estudos e pesquisa acerca da escola primária, particularmente dos Grupos Escolares, e das práticas neste espaço efetivadas. Este material se constituiu enquanto um documento oficial, originado nas instituições responsáveis pela educação, a exemplo das Diretorias de Instrução Pública. O tema da escrituração escolar fazia parte do programa de estudo dos normalistas os quais assumiam a responsabilidade enquanto professores de inventariar, conferir, fiscalizar, controlar e prestar contas de todos os objetos da sala de aula, além do dever de ensinar a seus alunos. De modo semelhante, tinham que registrar suas atividades diárias de docência neste livro específico.

Preenchidos de forma manuscrita, cada professor registrava os dados relativos à sua identificação e aos processos escolares que eram requisitados. Neles constavam livros e cartilhas utilizados, métodos e procedimentos adotados no ensino das diversas matérias escolares.

O registro formal e oficial neste material garantia o controle e o acompanhamento das ações pedagógicas das professoras em suas classes, por parte dos responsáveis pela educação: diretores, inspetores de ensino e Diretoria de Ensino.

No âmbito da Cultura Escolar, os diários normatizavam a atuação do professor o qual além da tarefa de registro assumia o compromisso de não rasurar e apresentar uma escrita legível, bem como demonstrações inteligíveis de ensino. (JULIA, 1990).

Diante disso, afirmamos que os Diários de Classe das professoras primárias Josefa e Helena Botelho apresentam descrições próximas das atividades de docência exercidas, a partir de informações acerca do ocorrido em uma dada turma de alunos.

Por outro lado, o registro em diário apresentava uma configuração textual específica na qual o professor efetivava uma operação complexa de conversação do trabalho que realizava em um enunciado conciso – em uma palavra ou mesmo em uma sentença composta: leitura da cartilha e escrita do quadro negro.

A escrita, seus princípios e processos

“A escrita, seus princípios e processos”, com estes termos Nestor Lima inicia suas orientações aos professores da Escola Normal. Indicava procedimentos para o ensino da escrita, como também refletia acerca dos princípios e processos empregados pelos professores. De acordo com Lima (1911a) haviam procedimentos a serem observados na

escrita. Ele acentuava que na classe de escrita deveriam ser observadas duas dimensões: primeiro, a obtenção de um bom produto e, em seguida, acostumar a criança a consegui-lo pelo melhor modo e mais higiênico. O educador norte-rio-grandense assumia a defesa das orientações postuladas por Smith, pedagogo norte-americano, para o qual deveriam ser observados passos que seguem:

1º Começar a escrita no Quadro Negro, tendo a criança liberdade de fazer as letras do tamanho e grossura que quiser, desenvolvendo os braços e os dedos; 2º O professor executa o modelo à vista das crianças; 3º Boa posição do corpo e do papel; 4º Não exigir de todos uma mesma forma de segurar a pena, para evitar a câimbra dos escritores e tornar a escrita limpa e bonita.

Em conformidade com estas orientações, o registro das “Demonstrações” da prática da professora Helena Botelho (1919a) ratificava a cópia do Quadro Negro do trecho da *Cartilha de Ensino Rápido da Leitura* (OLIVEIRA, 1944), livro indicado para o ensino na escola primária:

Figura 1 – Diário de Josefa Botelho, 9 de abril de 1919.

Horario	Materia	Ponto tractado	Demonstrações
Das 10, 25	Leitura Escrita	1º lerá a pagina da cartilha do Ensino Rápido de M. de Oliveira 2º escreverá: "Os bons alum. nos obedecem satisfeitos aos mestres"	O gato, o pato a cesta etc
Das 10, 25 as 10, 45	Escrita Leitura	1º escreverá: "O gato o pato a cesta" 2º lerá a pagina do livro Paulinas Infantis de M. de Oliveira	<u>Cópia do quadro negro.</u> Paulo e Corina
Das 10, 45 as 11	Moral	1º e 2º Respeito, auxilio e affeição entre os collegas da escola.	Como deve despetar. Amilcar, com quem

Fonte: Diário de Classe (BOTELHO, 1919b, p. 16).
Acervo: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Figura 2 – Lição de leitura.



Fonte: Cartilha Ensino Rápido da Leitura (OLIVEIRA, 1944, p. 25).

Figura 3 – Lição de Escrita.



Fonte: Cartilha Ensino Rápido da Leitura (OLIVEIRA, 1944, p. 26).

Na escola primária, Lima (1911a) recomendava o uso da escrita inglesa ou *vertical* e da francesa ou *inclinada*. Eram amplas as discussões sobre o uso de cada tipo de escrita. Conforme o mesmo professor, a escrita vertical era defendida pelo norte-americano Smith a partir dos seguintes argumentos:

1º a tendência por parte da criança é para a escrita vertical redonda; e demais aos homens de negócios que aprenderam pelo sistema inclinado, quando se livram da influência da escola, tendem a mudar para a vertical; 2º os caracteres da escrita vertical são mais parecidos com os da imprensa e são mais legíveis; 3º a escrita vertical aprende-se em menos tempo que a inclinada; 4º não há argumentos higiênicos contra a vertical; e 5º o Congresso Internacional de Higiene a favoreceu com voto unânime. (LIMA, 1911a, p. 1).

Ainda no que diz respeito à escrita vertical, acentuava que a Liga de Escrita Nacional da França, composta exclusivamente por higienistas, após procedimentos experimentais sobre as duas escritas, acreditava que:

No ponto de vista ortopédico, reconheceu-se por unanimidade que a escrita vertical não permite a criança uma atitude normal, por causa do contínuo deslocamento do braço. Este movimento do braço ocasiona uma fadiga muscular que torna esta escrita fatigante e muito lenta e apresenta grande perigo para as crianças predispostas às deformações e à câimbra dos escritores. A escrita inclinada, que se produz por um mecanismo mais simples e, por conseguinte, muito menos fatigante, assegura à criança uma atitude correta: é esta que convém ensinar nas escolas. (LIMA, 1911a, p. 1).

Do ponto de vista oftalmológico “a escrita vertical não evita mais a miopia que a inclinada.” (LIMA, 1911a, p. 1). Ou seja, por estes argumentos ele recomendava qualquer um dos dois tipos. Podemos asseverar a partir destes dados, a influência do pensamento pedagógico norte-americano e europeu nas concepções educativas do professor da Escola Normal. Em consonância com estes pensadores, defendia a ambidestria sob o argumento de que deveriam ser usadas as duas mãos a fim de desenvolver “igualmente os órgãos do corpo influenciados pelos movimentos da escrita, como também aumenta a utilidade de quem escreve, porque reveza as mãos e em caso de desastre em uma delas, não fica o paciente privado de escrever.” (LIMA, 1911a, p. 1).

Em Portugal, o médico Costa Sacadura (1907) apresentava suas preocupações com o estudo sobre as atividades das crianças na escola, sob o ponto de vista higiênico. Segundo ele “a preocupação, por assim dizer exclusiva, dos higienistas e dos médicos, no estudo das consequências das posições assimétricas do tronco nas diferentes atitudes durante a escrita, eram a miopia e a escoliose.” Sabemos que o professor Nestor Lima também acentuou em seus escritos preocupação similar. Para o norte-rio-grandense um dos princípios importantes durante a escrita em classe dizia respeito à disposição do corpo do aluno, do papel e da pena. A falta de cuidado com esses preceitos acarretaria problemas na visão, como a miopia, ou deformações na coluna da criança, dentre outras enfermidades. Todavia, o médico português julgava conveniente considerar que “recentemente (**em 1907**) as observações foram mais longe e estudou-se a influência destas atitudes na função respiratória particularmente quando, com as deformações do esqueleto, existe uma predisposição para as doenças pulmonares, **principalmente** para a tuberculose.” (SACADURA, 1907, p. 5 [grifo nosso]).

Na concepção de Sacadura (1907, p. 6) “a atitude correta era aquela que determinava menos desvios”. Por isso, a importância do estudo sobre as diversas atitudes que a criança tomava nos distintos métodos de escrita. De acordo com ele, no que concerne à escrita, havia dois tipos principais: o primeiro era o da escrita direita, na qual os traços eram “perpendiculares à direção da escrita, isto é, à linha sobre a qual se escreve. A escrita direita pertencia a um tipo único visto que não podemos levantar senão uma única perpendicular a uma reta.” O segundo tipo era o da escrita inclinada, na qual os principais são oblíquos em relação à direção geral da escrita. “Podíamos conceber duas formas opostas de escrita inclinada uma em que os traços são oblíquos de baixo para cima e da esquerda para a direita, outra em que a obliquidade é de baixo para cima e da direita para a esquerda.”

Os médicos, higienistas e educadores em geral acusavam a escrita inglesa de contribuir para a miopia e escoliose escolares, tomando em consideração o mobiliário, a iluminação, o tipo e o papel dos livros impressos, a distribuição dos exercícios escolares. Em contrapartida, na escola portuguesa recomendava-se o uso da escrita direita que “para a sua execução exige uma atitude do corpo correta e simétrica, segundo as leis da fisiologia.” (SACADURA, 1907, p. 7). A assimetria do tronco nos diversos métodos de escrita é sempre acompanhada de assimetria no plano visual. Desse modo, evitava-se uma das causas da miopia. O médico recomendava o abandono da escrita inglesa nas escolas a fim de prevenir o desenvolvimento da miopia e da escoliose, bem como para defender a população escolar infantil da tuberculose, doença comum à época, e que se constituía uma das preocupações sociais.

Finalmente, percebemos a consonância entre o pensamento dos educadores, quanto à escrita, por considerarem que além de higiênica, a escrita vertical era considerada adequada à vida moderna, uma vez que este tipo caligráfico, era apresentado também como rápido e econômico no universo escolar.

A leitura, suas espécies, métodos e processos

“A leitura, suas espécies, métodos e processos”. esta era a maneira que Nestor Lima introduz as orientações sobre a leitura. Lima (1911b) asseverava os métodos e processos envolvidos com o ensino da habilidade. Desde os primeiros anos de funcionamento das escolas primárias a Diretoria Geral de Instrução Pública recomendava o método intuitivo no ensino da leitura:

Para iniciar com proveito a brevidade a leitura elementar, o mestre ensinará o alfabeto fazendo ouvir os sons que as letras representam. De igual modo será feita a composição das sílabas e palavras. É proibido o antigo sistema de soletração. (REGIMENTO INTERNO..., 1909b, p. 6).

Acerca da proibição ao uso do método de soletração, Wanderley (1971, p. 5) asseverava:

É que o nosso povo, em sua maioria, ainda julga proveitosa a escola rotineira, preceituando o velho sistema de soletração, longe de reconhecer que esse processo vem, de alguma forma, retroceder os mais preciosos dotes da curiosidade infantil.

Lima (1911b, p. 1) acentuava o aspecto psicológico dos pedagogistas sobre a leitura, para os quais esta era “a aquisição de ideias e pensamentos, por meio das palavras escritas ou impressas, dispostas em sentenças, sendo que a leitura em voz alta é a expressão oral daquelas ideias e pensamentos, para que sejam ouvidos, entendidos e sentidos.” Os professores consideravam como benefícios da leitura a aquisição de conhecimentos, comunicação da vontade e desenvolvimento dos órgãos vocais.

Em 1918, o método de ensino da leitura que seria adotado nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas norte-rio-grandenses era o analítico sintético. Em conformidade com o método, praticado de acordo com as instruções da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, estava a *Nova Cartilha Analítico Sintética*, do professor Mariano de Oliveira também recomendada. (RIO GRANDE DO NORTE, 1918). O professor diplomado era obrigado a utilizá-lo, em substituição ao intuitivo, sendo considerado inapto pela Diretoria de Instrução Pública no Rio Grande do Norte.

O professor da Escola Normal afirmava que o método analítico era preferível porque se baseava “na psicologia da criança, que não comporta a síntese; que é educativo o que não se dá com o outro (**o fônico**); que além de desenvolver a ideia, o juízo e a palavra, ao mesmo tempo ensina a ler e aumenta os conhecimentos muito embora seja mais trabalhoso para os mestres.” (LIMA, 1911b, p. 1 [grifo nosso]).

Quanto aos graus de leitura, Lima (1911b, p. 1) afirmava que existiam:

A *elementar*, a inicial em que se faz conhecer e distinguir os caracteres literais, quer isolados, quer em agrupamentos; a *corrente* que articula correta e continuamente todos os sons contidos num período ou num trecho, sem os

decompor e sem titubear, dando as devidas pausas conforme a pontuação; a *expressiva* que, consiste na leitura corrente, dando-se a voz as inflexões necessárias para exprimir o pensamento ou sentimento.

Além da indicação do método, os dirigentes da educação no estado anunciavam que o livro *Páginas Infantis* era adotado nas escolas primárias do Rio Grande do Norte. No Diário de Classe está o registro do uso do referido livro, assim como da *Cartilha de Ensino Rápido de Leitura*, ambos de Mariano de Oliveira.

Os registros das professoras Josefa e Helena Botelho mostram que todos os dias os alunos tinham atividades acerca da Leitura, assim como da Escrita, que também estavam presentes nas demais matérias. A exemplo, das aulas de cálculo e aritmética, nas quais os alunos faziam exercícios de “Contas de somar. Copiar do quadro negro” (BOTELHO, 1919b) ou “Ler a tabuada de multiplicar de 5” (BOTELHO, 1919a).

Os Diários de Classe possibilitam levantar hipóteses sobre as práticas escolares relacionadas à área da alfabetização. As páginas referentes aos dias letivos, nas quais constam as atividades, contem quatro colunas para anotações. No alto da página constam os itens – horário, matéria, ponto tratado e demonstrações:

Figura 4 – Diário de Helena Botelho, 13 de março de 1919.

Horário	Matéria	Ponto tratado	Demonstrações
Das 12h35	Leitura e Escrita	1ª hora a pag. 5 do livro Ensino Rápido de Mariano de Oliveira bola etc.	1ª hora boneca boneca
Das 12h35	Escrita	2ª hora Escrita Não há muito na necessária	
Das 12h45	Escrita e Leitura	1ª hora Escrita boneca boneca bola Copia do quadro negro	2ª hora
Das 12h45	Leitura	3ª hora a pag. 17 do livro <u>Páginas Infantis de M. de O.</u>	3ª hora
Das 12h45	Hymnos	4ª hora Hymnos de entrada e saída	4ª hora
Das 12h45	Trabalho Manual	5ª hora Trabalhos em diversas formas com tiras de papel	5ª hora
		6ª hora Trabalhos em quadradinhos	Resultante fig. nas geometrias

Helena Botelho.

Fonte: Diário de Classe (BOTELHO, 1919a, p. 5).

Acervo: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Quadro 1 – Execução do programa de 1º de agosto de 1919.

Horário	Matéria	Ponto Tratado	Demonstrações
---------	---------	---------------	---------------

Das 10h e 25	Leitura	(1ª sec.) Lerá as mesmas páginas 24 e 25 da Cartilha do “Ensino Rápido” de Mariano Oliveira	Esta boneca é da menina Maria. Guarda-chuva, grama e etc.
Das 10h e 25 às 10h e 45	Escrita	(2ª sec.) Escreverá “Foge das más companhias, que serás virtuosa.”	
Das 10h e 45 às 11h	Escrita e Leitura	(1ªsec.) Escreverá: “Esta boneca é de Maria” (2ª sec.) Lerá as mesmas páginas (56) do “Primeiro Livro de Leitura de Francisco Viana”	

Fonte: Diário de Classe (BOTELHO, 1919b).

Acervo: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Além do modo de fazer, Nestor Lima indicava livros a serem utilizados pelos professores alfabetizadores, a exemplo do *Caderno Preparado*, de Olavo Freire, “em que há o rascunho propriamente dito e a imitação”. Esta recomendação do professor estava em consonância com as orientações da Diretoria de Instrução Pública.

Acentuamos a existência da organização de um aparato, com as aspirações do estado para a educação, dentre as quais encontramos a lista de compêndios recomendados para uso pelos professores e alunos norte-rio-grandenses:

Livros recomendados para o ensino nos Grupos Escolares

Para os alunos: Curso Infantil Misto – *Ensino Rápido e Cartilha Analítica Sintética* (Mariano de Oliveira); *Cartilha Infantil* (Carlos Augusto Gomes Cardim); *Cartilha Analítica* (Arnaldo Barreto); *Meu Livro – 1ªs leituras* (Theodoro Moraes); *Meu Livro – 2ªs leituras* (Theodoro Moraes); *Páginas Infantis* (Mariano de Oliveira); *Leituras Preparatórias* (Francisco Viana); *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas* (João Kopke);

Cursos Elementares – 2º, 3º e 4º *Livros de Leituras Morais e Instrutivas* (João Kopke); 1º, 2º, 3º e 4º *Livros* (Francisco Viana); *Saudades e Trabalho* (Thales de Andrade); *Minha Pátria, 2º e 3º anos* (J.Pinto e Silva); *Nossa Pátria* (Rocha Pombo); *Leituras Morais* (Arnaldo Barreto); *Tradições Nacionais* (Carlos Augusto Gomes Cardim); *Alma Nova* (Francisco Lagreca); *Velhos Azulejos* (Mário Sette); *Cadernos de Caligrafia* (Francisco Viana);

Cursos Complementares – *Para se aprender a língua* (Curso Elementar e Complementar) (Sampaio Dória); *Geografia Primária* (Veiga Cabral); *Pequena História do Brasil* (Francisco Viana); *Geometria Prática* (Olavo Freire); *Aritmética Progressiva* (Antônio Trajano); *Manual Cívico* (Araújo Castro); *Pequena História do Brasil* (M. da Veiga Cabral); *O que o cidadão deve saber* (A. de Sampaio Dória); *Aritmética Complementar* (Tito Cardoso). (REGIMENTO INTERNO..., 1925).

No tocante aos mestres primários, recomendava-se o uso dos seguintes compêndios durante a atividade na escola primária:

Para os professores: *Exercícios de Língua Materna* (Livro do Discípulo e do Mestre) (Por um professor); *Língua Pátria* (A. Joviano); *Como se aprende a língua* (Sampaio Dória); *Língua Materna* (Xavier Júnior); *Aritmética Progressiva* (Antônio Trajano); *Aritmética Elementar* (J. A. Büchler); *Geometria Primária* (M. da Veiga Cabral); *Geografia Geral* (H. Serosoppi); *O Rio Grande do Norte* (Esboço corográfico do Dr. Manuel Dantas); *Geografia do Rio Grande do Norte* (A. Tavares de Lyra); *História do Estado do Rio Grande do Norte* (Rocha Pombo); *Lições de Coisas* (V. Martel, Saffray, Pape, Carpentier); *História Natural* (Para uso das escolas) (Waldemiro Potsch); *A Moral na Escola* (Jules Payot); *Lições de Moral e Instrução Cívica* (M. Gerac – Tradução de Gustavo Barroso); *Constituição Política do Rio Grande do Norte* (Dr. Antonio de Souza); *ABC do Agricultor* (Dr. Dias Martins). (REGIMENTO INTERNO..., 1925).

Em seu discurso, por ocasião da formatura da sétima turma da Escola Normal de Natal, em 1916, ressaltava o papel da instituição, considerando a importância desta no “aparelhamento especializado” dos professores primários para a formação do cidadão republicano. Além disso, acentuava a preocupação com o preparo dos mestres para a alfabetização dos alunos. Lima (1916, p. 2) admitia que “as responsabilidades que nos cabem, na porfia em que todos nós perseveramos, contra o analfabetismo, nós as assumimos, de bom grado, na certeza de que não tem sido perdido, antes, medra e floresce a criadora semente que lançamos, no seio da sociedade”. Este era um compromisso assumido “com as seis anteriores turmas de professores, que tivemos a honra de preparar”.

Considerações

Finalmente, no desenrolar deste artigo buscamos respostas para a questão: O que sabemos a respeito das práticas de escrita e de leitura a partir das fontes disponíveis?

Percebemos que os Diários de Classe revelam a narrativa do cotidiano escolar e o fazer de alfabetizadoras em sala de aula. As orientações para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita são indícios de que as maneiras de educar as crianças envolviam controlar, semear e cultivar a natureza destas. São preceitos voltados para a formação do cidadão nos moldes do higienismo, do amor à pátria, da moralidade e do trabalho.

As preocupações de Nestor Lima com a prática da leitura e da escrita direcionada aos professores primários demonstram o envolvimento deste educador com a causa da alfabetização no Rio Grande do Norte.

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “Diários de Classe” como fonte documental. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. *Do mestre aos discípulos: o legado de Nestor dos Santos Lima (1910-1930)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BOTELHO, Helena. *Diário de classe*. Taipú, Rio Grande do Norte, 1919a.

BOTELHO, Josefa. *Diário de classe*. Taipú, Rio Grande do Norte, 1919b.

COMBATER o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. *A República*, Natal, p. 1, 24 set. 1917.

_____. *A República*, Natal, p. 1, 11 jan. 1918.

_____. *A República*, Natal, p. 1, 27 maio 1919.

DANTAS, Manoel. Contra o analfabetismo. *A República*, Natal, p. 1, 21 jul. 1917.

DIPLOMAÇÃO DOS PROFESSORES. Discurso pronunciado pelo Dr. Nestor Lima. *A República*, Natal, p. 2, 22 nov. 1916.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun., 2001.

LIMA, Nestor dos Santos. A Escrita, seus princípios e processos. A Caligrafia. *A República*. Natal, 28 jul. 1911a. (Coluna Pedagogia, p. 1).

_____. A Leitura, suas espécies, métodos e processos. *A República*. Natal, 21 jul. 1911b. (Coluna Pedagogia, p. 1).

_____. Escola Normal. *Melhoramentos técnicos do Ensino Primário e Normal*. Natal: Tipografia do Instituto, 1913. 54 p.

_____. Língua Materna, importância, exercícios e processo. *A República*. Natal, 02 ago. 1911c. (Coluna Pedagogia, p. 1).

_____. O Grupo Modelo. *A República*. Natal, p. 3, 02 out. 1911e.

_____. *Um século de ensino primário*. Natal: Tipografia de *A República*, 1927a.

_____. *Unificação Magistério Nacional*. Natal: Tipografia Comercial – J. Pinto & L., 1927c.

_____. A Escola Normal do Rio Grande do Norte. *A República*. Natal, p.1, 15 jan. 1914.

_____. *A República*. Natal, p.1, 24 jan. 1914.

_____. *Melhoramentos Técnicos do Ensino Primário e Normal*. Natal: Empresa Tipográfica do Instituto. 1913.

_____. *Da Organização do Ensino Normal, Profissional e Primário do Sul do Brasil e no Rio Prata*. Natal: Tipografia da República, 1923.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Maneiras de Ler No Brasil do Século XIX. In: Maria Inês Sucupira Stamatto; Marta Maria de Araújo. (Org.). *História da Educação*. Natal: 1997: EDUFRN, 1997, v. I, p. 9-25.

_____. *Leitura de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

_____. *História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte – presença de professoras (décadas de 1910 a 1940)*. CNPq (2010-2013).

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. 1. ed. São Paulo-SP; Marília-SP: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011, v. 1, p. 265-282.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 36, n. 22, p. 114-138, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Mariano de. *Cartilha ensino rápido da leitura*. 266. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1944.

ONG mapeia. Disponível em: <http://estudantesdorn.blogspot.com.br/2013/05/ong-mapeia-analfabetismo-no-rn.html>. Acesso em 10 maio 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 405, de 29 de novembro de 1916. Lei Orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no Estado. *Atos Legislativos e Decretos do Governo*. Natal: Tipografia de A República, 1916.

_____. *Regimento Interno dos Grupos Escolares*. Natal: Tipografia de A República, 1925.

SACADURA, A. Sebastião da Costa. *A Escrita Direita e a Escrita Inclinada - sua influência na função respiratória*. Lisboa, 1907.

SILVA, Francinaide de Lima. *O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores*. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

WANDERLEY, Oscar. A leitura na escola primária. *Revista de Ensino*, Natal, ano I, n. 1, p. 5-6, fev. 1917.

A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NA ESCOLA PARTICULAR

Maria do Carmo Gallo Cruz
Mestre em Educação pela FAE/ UFMG.
cacaucruz@terra.com.br

Eixo 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

O presente trabalho traz resultados de uma pesquisa realizada em três escolas particulares de Belo Horizonte que desfrutam de grande reputação no mercado escolar. Um dos objetivos da pesquisa, retratados neste texto, foi analisar como essas escolas particulares organizam suas práticas de alfabetização. Para isso, foram analisados documentos e realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores. A análise dos dados apoiou-se num conjunto de autores que investigam os estudos sobre as escolas eficazes. Neste trabalho, aprofundamos algumas questões ligadas à gestão pedagógica do 1º ano do ensino fundamental. Os resultados revelam a estreita relação entre eficácia escolar e as diretrizes que definem o planejamento pedagógico das práticas de alfabetização nas escolas particulares.

Palavras-chave: crianças de seis anos; práticas de alfabetização; escola particular.

Abstract

The article brings up results from a piece of research carried out in three private schools in Belo Horizonte city known as their high level in academic terms. One of the aims of this research, reported in this article, was to understand how the school organizes their practice. It was adopted a qualitative approach with a semi-structured interview and a documented analysis as the data assessment. The data analysis was supported in a joint of authors who investigate the study about efficient schools. We deepened some questions related with pedagogic ministration and a curriculum proposal. The results revealed that there is a relationship between the efficient schools and the directives which define the pedagogic planning of literacy in private school.

Keywords: six years old children; literacy practice organization; private school.

Introdução

Este texto refere-se a um recorte da dissertação de mestrado da FAE/UFMG, defendida em 2013, cujo objeto é *a organização das práticas de alfabetização a partir da inserção das crianças de seis anos na escola particular*. O estudo inscreve-se na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” com enfoque nas práticas de alfabetização, no contexto da Lei nº 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental (EF) com duração de nove anos e com a inclusão de crianças de seis anos de idade na escolarização obrigatória em todo território nacional.

A pesquisa de que resultou esta dissertação teve como principal objetivo a realização de uma análise das propostas de alfabetização de algumas instituições particulares de ensino de Belo Horizonte, considerando os conhecimentos e habilidades relacionados à aquisição da língua escrita que essas escolas instituem como mais relevantes para as crianças de seis anos, logo ao ingressarem no EF.

Por outro lado, o estudo investigou também como essas escolas organizam suas práticas de alfabetização tendo em vista a inserção das crianças de seis anos no EF. Nos depoimentos foram citados, de forma recorrente, aspectos relacionados à gestão pedagógica, à definição de metas e objetivos que controlam o trabalho desenvolvido pelos profissionais, à diversidade e qualidade dos recursos escolares, entre outros aspectos.

Neste presente texto, apresentamos os resultados da pesquisa que se referem à relação das escolas eficazes com a organização das práticas de alfabetização nas turmas de 1º ano do EF nas escolas particulares. Para isso, tomamos emprestado da Sociologia da Educação alguns conceitos referentes à eficácia e equidade escolar.

Assim, identificar as principais características comuns às escolas investigadas por meio das quais as instituições da rede privada se destacam como eficazes e salientar as questões que se relacionam com as práticas de alfabetização são os principais objetivos deste texto.

Referencial teórico-metodológico

Para a escolha das escolas da rede particular estudadas na pesquisa, procuramos instituições reconhecidas com grande prestígio no mercado escolar da rede particular, tendo

em vista principalmente os bons resultados que divulgam sobre a aprendizagem de seus alunos. Isso significa que as escolas deveriam ser reputadas no mercado escolar, pela exigência em termos acadêmicos e também por apresentarem elevados índices de aprovação nos vestibulares mais concorridos. Na seleção das escolas foi considerado também como critério o fato de a escola já estar organizada quanto à ampliação do EF para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos.

Para investigar sobre os aspectos organizativos das práticas de alfabetização das instituições, os sujeitos participantes desta pesquisa foram os coordenadores e os professores envolvidos no trabalho desenvolvido com as turmas do primeiro ano de escolarização do EF de nove anos. Procuramos obter informações com esses profissionais sobre a organização das práticas de alfabetização das escolas, considerando: as atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo, os critérios de enturmação dos alunos, as metas de aprendizagem definidas para o final do primeiro ano do EF e os desafios que se colocam para as turmas de alunos, considerando seus diferentes perfis.

A coleta de dados foi realizada em Belo Horizonte, em três escolas da rede privada, no período de agosto de 2011 a junho de 2012. Foram utilizadas gravações de entrevistas semiestruturadas. Os professores e coordenadores responderam também a um questionário para a coleta de dados mais objetivos como formação acadêmica, docência com a alfabetização e tempo na instituição. As informações relacionadas aos dados das instituições foram disponibilizadas por funcionários das secretarias através de um questionário específico. Foi utilizado o procedimento “análise de conteúdo” que pressupõe as categorias de análise.

Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa foram organizados em diálogo com os estudos sobre a eficácia e equidade intraescolar que aprofundam sobre as questões de gestão pedagógica. A seguir, apresentamos breve discussão teórica das temáticas que balizaram o estudo.

De acordo com os trabalhos de Almeida e Nogueira (2002) e Almeida e colaboradores (2004), a conceituação de classes médias passa por perspectivas de análise diferentes: econômico (com o foco no nível de rendimentos e no potencial de consumo), antropólogo (com o foco nos modos de vida e visões de mundo desse grupo) e sociólogo (com o foco na sua inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens como educação, saúde e habitação) (ALMEIDA e NOGUEIRA (orgs.), 2002; ALMEIDA et al., 2004).

Pesquisas recentes na área educacional indicam que, de modo geral, os pais tendem a atribuir maior importância a cada passo da carreira escolar dos filhos, e de forma especial à escolha da escola a ser por eles frequentada, na medida em que a escolarização tem um peso maior na determinação da posição social e profissional futura dos filhos. Segundo Resende, Nogueira e Nogueira (2011), essa tendência é mais visível entre as parcelas mais escolarizadas da classe média, cuja posição social atual e o futuro dos filhos dependem basicamente da posse de credenciais escolares (RESENDE, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2011, p. 955).

A gestão pedagógica e sua relação com a organização das práticas de alfabetização

No decorrer do processo de investigação sobre a inserção das crianças de seis anos no EF e sua relação com os processos educativos em desenvolvimento nas escolas particulares, os participantes da pesquisa destacavam com frequência aspectos da organização escolar como fatores determinantes das práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Nesse sentido, foram citados, de forma recorrente, aspectos relacionados à organização coletiva do trabalho pedagógico, à definição de metas e objetivos que controlam o trabalho desenvolvido pelos profissionais, à diversidade e qualidade dos recursos escolares, entre outros aspectos.

Assim, a questão da gestão escolar emergiu como uma categoria importante a ser analisada, pois passou a se configurar como um fator intraescolar definidor das práticas de ensino da língua escrita nos anos iniciais de escolarização.

Os depoimentos apontavam algumas características dos processos educativos colocados em prática e a estrutura organizacional do trabalho em cada uma das instituições. Esses fatores nos auxiliam a compreender, por exemplo, razões do prestígio de certas escolas particulares no disputado mercado privado da educação em Belo Horizonte, bem como a relação do trabalho desenvolvido o desempenho dos alunos que estudam nessas instituições.

Para realizarmos esse tipo de reflexão, nos apoiamos em uma perspectiva de análise teórica que leva em consideração as iniciativas das instituições educacionais para melhorar a gestão escolar. Trata-se de estudos sobre *eficácia escolar* que investigam o peso dos fatores intraescolares no desempenho dos alunos e que têm sido realizados nas últimas décadas no

país, principalmente associados com a relação dos resultados de avaliações educacionais e as características das escolas¹.

Os estudos sobre *eficácia escolar* têm suas origens nos EUA e na Inglaterra, na década de 1960, os quais incluíam a pesquisa sobre oportunidades educacionais e o papel da escola nesse contexto.

No Brasil, mesmo sabendo que a utilização dos dados disponibilizados a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação esteja aquém do desejável, já começa a se constituir um núcleo de publicações baseadas em dados de escolas brasileiras. Nessa direção, destacamos a pesquisa longitudinal GERES² que se insere no âmbito das investigações sobre *escolas eficazes*.

De maneira geral, os estudos com esse foco dividem-se em dois blocos: os que examinam a ação do professor, o manejo da sala de aula, a forma como se organizam as situações de aprendizagem; e os que focam nos padrões de gestão da escola como um todo. Esses estudos dão conta de que todas as escolas eficazes possuem algumas características comuns. Neste trabalho, focalizaremos apenas aspectos relacionados ao segundo bloco, ou seja, à gestão e organização do trabalho.

Além das variáveis relacionadas com a composição social da escola, que devem ser consideradas como variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia, a partir dos depoimentos coletados na pesquisa, foram organizados em seis categorias: (a) a definição de metas de aprendizagem; (b) as expectativas elevadas de avaliação; (c) o ambiente favorável à aprendizagem; (d) o ensino estruturado e metodologias de ensino; (e) o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem; (f) a parceria entre a família e a escola.

Há uma longa discussão sobre qual dessas características seria capaz de induzir o aparecimento de outras. Alguns estudos publicados mencionam, com grande destaque, dois aspectos do ambiente da escola que são favoráveis ao aparecimento de outras características de eficácia: a cultura do sucesso e um clima de confiança, acolhimento e cuidado.

¹ No cenário internacional, a tradição de pesquisa sobre eficácia escolar já está bem consolidada. Também há publicação brasileira já consolidada, com revisão sistemática da literatura internacional. (FRANCO et al., 2003; SOARES E ANDRADE, 2006; OLIVEIRA, 2007).

² A Pesquisa GERES é um estudo longitudinal, realizado no período de 2005-2009, e que acompanhou a evolução da aprendizagem na Leitura e Matemática de alunos de escolas públicas e privadas das séries iniciais do Ensino fundamental por quatro anos, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA). O objetivo central da pesquisa foi o de investigar quais práticas educativas e quais condições contribuem para a promoção da eficácia e da equidade intraescolar.

Resultados:

Apresentamos, a seguir, alguns resultados que evidenciam os aspectos apontados nos depoimentos coletados na pesquisa e caracterizam as escolas investigadas como eficazes.

As três escolas se organizam a partir de um planejamento geral, revisado anualmente, geralmente definido pela direção das escolas, juntamente com os professores e coordenadores no período anterior ao ano letivo e compõem o *Projeto Político Pedagógico da Escola*. Outra prática comum é a segmentação do planejamento anual dos conteúdos programáticos em etapas trimestrais que organizam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, bem como para orientar os alunos e seus familiares quanto aos conteúdos que serão objeto de estudo e de avaliação.

Na organização das práticas de alfabetização e letramento, o planejamento – anual ou mensal – é um importante instrumento de controle e organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, mesmo considerando-se a autonomia dos profissionais da educação perante a execução das propostas e diretrizes estabelecidas. Também constatamos, através dos depoimentos e da consulta aos planejamentos referentes ao 1º ano do EF arquivados nas escolas, que a busca pelos objetivos e metas das escolas é feita de forma sistemática por uma equipe de professores e coordenadores. Isso significa que o planejamento é considerado um instrumento efetivo na organização do trabalho pedagógico.

Nas três escolas investigadas, o planejamento anual é feito em um período do ano determinado, geralmente no mês de dezembro do ano anterior. Isso significa que, antes mesmo de constituírem as turmas e avaliarem suas aquisições no início do ano letivo, as escolas já definem metas a serem alcançadas e conhecimentos a serem ensinados.

Além disso, para que os professores e educadores consigam planejar de forma participativa, é de se esperar que as escolas ofereçam condições de trabalho para isso. Em muitas instituições escolares do país, sabe-se que os professores trabalham em mais de um turno, despendem muitas horas com correções dos trabalhos de alunos e não possuem disponibilidade de tempo para reuniões extras. A situação das instituições particulares de ensino também se encaixa nesse quadro, pois muitas se vêem limitadas também por questões trabalhistas como o pagamento de horas extras.

Diante desse contexto, as escolas da rede privada costumam organizar o calendário letivo para que atividades como o planejamento anual, a elaboração dos planos cotidianos de ensino, a distribuição das atribuições dos professores em suas áreas de atuação sejam feitas ao final do ano, em dezembro. A escolha desse período é justificada como sendo um período em que os profissionais não estão de férias, isto é, ainda cumprem obrigações no interior da escola, mas também não estão com alunos nas salas de aula, pois estes já cumpriram o calendário escolar previsto. Segundo os depoimentos, o planejamento dos conteúdos do EF procura oferecer aos alunos, desde cedo, a oportunidade de se aproximarem de conteúdos como os das disciplinas Geografia, Ciências e História. Assim, o planejamento anual do 1º ano envolve conteúdos das áreas de Linguagens (Português e Matemática), Ciências da Natureza e Ciências Humanas, exatamente as áreas de avaliação do ENEM. Ao oferecerem conteúdos das demais áreas, as escolas alcançam boa reputação acadêmica no mercado, pois a oferta de muitas disciplinas passa a ser um sinal de que a escola se preocupa com a boa formação e os índices de aprovação nos vestibulares.

O impacto das escolas para o desempenho acadêmico dos alunos é objeto de estudo de uma área específica da Sociologia da Educação. Para a realização das pesquisas sobre o *efeito das escolas*, os estudos devem controlar as características de origem social dos alunos e do contexto das escolas, no sentido de contribuir para ampliar a compreensão sobre a situação educacional brasileira, em especial no que se refere às desigualdades educacionais. Nesse contexto, uma das variáveis usadas para analisar o desempenho acadêmico de um grupo de alunos pertencente a um contexto bem específico de escolas é o sistema de avaliação acadêmica.

Em todas as três escolas investigadas, o desempenho dos alunos é definido por meio de *atividades avaliativas* que recebem uma pontuação ao final de cada etapa. Os alunos que apresentam baixo desempenho geralmente são monitorados por meio de atividades complementares, tais como *aulas de recuperação paralela e provas suplementares*.

Em cada etapa (geralmente as escolas se organizam em três etapas avaliativas durante o ano), as crianças são avaliadas por meio de diversas atividades formais. Quase sempre as situações avaliativas são realizadas sem que as crianças percebam que estão sendo avaliadas. O fato de o aluno não saber o dia certo da avaliação (fator surpresa) é considerado pela escola uma forma de controle e, ao mesmo tempo, como estratégia para se incentivar o desenvolvimento de uma postura de estudo permanente do aluno e não apenas para avaliações

previamente anunciadas. Dessa forma, é reforçada nas crianças, desde o 1º ano, a ideia de que “devem estudar sempre”, independente da data das avaliações.

Ao final da etapa, as crianças fazem atividades avaliativas como parte do calendário oficial da instituição, que é válido para todo o segmento do EF. As avaliações são corrigidas e entregues para as famílias, juntamente com um boletim de notas ou relatórios descritivos. Além das avaliações internas, as escolas são avaliadas externamente quanto ao seu desempenho, nos *rankings* divulgados pela mídia após avaliações de âmbito nacional como a prova do ENEM.

Por outro lado, também fomos informados durante a pesquisa de que, de modo a cumprir as diretrizes nacionais que impedem a reprovação das crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização, as escolas procuram estreitar a relação com os familiares, exigindo o acompanhamento sistemático das crianças e, nos casos daquelas que apresentam desempenhos aquém dos esperados nas metas do planejamento, as famílias são orientadas a buscar ajuda suplementar em serviços de apoio especializado nas dificuldades de aprendizagem. De maneira geral, essas solicitações ocorrem em relação ao processo de alfabetização.

A promoção da eficácia da escola requer, desse modo, a avaliação interna e externa do desempenho do conjunto das escolas dos sistemas de ensino não apenas como fonte de informação para o planejamento da provisão de recursos financeiros e assistência técnica, mas também como estratégia para induzir, em cada estabelecimento escolar, a responsabilidade pelos resultados. No caso das escolas particulares, o resultado da eficácia escolar retorna para as próprias instituições, em forma de prestígio, de mais alunos e, conseqüentemente, mais recursos financeiros.

Um aspecto importante da organização das práticas de alfabetização refere-se ao trabalho estruturado que consiste na organização e apresentação antecipada de objetivos e de atividades de ensino-aprendizagem, visando a ajudar o estudante e seus familiares no processo de construção do conhecimento. Acrescente a isso que, ao estruturar as etapas de estudo, bem como os conteúdos de cada aula, o professor antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar: identifica os objetivos que pretende atingir; indica os conteúdos que serão desenvolvidos, assim como os respectivos textos para a leitura antecipada do aluno; seleciona os procedimentos que utilizará como estratégias de ação (atividade extraclasse, pesquisa, leitura, trabalho individual e em grupo etc.); e prevê quais

instrumentos empregará para avaliar o progresso do aluno (exercícios de fixação, produção de texto, prova escrita, participação em aula, entre outros).

A concentração no processo de ensino e aprendizagem também pode ser qualificada pelas ações de homogeneização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nas escolas investigadas, para todas as turmas de alfabetização do primeiro ano, por exemplo, é previsto o desenvolvimento semanal de um único conjunto de atividades que são elaboradas antecipadamente. As variações da sequência de sua apresentação dependem de fatores como os dias previstos para a disciplina no horário semanal e as subjetividades próprias da experiência de cada professor. Contudo, ao se observar os cadernos dos alunos de todas as turmas do primeiro ano, os conteúdos ensinados, bem como as atividades destinadas à sua sistematização são, com frequência, os mesmos. Embora as três escolas não façam uso de apostilas nos primeiros anos do EF, a estruturação do trabalho pedagógico ficou evidenciada pelo uso dos materiais elaborados pela escola para utilização no processo de alfabetização.

O monitoramento constante da aprendizagem incide sobre os dados relativos ao desempenho do estudante, programas comportamentais e às percepções de professores sobre a aprendizagem de seus alunos. Esses procedimentos tendem a facilitar a tomada de decisões voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa também revelou que os pais são automaticamente comunicados sobre descumprimento pelo aluno das tarefas extraclasse. Por meio de anotações diárias na agenda pessoal do aluno é informado se o aprendiz realizou ou não todas as tarefas propostas. É sempre necessário que um familiar assine as observações feitas na agenda como forma de manifestar estar ciente dos problemas e de que procurará corrigir as condutas.

É importante ressaltar também as estratégias utilizadas pelas escolas quando alguns alunos não correspondem às expectativas de aprendizagem esperadas pela escola. Nesse caso, as escolas oferecem aulas de reforço, complementação de estudos, aulas de recuperação paralela, oficinas com atividades extras para o trabalho com coordenação motora e um atendimento, em pequenos grupos, com atividades de cunho psicológico. Os pais são orientados, em alguns casos, a procurar ajuda especializada, como avaliações com outros profissionais.

No que tange ao comprometimento das famílias na educação, Morais (2012) enfatiza que o fracasso da alfabetização na escola brasileira “tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular” (MORAIS, 2012, p. 22). Morais

argumenta que, nas classes médias, é muito raro encontrarmos crianças ao final do primeiro ano escolar que não tenham compreendido a escrita alfabética e começado a aprender a relação entre letra e som. Segundo o autor, isso ocorre porque as escolas privadas responsabilizam as famílias de classe média a buscarem outros apoios como psicopedagogos, fonoaudiólogos e professores de reforço.

Além disso, a pesquisa também evidenciou que as escolas recolhem e usam uma variedade de informações para melhorar o ensino e a aprendizagem – avaliação diagnóstica, avaliações formais e informais – que são sistematicamente socializadas aos familiares.

A parceria família-escola também apresenta uma característica comum entre as escolas privadas. Entre a classe média, a escolaridade dos filhos constitui-se elemento central do projeto educacional. Da mesma forma, as estratégias domésticas e os investimentos parentais, escolarmente rentáveis, são submetidos a um controle diário e sistemático que favoreçam a melhor *performance* escolar do filho.

Em seus estudos sobre as classes médias e a escola, Nogueira (2010) enfatiza que o “modo” com que cada família vivencia suas condutas e escolhas e o “sentido” que a elas atribui passam a ser analisados no centro das discussões sociológicas mais atuais. A autora destaca também os avanços teóricos obtidos pelo pensamento sociológico na relação das classes médias com o universo escolar: “Na esteira desse movimento, surgem obras interessadas, ao mesmo tempo, pelos novos modos de formação das elites e pelas condutas educativas das camadas médias num contexto de acirramento da competição escolar” (NOGUEIRA, 2010, p.214).

Nas três escolas investigadas são previstas reuniões coletivas com os pais no início de cada semestre. Geralmente são reuniões informativas. As reuniões individuais podem ocorrer de três formas: previstas no calendário escolar, e/ou a partir de necessidades emergentes do aprendiz, ao longo do ano letivo; e por demanda da própria família. Percebemos, nas três instituições, um local reservado e muito apropriado (salas confortáveis e com privacidade que permitem o contato de mais de uma família, ao mesmo tempo) para o atendimento dos pais. O fato de o local ser mais recuado das salas de aula também contribui para o atendimento de dois aspectos (pedagógicos e da imagem da escola): por um lado, funciona como um “cartão de visitas” para os pais sobre a estrutura escola, pois passam a ver a escola como um lugar tranquilo e acolhedor. Por outro lado, funciona como uma forma de legitimar a parceria estabelecida entre família/escola, sem que o aluno se sinta na berlinda ou fique exposto. Esses

pequenos detalhes caracterizam bem as relações estabelecidas entre os pais e a escola, visando ao sucesso dos alunos.

Para terminar, a análise desses fatores revela o quanto é especialmente complexa a questão da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas particulares e, conseqüentemente, os resultados positivos na alfabetização de crianças de seis anos devem ser analisados como uma combinação de vários fatores estruturantes do trabalho da escola e não apenas de um deles. É preciso considerar desde a definição de metas de aprendizagem, as expectativas elevadas de avaliação, o ambiente favorável à aprendizagem, o ensino estruturado com metodologias de ensino, o monitoramento do processo ensino-aprendizagem e a parceria entre família e escola como os fatores que mais caracterizam as escolas eficazes e, conseqüentemente, as três escolas do presente estudo.

Os resultados da pesquisa mostraram que as escolas investigadas apresentam planejamentos organizados por etapas, conteúdos com metas bem definidas e divulgadas entre as famílias. As expectativas de avaliação são elevadas e servem como propaganda das próprias instituições. E, para cumprir as metas elevadas, as escolas não se furtam de monitorar os passos dos alunos no sentido de cobrar mais desempenho acadêmico e dividir as responsabilidades com os pais.

A investigação mostrou claramente que o papel das famílias é fundamental para o desenvolvimento positivo e o sucesso escolar das crianças. Constatamos que, quando as famílias participam de forma ativa e conjunta, as crianças adquirem melhores resultados e a escola torna-se num lugar melhor para todos. A investigação também mostrou que as escolas são mais eficazes ao assegurar uma boa realização escolar, quando desenvolvem esforços para trabalhar com as famílias das crianças.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.) *A escolarização das elites- um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, A.M.F *et al.* *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, Dec. 2008 .

FRANCO, Creso *et al.* O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: n.28, p.39-71, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes Médias e a Escola: novas perspectivas de Análise. *Currículo sem fronteiras* , v.10,n.1, jul, p. 213-231., 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa Geres- 2005. *Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 5, n. 2, 2007.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOARES, José Francisco e ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, p.107-126, 2006.

**DOIS MANUAIS ESCOLANOVISTAS PARA DOCENTES:
OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA QUE ECOAM DE AGUAYO.
(SANTA CATARINA 1946-1949).**

Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de Paula
Graduanda Pedagogia
FAED - UDESC – SC - Brasil
mfw@floripa.com.br
Bolsista IC PIBIC/CNPq

Eixo 4-Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo contribuir com os espaços de diálogo na historiografia da educação acerca dos manuais e métodos pedagógicos. Para tanto, discorrerá sobre estudo preliminar alavancado por pesquisas acerca do movimento escolanovista no Estado de Santa Catarina uma vez que, através de trabalhos empíricos em solo catarinense, foi possível observar a preponderância do uso de manuais pedagógicos no tocante ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita na década de 1940. Dentre estes livros didáticos – artefatos culturais - carregados de “fórmulas” para a alfabetização, destaca-se a presença de dois títulos - caracterizados como escolanovistas - de autoria do professor Alfredo Miguel Aguayo. Pretende-se, por meio desta pesquisa, vislumbrar possíveis *representações* e *práticas* que erigiram simbolismos para os usos sociais da leitura e escrita neste território. Desta maneira, oportunizam-se problematizações naquilo que diz respeito aos aspectos históricos dos sistemas alfabéticos e ortográficos entre as décadas de 1940/50.

Palavras-chaves: Leitura e escrita; manuais e métodos pedagógicos; escolanovismo.

Abstract

This communication aimed at contributing to the dialogue spaces in the historiography of education regarding the textbooks and teaching methods. To do so, a preliminary study, leveraged by a research on the School movement in the State of Santa Catarina, it will be discussed, since, through empirical "catarina" ground, we observed a preponderance of the use of teaching manuals regarding the teaching and learning of reading and written in the 1940s. Among these textbooks - cultural artifacts - loaded with "formulas" for literacy, there is the presence of two titles - characterized as New School movement - by Professor Alfredo Miguel Aguayo. We intend, through this research, envision possible representations and practices that build the imagery to the social uses of reading and writing in this area. Thus, problematizations that relate to the historical aspects of the systems and alphabetic spelling between the decades of 1940/50 will be brought up.

Key Words: Reading and Writing; manuals and teaching methods; New School movement.

Dentre todas as realizações, a comunicação é a mais notável. Trata-se de um prodígio, diante do qual a transubstanciação se torna pálida, que as coisas passem a ser capazes de transferir-se do plano das impulsões externas para o desvelamento do homem, e assim para si próprias; que o resultado da comunicação possa ser a participação e o ato de compartilhar. (DEWEY, John. 1974)

Esta epígrafe comunga duas ações que implicam o texto seguir, além de apresentar um trabalho que delinea o início de um estudo emergente de pesquisas conectadas aos projetos *História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)*¹ e *Grupos Escolares: entre a pedagogia moderna e a escola nova (1946-1971)*² tratará da temática leitura e escrita, processos essenciais a comunicação em sociedades onde o código alfabético imprime usos e valora relações.

Os processos de comunicação entre os seres humanos guardam em si muitos mitos, sendo possível conjecturar-se sobre suas benesses e seus malefícios a partir das relações sociais estabelecidas que envolvem necessidades humanas basilares as quais alimentam os fenômenos culturais em suas múltiplas temporalidades. Mas, as formas ofertadas para o desenvolvimento da comunicação carecem de reflexões constantes. Não é, pois, sem motivo que a alfabetização ainda continua a ser um ‘nó não desatado’ nas promessas de tessitura de uma sociedade brasileira menos desigual e mais justa.

A leitura e a escrita... Marcos históricos na construção de sociedades grafocêntricas³. Para estas, antes do código alfabético, há a pré-história. A partir do raciocínio historiográfico pode-se ponderar que imbuídos daquilo que conhecem e compreendem sobre a alfabetização ao longo de sua trajetória, os brasileiros edificam, paulatinamente, para sua sociedade, como Colônia, como República, como Estado, como Nação, como País, o desejo de apreender as ‘letras do alfabeto’ e usufruir deste código que tem o poder de diferenciá-los como sujeitos por meio de diversas manifestações socioculturais.

Na modernidade o “alfabetismo” acalentou - com promessas de progresso para a nação e ascensão social para os indivíduos - os sonhos de inúmeros cidadãos que almejavam

¹Projeto nacional coordenado pela Prof. Dra. Rosa Fátima Souza, do qual faço parte como bolsista. Vale ressaltar que no período que compreende o segundo semestre de 2012, estive sob orientação da Prof. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive e que durante o período de 2013-1 sou orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha em meus estudos nesta linha de pesquisa.

²Projeto do qual fiz parte como bolsista IC durante 2012-2 sob orientação da Profa. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive e que se encontra em suspensão temporária devido à viagem de estudo pós-doutoral desta professora.

³Esta expressão refere-se às sociedades centradas na escrita, nas quais a oralidade é tomada como processo secundário e, por vezes, marginal. Sobre este conceito, ver: SOARES (2008) e KLEIMAN (1995). Ele é corrente em alfabetização, usado por todos os autores que tratam da questão do letramento.

participar da construção do ‘Novo Brasil’. Para tanto, feições de um país melhor fervilharam nos pensamentos e nos discursos destes atores sociais rendendo materializações para a educação institucionalizada. Escolas Primárias - Grupos Escolares e Escolas Isoladas - foram criadas e multiplicadas, investiu-se na formação de professores e professoras por meio das Escolas Normais, difundiu-se uma enormidade de métodos e materiais didáticos para ensinar e aprender com excelência. Todavia, é preciso não perder de vista, considerando uma sociedade onde a centralidade da comunicação tem seus pilares sobre o domínio alfabético, que as possibilidades humanas de interagir e partilhar são tensas e restringidas por disputas de poder já reconhecidas e bastante referenciadas na atualidade⁴.

Ao problematizar-se o presente, não em busca de verdades absolutas capazes de solucionar os enigmas contemporâneos, mas, com vistas à melhor compreender o objeto eleito, torna-se interessante que, por vezes, revisemos a construção histórica da educação e toda a carga de significados e sentidos que o “saber ler e escrever” confere aos sujeitos - escolarizados ou não - nos processos de ‘humanização’ vislumbrados, a fim de erigirem sociedades, nacionalidades. Nessa perspectiva, este trabalho mobiliza-se em direção às linguagens e identificações de uma época em que a alfabetização ocupou posição de destaque por meio de processos de ensino da leitura e escrita. Os quais, simultaneamente, pelos usos construíram percepções, proposições e pelas percepções, proposições construíram usos - no entrelaçar do ‘velho’ e do ‘novo’ - constituintes das culturas de diferentes escolas, culturas que se transformaram e se conservaram a partir das vivências dos seus sujeitos na sociedade.

Os diversos movimentos que compreendem o período nacionalista brasileiro da Nova República (1946-1964) abarcam muitas questões acerca das relações de ensino e aprendizagem sobre a alfabetização. Nesta direção, ao impregnar-se pela vontade de conhecer, a pesquisa que aqui explicita seu delineamento anseia por contribuir para a historiografia da educação em suas inquietações a respeito da história da alfabetização. Para tanto, debruça-se sobre as *culturas escolares*⁵ catarinenses e as *representações e práticas*⁶ do

⁴Estas relações de poder citadas aqui podem ser observadas no livro 500 anos de educação no Brasil (2003), organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga.

⁵Cultura Escolar aqui compreendida conforme as palavras de Antônio Viñao Frago “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.” na Revista Brasileira de Educação, 1995, p.69. Um tipo particular de cultura que, segundo Diana G. Vidal em seu livro *Culturas Escolares*, operacionaliza a problematização do cotidiano escolar, este conceito que no plural melhor caracteriza a complexidade e o dinamismo das culturas existentes, as quais se encontram em movimento, em cada instituição escolar, em cada um de seus territórios de usos e práticas escolares, produzindo e tornando-se produto da sociedade da qual faz parte.

⁶Categorias movimentadas por Roger Chartier para problematizar questões relativas às diferentes formas com que os atores sociais dispõem das ideias, informações, teorias veiculadas por meio de textos, impressos e leituras

ideário escolanovista entre os anos 1946 e 1949 no Estado de Santa Catarina no concernente aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita.

Considerando que os manuais escolares de caráter escolanovistas são na atualidade documentos relevantes para estudos aprofundados que intencionam analisar, compreender e refletir acerca do conteúdo das leituras presentes nas instituições escolares inscritas na sociedade brasileira, pretende-se tomar esta direção. Pois, ao observarem-se os usos sociais da leitura, é possível sopesar que estas se encontram inseridas em culturas – construídas socialmente - nas quais sujeitos são produzidos e produzem e dessa maneira, pode-se dar relevância a releitura de aspectos históricos que envolvem o/a docente leitor/leitora.

Neste sentido, como aponta Valdemarin (2010), os manuais pedagógicos, em destaque aqueles dirigidos aos professores e professoras a partir do início do século XX - têm demonstrado qualidades pertinentes a nova historiografia cultural quando tomados pelos pesquisadores na perspectiva de compreensão dos processos pedagógicos dos quais estes livros - dentro do ‘tablado’ da escola - foram ‘protagonistas’. Sendo assim, estes objetos materiais, quando observados como documentos - artefatos culturais - são capazes de diluir a fragmentação dos relatos historiográficos, compondo com outros documentos e memórias novas possibilidades para a escrita da história da educação.

Pois, no Brasil, a veiculação desse artefato cultural - o manual - se deu em larga escala. Assim como ocorreu em nível nacional, o Estado de Santa Catarina também se encerrou em *locus* privilegiado para a difusão destes escritos pedagógicos, onde foram elevados a itens de consumo do professorado. No tocante aos livros escritos para docentes, seis destes exemplares destacam-se pela presença recorrente em registros feitos por professores e professoras dos grupos escolares catarinenses. São eles: *Didática da Escola Nova*, Alfredo Miguel Aguayo; *Pedagogia Científica*, Alfredo Miguel Aguayo; *Manual da Pedagogia Moderna*, Everardo Backheuser; *Metodologia do Ensino Primário*, Artur Carbonell Y Migal; *Didática*, João Toledo e *Práticas Escolares*, escrito por Antônio D’Ávila⁷.

influenciados por suas percepções de mundo construídas pela cultura e pela história. (CHARTIER, 1990, 2010 e 2011)

⁷Pesquisa empírica realizada por esta bolsista IC para o Projeto: *Grupos Escolares: entre a pedagogia moderna e a escola nova (1946-1971)* sob orientação da Professora Dra. Gladys Mari Ghizoni Teive em 2012-2.

Torna-se indispensável apontar que os dois primeiros manuais citados acima: *Didática da Escola Nova e Pedagogia Científica*⁸, escritos por Aguayo⁹ e traduzidos para o português por J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila¹⁰ foram publicados pela Companhia Editora Nacional e faziam parte do selo editorial Biblioteca Pedagógica Brasileira, criado e dirigido por Fernando de Azevedo¹¹ em 1931. Este projeto editorial abarca cinco coleções ou séries: *Literatura Infantil, Livros Didáticos, Iniciação Científica, Brasileira e Atualidades Pedagógicas*. Sendo que os dois livros aqui referidos integram a coleção Atualidades Pedagógicas - a qual existiu por 56 anos - e foram editados na década de 1940 para justificar e fortalecer o projeto nacionalista brasileiro de cunho renovador e tinham como finalidade precípua promover teorias que iam de encontro ao conservadorismo na formação docente.

Esta série, a terceira do selo, que iniciou sua publicação em 1931, foi idealizada para “o professor, o normalista, o acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, os estudiosos, em geral, de matéria pedagógica” (PENNA, 1959, p.401) e deixou suas marcas nos registros do cotidiano feitos pelo professorado que atuou nos grupos escolares catarinenses na década de 1940.

Da coleção Atualidades Pedagógicas, dirigida por Damasco Penna, os volumes 15 e 18 (1941, edição revista/1959, 11ª edição e 1944, 3ª edição/1967, 11ª edição) correspondem, respectivamente, aos títulos: *Didática da Escola Nova e Pedagogia Científica*. A importância destes manuais para a historiografia da educação catarinense se justifica pela forma como estes se sobressaem ao contabilizar-se sua incidência nos documentos coletados. A partir da pesquisa no Arquivo Público foi possível observar que, dos 671 comunicados de professores, professoras, diretores e diretoras dos grupos de Santa Catarina enviados ao Departamento de Educação deste Estado entre 1946 e 1949, mais de um terço destes referenciava Aguayo como um dos teóricos balizadores de suas práticas pedagógicas. Os números referenciados podem ser observados nesta tabela¹²:

⁸Dois exemplares de cada um destes manuais, *Didática da Escola Nova* (1941 e 1959) e *Pedagogia Científica* (1944 e 1967) se encontram no acervo pessoal desta bolsista.

⁹Alfredo Miguel Aguayo (1866–1948) foi um professor de origem porto-riquenha, radicado em Cuba. Era neto de Dr. Nicolás Aguayo, proeminente educador porto-riquenho. Lecionou na área de Educação na Universidade de Havana, onde, em 1912, estabeleceu o Laboratório de Estudos da Criança e, em 1944, tornou-se professor emérito. Fundador e editor da *Revista de Educação* de Havana.

¹⁰Intelectuais brasileiros atuantes no movimento de renovação educacional brasileiro.

¹¹Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um intelectual brasileiro de grande destaque tem seu nome associado ao movimento de renovação educacional anunciado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) do qual fez parte junto a Lourenço Filho e Anísio Teixeira dentre inúmeros outros importantes pensadores.

¹²Levantamento de dados feitos por esta bolsista IC em 2012-2 para o Projeto *Grupos Escolares: entre a pedagogia moderna e a escola nova (1946-1971)* sob orientação da Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive.

ANO	1946	1948	1949
TOTAL DE COMUNICADOS	198	158	325
COMUNICADOS COM OCORRÊNCIA DE AGUAYO	63	62	104

Nesta esteira, pode-se problematizar que a leitura dos dois manuais de autoria do teórico latino americano constituiu os imaginários do professorado catarinense, conjugando múltiplas *representações* sobre a “Escola Nova” e os ‘novos’ saberes pedagógicos, os quais reverberam no registro escrito destes leitores, bem como na organização de suas atividades pedagógicas diárias encontradas nessa documentação. Neste sentido, a pesquisa em andamento busca ampliar a compreensão acerca dos usos destes livros didáticos nos pensares e fazeres docentes sobre o ensino da leitura e escrita.

Naquilo que se relaciona a alfabetização nos anos de 1940, cabe refletir que aos professores e às professoras dos grupos escolares competia a tarefa de ensinar as ‘primeiras letras’. Porque era este o território no qual se privilegiava o ensino e a aprendizagem do código alfabético a partir da ‘mais tenra idade’. Portanto, nestas *culturas escolares* em constantes mudanças e permanências, se produzia o alfabetizador e o alfabetizado e estes sujeitos da alfabetização agiam sobre estas mesmas culturas produzindo, criando, assim, tensões em suas relações cotidianas. O que se pretende neste estudo se encerra na problematização destas tensões geradas pela convivência entre a proposição do ‘novo’ e a conformidade do ‘velho’, ou seja, entre aquilo que se desconhece - mas que vem anunciado como “novo e melhor” - e o que já se faz, diuturnamente, nas salas de aula, quando da transição entre o Estado Novo e a Nova República.

Alguns dos usos e costumes que permeiam o ensino da leitura e da escrita em Santa Catarina podem ser observados por intermédio dos manuais pedagógicos, pois, como pondera Cunha a partir estudos relativos aos escritos pedagógicos:

Em que pese, terem ficado *antigos*, os livros de leitura e/ou manuais escolares constituem hoje uma fonte relevante para a configuração da historiografia da educação de um importante período da vida nacional (desde a implantação da República até meados do século XX) e, para além de um objeto de uso restrito ao ambiente escolar é um elemento que permite conhecer representações de toda uma maneira de conceber e praticar o ensino. (CUNHA, 2011, p. 167)

Estas fontes, quando em cotejo aos relatórios do professorado¹³, às leis que prescrevem reformas educacionais, às circulares emitidas pelo Departamento de Educação e aos registros dos inspetores escolares¹⁴ conferem à operação historiográfica o caráter de “representação controlada do passado” (Ricoeur apud Pesavento, 2008), construindo para esta ação, que é também ficcional, seu regime de ‘verdade’.

Oportuno se torna salientar que a delimitação do tempo aqui escolhida - 1946 a 1949 - guarda muitas lacunas a serem preenchidas. E se encerra em período singular, pois representa um momento de reforma para a educação. Seja em escala internacional, nacional ou mesmo estadual, a década de 1940, evidenciando-se o período pós Segunda Guerra Mundial, criou necessidades simbólicas e concretas de transformação nas sociedades que exigiram medidas políticas, econômicas e, por conseguinte, educacionais.

A educação tornou-se ferramenta essencial aos planos de crescimento nacional. Mas, torna-se significativo ratificar particularidades pertinentes ao *regime de historicidade*¹⁵ característico daquela sociedade dos anos 40. No tempo cronológico em tela iniciava-se a ruptura com o futurismo. O planejar o “por vir” e o vislumbre das mudanças pertinentes ao futuro iniciavam sua transição para aquilo que caracterizamos hoje como *presentismo*¹⁶. Esta mudança faz com que se experencie outra compreensão do *cronos*. A partir de tal entendimento esta pesquisa interessa-se em explicitar, dentro de um “presente onipresente”, em que o “tempo urge” (HARTOG, 2013), possibilidades para a compreensão desse objeto que se localiza no passado, outro espaço temporal, que vivenciou outra temporalidade:

Explicar “o mundo ao mundo”, responder as questões do homem de hoje, tal é, pois, a tarefa do historiador que enfrenta o vento. Não se trata de fazer do passado tábula rasa, mas de “compreender bem em que ele se diferencia do presente”. Em que ele é passado. (HARTOG, 2013, 21)

Segundo afirma o historiador francês, existem maneiras de se interrogar uma conjuntura. Para este trabalho a conjuntura dos anos 40 no tocante à leitura e à escrita estará calcada no entendimento de que a ordem do tempo presente se difere da ordem do tempo

¹³Documentos coletados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

¹⁴Documentos presentes no Acervo Elpídio Barbosa – Museu da Escola Catarinense.

¹⁵Conceito que permite a desnaturalização das práticas historiográficas naquilo que concerne a temporalidade e localização dos objetos. Ver HARTOG, 2013.

¹⁶Presentismo se encerra em uma categoria movimentada por François Hartog com a intenção de produzir maior inteligibilidade a uma temporalidade particular que se encontra regida pelo “presente único: o da tirania do instante e do presente perpétuo” e serve para “ressaltar os riscos e as conseqüências de um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo”. (HARTOG, 2013, p. 11-15)

passado e que estas ordens são alteradas em conformidade aos lugares e as épocas em que o objeto se encontra. Ou seja, expressar-se acerca da leitura e escrita na década de 40 não guarda igualdade de significados quando tomamos a mesma temática na atualidade e refletir a alfabetização em Santa Catarina guarda suas distâncias de uma observação desta mesma temática para outros estados do Brasil. Então, os *regimes de historicidade* ao qual se submete o objeto de pesquisa possuem especificidades engendradas aos contextos e pode ser alterado por detalhes como as *experiências* e as *expectativas*¹⁷ das sociedades elencadas para estudo, bem como de seus protagonistas. As proposições deste teórico convidam ao registro historiográfico que questione as temporalidades as quais estruturam ou ordenam os fenômenos (HARTOG, 2013).

Na década de 1940 havia um *horizonte de expectativa* e um *espaço de experiência*¹⁸ que convidavam - e permitiam - modos de circulação de ideias inerentes ao contexto cultural daquele momento. Porque, tendo em vista a construção de um 'novo' futuro, um futuro já menos longínquo e que anunciava, ainda que timidamente, alterações mais rápidas e eficazes para aquele presente há a criação de territórios férteis para alterações estruturais. Sendo assim, oportuniza-se mais um movimento de renovação escolar brasileiro com a promulgação Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e Ensino Normal em esfera nacional (Lei nº 8.529/1946) no período Pós Segunda Grande Guerra.

Desta forma, no ano de 1946 em Santa Catarina, o então Diretor Geral do Departamento de Educação, Elpídio Barbosa¹⁹, com a intenção de adequar o Estado ao ideário educacional de caráter inovador em voga, utilizou-se de *estratégias* (CERTEAU, 2012) em formato de lei que intencionavam promover alterações nas *culturas escolares* catarinenses.

Estas transformações a partir da legislação acarretaram mudanças no currículo escolar e, por conseguinte, no cotidiano deste professorado. Pois, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário deste Estado, a qual consubstancia a Reforma Elpídio Barbosa (Decreto-Lei nº298/46), os desdobramentos de cunho 'renovador' para a educação escolar catarinense iniciam sua efetivação através das prescrições feitas aos grupos escolares por meio, principalmente, de circulares emitidas pelo Departamento de Educação e constante vigilância dos inspetores escolares.

¹⁷Estes são conceitos de Reinhart Koselleck citados por François Hartog (2013).

¹⁸Conferir KOSELLECK (2006)

¹⁹ Elpídio Barbosa, (1909-1967) intelectual catarinense que, entre 1940 e 1951, ocupou o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação. Conferir *Dicionário Político Catarinense* escrito pelo Professor Walter Piazza (1985).

Convém ressaltar que as pretensas transformações de caráter escolanovista acerca das *práticas e representações* pedagógicas no tocante a alfabetização se encontram imersas em relações sociais, econômicas e políticas particulares, as quais se localizam incrustadas nos livros pedagógicos e parecem adquirir diferentes interpretações conforme o/a leitor/a, neste caso, o professor e a professora do grupo escolar. Esta multiplicidade de entendimentos confere simbolismos às *culturas escolares* catarinenses engendrando *representações* individuais e coletivas as quais se associam a *práticas* que atraem a escrita historiográfica. Como se pode depreender das palavras que se seguem:

No Brasil, desde a implantação da República em 1889, o manual escolar foi gradativamente integrado aos processos da alfabetização, da aprendizagem da leitura e do desenvolvimento do ensino primário e sua presença atesta a vontade de fortificar e de complementar a ação da escola, seja por sua distribuição facilitada pelo poder público, seja pela ampliação do parque gráfico nacional, desde a primeira metade do século XX. (CUNHA, 2011, p.157)

Espera-se que estudo minucioso acerca das prescrições para os processos de alfabetização presentes nos manuais anunciados no início deste texto possam contribuir com uma visão historiográfica ampliada sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em solo catarinense, contribuindo, desta forma, para a criação de problematizações, explicações e reflexões com a finalidade de agregar valor às novas proposições historiográficas sobre esta temática.

Conforme Soares (2008), a alfabetização é um fenômeno - complexo e multifacetado - carregado de valores culturais e marcado por contextos sociais e econômicos, que exige dos sujeitos o desenvolvimento de um conjunto de habilidades culturalmente construídas para a concretização das ações ler e escrever. Este entendimento atual de alfabetização conduz o pesquisador ao olhar consciencioso sobre os processos pedagógicos que se desenrolam não só na contemporaneidade, mas, também nos tempos escolanovistas, se resguardados os devidos distanciamentos.

Então, parece interessante produzir tentativas de explicação que nos convidem a pensar sobre a universalização e a particularização das propriedades, dos atributos, das condições constitutivas dos processos alfabetizadores e a profusão de métodos divulgados e experienciados no tempo passado. Como, por exemplo, analisar e registrar as diferentes *representações* que construíram o “processo de aquisição do sistema convencional de uma

escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004) no contexto catarinense, em especial, na década de 1940.

No manual *Didática da Escola Nova* encontram-se comentários do autor acerca de uma variedade de métodos para o ensino da leitura. Este inicia seu passeio pelos métodos, discorrendo sobre os métodos sintéticos, como o fônico, em que traz seu juízo de valor no que diz respeito ao ensino simultâneo da leitura e da escrita. Logo após, continua sua escrita explicando o método analítico e o método de contos. Todavia, ao final de sua explanação sobre as técnicas, este autor compõe uma reflexão curiosa sobre o futuro:

Com relação à leitura, a tendência atual é incorporar esta disciplina a um ensino global que corresponda ao mundo da experiência infantil e, utilizando as atividades lúdicas, despertar o interesse da criança e converter a aprendizagem numa experiência vital. São recomendáveis, para êsse fim, os métodos concordes com os resultados obtidos pela psicologia da aprendizagem. A nova didática não tem preferência por êste ou aquêle método, persuadida como está de que os métodos de ensino, quando não são aplicados de modo inteligente e não provocam o interesse dos alunos, não têm valor senão muito relativo. Aplicados por uma professora competente e entusiasta, o método de orações, o de palavras e o de análise fônica podem ser tão interessantes como o de contos.

Têm sido ensaiados, ultimamente, métodos de auto-aprendizagem da leitura; o do sistema escolar de Winnetka e o da senhorita Mc Kinder, de Londres, por exemplo. É muito provável que no futuro a criança aprenda a ler como aprende a falar, isto é, espontaneamente. (AGUAYO, 1941, p. 314)

Conhecer as prescrições metodológicas contidas nos textos dos manuais suscita questões acerca das *representações* para a alfabetização, sua sistematização, sua estruturação, sua organização, sua experimentação. Reconhecer que tudo isto se encontra enraizado por matrizes epistemológicas que carecem de elementos para problematização será um cuidado pretendido por este estudo. Quais as principais informações o autor dos manuais selecionados traz sobre a leitura e a escrita? O que representou alfabetizar em tempos de “Escola Nova” para este autor e seus leitores? O que se exigiu do alfabetizador/alfabetizadora em tempos de “Escola Nova”? Que tipos de apropriações aconteceram a partir da leitura dos manuais? Houve alterações e conservações nas práticas docentes no tocante ao ensino da leitura e escrita? Quais as permanências e transformações entre estes momentos históricos se os observarmos com a lupa das *culturas escolares*? Como os/as docentes justificavam suas ‘escolhas’ pedagógicas durante a década de 40? Que rituais compreendiam estes processos?

Portanto, por meio destes questionamentos e de outros que hão de emergir, posiciona-se ‘o olhar e o toque’ para a aproximação com os documentos, a fim de transformá-los em fontes por meio da sensibilidade e do aprofundamento teórico.

Alfredo Miguel Aguayo e seus conceitos de leitura e de escrita em tempos escolanovistas.

Assume-se que esta pesquisa encontra-se em fase inicial de análise e cotejo dos documentos selecionados. Percebe-se, desta forma que há que se aprofundar o conhecimento, por exemplo, acerca das *redes de sociabilidades*²⁰ que forjaram os caminhos para a chegada dos dois manuais escritos por Aguayo ao território catarinense. Parece interessante buscar indícios que esclareçam a trajetória percorrida desde sua tradução e edição em terras paulistanas até sua distribuição e leitura por este professorado dos grupos escolares de Santa Catarina.

Contudo, é possível evidenciar neste ponto os conceitos de leitura e de escrita contidos em seus manuais, pois, sobre o ensino da leitura que compõe o capítulo XXIV, *Didática da Escola Nova*, eis como Aguayo se expressa no primeiro e segundo parágrafos:

Ler é perceber as formas gráficas das palavras escritas, compreender-lhes o significado e quando a leitura é oral, traduzir em sons articulados os sinais ou símbolos da escrita. Nada mais notável que êsse poder de transformar “palavras aladas” e em pensamentos logicamente encadeados os mudos e inertes símbolos da escrita. Tão incompreensível parecia êsse mistério ao homem das civilizações primitivas que o livro e a escrita inspiravam religioso respeito. E ainda não desapareceu completamente essa superstição: para o povo, leitura, saber e educação são termos sinônimos.

A melhor explicação do fato está em que os antigos ignoravam o processo psicofisiológico da leitura. A ciência moderna descobriu, em parte, o segredo da esfinge; e a leitura deixou de ser mistério impenetrável. (AGUAYO, 1941, p. 310)

No decorrer dos parágrafos que se seguem ele explicita a ideia de que a leitura tem suas especificidades. Então, diferencia: os periódicos, a prosa literária e a poesia. Afirma que cada uma destas exige de seu leitor “um conjunto de habilidades específicas” e elenca “vocabulário e experiência” como fatores decisivos para a formação deste leitor forjado a partir dos ecos escolanovistas. Nesta esteira, indica a oferta, na escola, de “variedade muito grande de tipos de leitura” e a conscientização do aluno para o propósito dos textos trabalhados (AGUAYO, 1941, p.310-311).

²⁰Entendidas como “Estruturas que permitem intercâmbio e fortalecimento de laços”. (SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: Rémond, René. Por uma história política. RJ: FGV, 1986, p.248)

Em continuidade a definição do tema abordado, o professor, faz um breve apanhado sobre o histórico do ensino da leitura. E, como ponto seguinte, tem-se a “Análise do ato de ler”, momento em que discorre acerca da complexidade do processo e das novidades científicas no campo da fisiologia e da psicologia, onde ele descreve experiências bem sucedidas e cita teóricos importantes nestes campos. Dando prosseguimento a sua análise o autor escreve sobre: “Motivação do ensino da leitura”, “Métodos usados no ensino da leitura”, “Leitura oral e leitura silenciosa”, “O trabalho de leitura” e, por fim, “Meios auxiliares do ensino da leitura” (AGUAYO, 1941, p. 315-327).

Cumprir destacar que dos subtítulos que apresentam a leitura, os que mais prenderam a atenção dos/das docentes catarinenses foram àqueles relacionados à motivação e ao interesse dos educandos no concernente à leitura silenciosa e a linguagem oral.

Logo após a parte reservada à leitura, Aguayo versa sobre a escrita. Num primeiro momento afirmando que a escrita não é apreciada pelas crianças por não estar ligada “a nenhum interesse, a nenhuma atividade infantil”. Ele coloca que esta só se tornará interessante quando a criança perceber o “valor social da escrita”. Nos momentos posteriores, o autor discorre sobre “Fins e valores da escrita”, “Análise do processo de escrita”, “Inclinação e tamanho da letra”, “Qualidade e rapidez”, “Posição do corpo, do antebraço e da mão, ao escrever”, “Material para a escrita”, “Cadernos de escrita e pauta do papel”, “Tipos de movimento da escrita”, “A escrita no primeiro grau”, finalizando com “Escrita ornamental ou artística” (AGUAYO, 1941, p. 330-343).

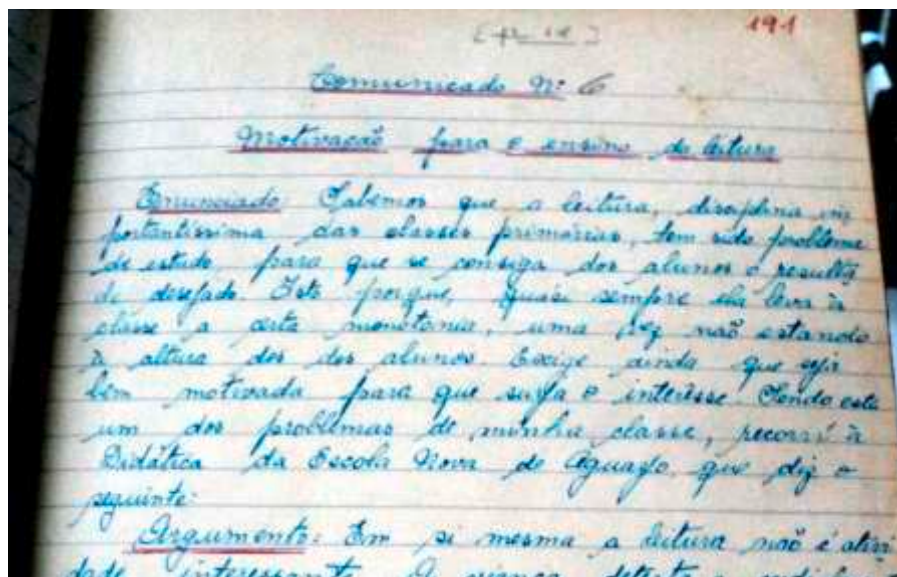
Percebe - se que, por tratar-se de um livro de didática, Aguayo centra suas reflexões sobre questões relativas ao *ensino* do código alfabético. Tomando a leitura e a escrita de maneira apartada, dedica um capítulo para leitura - Capítulo XIV - e um para a escrita – Capítulo XVI - e outros, igualmente separados, para o ensino da linguagem (Linguagem Oral e Gramática – capítulo XVI; Literatura e Composição – Capítulo XVII) e da Ortografia - Capítulo XVIII. Formato usual nas abordagens deste tempo histórico em que a organização do pensamento em relação a esta temática se dava de modo fragmentado.

Da mesma maneira, o livro *Pedagogia Científica* (1944) se encontra encarnado dos mesmos sentidos, havendo semelhante subdivisão entre leitura, escrita e ortografia. Ainda pode-se observar que, complementar à didática – referida no livro anterior – a qual pensa o ensino, este se concentra nos processos de aprendizagem das crianças a partir dos novos pressupostos pedagógicos norteados pelos avanços científicos da época.

Nesta direção, refletindo questões pedagógicas fundamentais à alfabetização, podem-se constatar algumas transformações - operadas naquele tempo - acerca deste conceito. A alfabetização, neste recorte temporal, inicia seu percurso guiada pelo universo da psicologia, esta aludida e enaltecida pelos manuais destacados. As *representações* tracejadas pelo viés psicológico transitaram em espaços de perspectivas pedagógicas que exaltavam o interesse e a motivação da criança como descobertas fundamentais ao processo de aquisição do código alfabético. Este novo olhar sobre o educando, que o torna ator principal da aprendizagem, transforma os ‘tornados coadjuvantes’ - professores e professoras - em consumidores, mesmo que no viés discursivo, dos novos métodos. Portanto, em diálogo com Chartier é possível refletir que:

Restituir essa historicidade exige em primeiro lugar que o “consumo” cultural ou intelectual seja ele próprio tomado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista, investiram na sua obra. Por este motivo é sem dúvida necessário atribuir uma alcance geral à definição que dá M. de Certeau do consumo cultural de massas que caracteriza atualmente as sociedades ocidentais: “A uma produção racionalizada, expansionista, tanto quanto centralizada, estrondosa e espetacular, corresponde uma *outra* produção qualificada como “consumo”. Esta é artilosa, encontra-se dispersa, mas insinua-se por toda a parte, silenciosa e quase invisível, uma vez que não assinala sua presença com produtos próprios mas com maneiras de utilizar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. (CHARTIER, 1990, p.59)

Diante disso, não há como negar que a leitura de manuais - objetos de consumo - e seus principais consumidores - professoras e professores de grupos escolares - construíram alterações nas *representações* que transversalizam estas *culturas escolares*. Contudo, é preciso que se atente para as relações existentes no engendrar destas *representações e práticas* presentes no cotidiano deste professorado. A partir destas considerações, pode-se dizer neste momento que, sensibilizados pelos ditames legais e pela leitura de Aguayo, os professores e as professoras catarinenses registraram em seus comunicados ao Departamento de Educação suas compreensões acerca da proposta escolanovista de vários teóricos da época, mas, como já dito, as ideias do professor latino americano tiveram destaque. Algumas ‘nuances’ das leituras das novidades pedagógicas podem ser refletidas no texto inscrito na imagem abaixo que encontra transcrito logo a seguir:



Sabemos que a leitura, disciplina importantíssima das classes primárias, tem sido problema de estudo para que se consiga dos alunos o resultado desejado. Isto porque, quase sempre ela leva a classe a certa monotonia uma vez não estando a altura dos alunos. Exige ainda que seja bem motivada para que surja o interesse. Sendo este um dos problemas da minha classe recorri a Didática da Escola Nova de Aguayo [...]. (Professora do Grupo Escolar Venceslau Bueno [Palhoça] em Documento para o Departamento de Educação de SC, 1946, p. 17)

A professora responsável por este comunicado encerra seu texto concordando com os argumentos de Aguayo. Ressalta, ainda, ter colocado em *prática* suas indicações e logrado de bons resultados. Embora suas palavras indiquem total acordo com as prescrições do manual, precisa-se considerar que tal assertiva foi registrada por meio de determinações legais advindas do Departamento de Educação. O que revela a necessidade de análise de mais elementos documentais a fim de que se configure uma operação historiográfica bem fundamentada. Portanto, vale ressaltar que ao incorrer na observação de outros comunicados percebe-se a preponderância de assertivas que enaltecem os pressupostos teóricos contidos nos manuais, assim como o exemplo acima. Contudo, constata-se em outros registros - menos numerosos - a presença de vários tipos de resistências. Algumas delas veladas, outras mais incisivas, o que demonstra as tensões presentes entre o prescrito e o vivido nas salas de aula daquele tempo. Dentre essas manifestações há o recorrente desconforto de alguns docentes naquilo que diz respeito à laicidade e/ou à perda de autoridade.

Da maneira como estão postos, até o momento, estes documentos comprovam a existência da *prática* de leitura de impressos pedagógicos, a construção de imaginários

individuais e coletivos, a presença de interpretações plurais associadas aos dois manuais citados e a sensibilização desses leitores - professoras e professores de grupos escolares catarinenses - por meio deste material no tangencial ao movimento escolanovista. Percebe-se nas notas do tempo que aqui ressoam a força de um ideário para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita desenhado na modernidade e erigido por leitores e suas *representações* da Escola Nova. Contudo, o estudo aqui delineado se reconhece como inicial. Portanto, não ousa grandes incursões na operacionalização de conceitos e apresentações de resultados. Acredita-se que com o decorrer de análises mais aprofundadas e o cuidado de não produzir anacronismos entre presente e passado, este possa contribuir para aquilo que se propõe: registrar um modesto recorte da história da leitura de manuais em território catarinense.

Bibliografia

AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

AGUAYO, A. M. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

PENNA, J. D. Atualidades Pedagógicas. In: AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. *Defesa e Ilustração da noção de representação*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011 pp. 15-29.

CUNHA, M. T. S. . Um Patriotismo São. Lições de História para a Escola Primária. Um estudo na Série de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (Décadas de 50 a 70 do Século XX). Linhas (Florianópolis. Online), v. 12, p. 154-169, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e natureza*. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HARTOG, François. Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____ Os significados do letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAZZA, Walter Fernando. *Dicionário Político Catarinense*. Florianópolis: Edição da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

SIRINELLI, Jean-François. *Os intelectuais*. In: Rémond, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação* n. 25, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves Vidal. *Culturas Escolares. Estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* Campinas: Autores Associados, 2005.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación e historia cultural*. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol.1. n° 0, p.63-82, set/dez, 1995.

CAIXAS DE ENCANTOS E VIDA: UMA POSSIBILIDADE DE ENCANTOS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dra. Marta Chaves - UEM¹
Paraná, Brasil
mchaves@wnet.com.br

Vinícius Stein
UEM², Paraná, Brasil
vsteiin@gmail.com

Leila Cristina Mattei Cirino
SEED³, Paraná, Brasil
leilacmc@seed.pr.gov.br

Aline Aparecida da Silva
UEM⁴, Paraná, Brasil
alinesaparecida@gmail.com

Eixo 4- Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica nominada *Caixa de Encantos e Vida* a partir da biografia da escritora Tatiana Belinky. A pesquisa de cunho bibliográfico tem como referencial teórico-metodológico os autores da Teoria Histórico-Cultural. Entendemos que o recurso proposto constitui-se possibilidade de encantamento para com a Literatura Infantil e demais expressões da arte, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Tatiana Belinky.

Abstract

We present a proposal of pedagogical intervention nominated *Box of Enchantments and Life* from the biography of the writer Tatiana Belinky. The bibliographical research is based theoretical and methodological in authors of Cultural-Historical Theory. We understand that the resource is to the possibility of enchantment with the Children's Literature and other expressions of art, contributing significantly to the development of alphabetization and literacy.

Keywords: Children's Literature. Cultural-Historical Theory. Tatiana Belinky.

¹ Pós-Doutora em Educação. Atualmente é professora adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM - Universidade Estadual de Maringá, Paraná; do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade; e líder do GEEI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM - Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Atualmente é professor do curso de Artes Visuais da referida universidade e integrante do GEEI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

³ Especialista em Gestão Político-Pedagógica Escolar. Atualmente é pedagoga da Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais do Departamento de Educação Básica da SEED - Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná e integrante do GEEI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM - Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Atualmente é integrante do GEEI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

Considerações iniciais

Este trabalho tem como proposição apresentar estudos e reflexões referentes às intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que possibilitem a organização do ensino e a sistematização de materiais, para contribuir significativamente no desenvolvimento da alfabetização e letramento. Para tanto, apresentamos a proposta de recurso didático nominado *Caixa Encantos e Vida*⁵, por meio da Literatura Infantil, enfatizando a produção literária de Tatiana Belinky.

As reflexões ora propostas elucidam algumas indagações apresentadas por professores atuantes em instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em momentos de vivências de formação em serviço, de elaboração da proposta pedagógica, ou mesmo em proposição de práticas pedagógicas. Com isto, queremos afirmar a necessidade de organização do ensino e da sistematização de materiais que contribuam efetivamente para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

As indagações sobre os encaminhamentos de práticas pedagógicas para o processo de alfabetização não são recentes e ainda motivam as investigações e pesquisas. A partir da discussão sobre o termo letramento foram criadas novas discussões sobre como efetivar o processo de ensino e aprendizagem do sistema escrito. Desenvolvemos esta elaboração e apresentamos o recurso *Caixas de Encantos e Vida* entendendo, como apresentaremos a seguir, a necessidade de um processo indissociável entre a alfabetização e o letramento, considerando ainda, as dificuldades que os professores apresentam para conceituar e realizar encaminhamentos pedagógicos para efetivação do processo de alfabetizar e letrar.

Partindo de estudos e vivências em formação em serviço, junto a Secretarias de Educação de Estado e municípios, do estado do Paraná, Brasil, percebemos a necessidade de refletir sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao ouvirmos dos professores e educadores questionamentos tais como: quais as intervenções pedagógicas são significativas para o desenvolvimento das crianças? Qual a relevância de desenvolver atividades de forma sistematizadas e com intencionalidade? Quais os recursos didáticos que possibilitam o desenvolvimento da criança, numa perspectiva de educação humanizadora? Quais estratégias possibilitam aprimorar os encaminhamentos da prática pedagógica para a efetivação do processo de alfabetizar e letrar? Qual a real contribuição da Literatura Infantil neste processo? Em que momento é adequado iniciar as

⁵ Recurso didático desenvolvido pela Professora Dra. Marta Chaves, sobre o qual trataremos mais detalhadamente no decorrer deste texto.

vivências das crianças com a Literatura Infantil? Desenvolver atividades com a Literatura Infantil é alfabetizar?

Cabe destacar que nosso estudo não pretende responder pontualmente as questões enunciadas, mas entendemos que a pesquisa apresenta subsídios teórico-metodológicos para pensarmos estas questões e contribuir para a discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento.

Além dessas experiências obtidas nas instituições educativas escolares, as vivências e estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI⁶, foram de extrema importância, pois nos capacitaram a refletir sobre possibilidades de desenvolver o trabalho com a Literatura Infantil por meio de recursos didáticos e estratégias de ensino que possibilitem às crianças ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Considerando as elaborações de autores que realizaram estudos sobre a Literatura (CARVALHO, 1982; CHAVES, 2010, 2011, 2011a; COELHO, 2000; MACHADO, 1999; MEIRELES, 1984;), pretendemos apresentar novas contribuições para a discussão sobre as possibilidades de trabalho com Literatura na Educação Infantil enfatizando nesta pesquisa, as produções da autora Tatiana Belinky. Além disso, pretendemos apresentar um recurso didático, a *Caixa de Encantos e Vida*, entendendo como possibilidade eficaz para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de aprimorar o ensino e possibilitar aprendizagens significativas para os escolares.

Nossa elaboração, de cunho bibliográfico, amparada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, está organizada em três momentos. Inicialmente realizamos uma breve revisão da literatura sobre Literatura e Literatura Infantil; na sequência, apresentamos aspectos biográficos da escritora Tatiana Belinky; e finalizamos apresentando as possibilidades de intervenção pedagógica com a *Caixa de Encantos e Vida*, a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

1. Literatura ou Literatura Infantil?

Consideramos necessário, inicialmente, refletirmos a respeito dos conceitos de Literatura e Literatura Infantil, verificando a relação existente entre esses, para compreender a

⁶ Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil – GEEI é coordenado pela professora Dra. Marta Chaves e certificado pela Universidade Estadual de Maringá. Realiza estudos afetos à Educação Infantil, amparado nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético e sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

especificidade requerida nos trabalhos desenvolvidos para e com as crianças. Para tanto nos pautaremos nas considerações desenvolvidas por Chaves (2011), Coelho (2000) e Meireles (1984).

Conforme Coelho (2000, p.27) a “Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. A autora assinala que, por ser um fenômeno humano, a criação literária é tão complexa, fascinante e misteriosa tanto quanto a própria existência humana.

Nas palavras de Meireles (1984, p. 19) “sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito [...]”. Neste sentido, Chaves (2011) propala sobre a necessidade de superar a ideia de que a Literatura Infantil limita-se apenas às histórias, em suas palavras,

[...] é essencial lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil. Desta forma, aquilo que se sustenta em diferentes regiões e em diferente épocas – como as parlendas, as histórias infantis clássicas, as contemporâneas de inquestionável qualidade e de reconhecimento acadêmico –, seriam excelentes conteúdos, estratégias e ao mesmo tempo recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011, p. 98).

Com base nisso, podemos inferir que a Literatura é uma atividade intelectual ampla, pois compreende desde a estrutura do texto, o assunto tratado, a complexidade lexical utilizada pelo autor, até os recursos expressivos como os efeitos sonoros, as imagens e ilustrações, por exemplo, além de envolver questões culturais e históricas, de acordo com o contexto social vivenciado pelo seu autor e seus leitores.

Sobre a especificidade da Literatura Infantil, define Coelho (2000, p.27) que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

A definição dada por Coelho (2000) não se diferencia, em essência, do posicionamento de Meireles (1984), a qual alega que existem livros para crianças, e o trabalho árduo reside em classificá-los na Literatura Geral como livros infantis devido à forma com que alguns estão escritos. Em suas próprias palavras,

[...] evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer (MEIRELES, 1984, p. 20).

E ainda, enuncia Meireles (1984), que um livro de Literatura Infantil é também uma obra literária. Tais conclusões nos possibilitam entender que a Literatura desenvolvida para as crianças não é, e nem pode ser inferior àquela elaborada para os adultos, desta forma, observamos que não é possível separar a Literatura Infantil da Literatura Geral, pois ambas possuem a mesma essência, isto é, ao tratar de Literatura Infantil, primeiramente reportamo-nos à Literatura e a tudo o que ela pode significar enquanto arte e expressão humana.

Segundo Coelho (2000), cada período da história produziu a sua Literatura, a seu próprio modo, de modo que conhecê-los possibilita à compreensão da singularidade de cada momento do desenvolvimento humano. Podemos inferir que a Literatura é composta em consonância com o contexto histórico vivenciado pelos Homens. Por ser um fenômeno humano e, portanto, dinâmico assim como o próprio Homem, se modifica de acordo com a sociedade em que é criada, bem como segundo a historicidade dessa sociedade.

Tomemos como exemplo, a autora Tatiana Belinky. Ao tratar sobre seu trabalho, com base no exposto acima, compreenderemos melhor a relação de suas obras se considerarmos sua trajetória de vida desde a infância. A seguir, apresentaremos estes aspectos dando continuidade à nossa reflexão.

2. Tatiana Belinky: sua história e suas histórias para crianças

Tendo como referência os relatos da própria autora sobre sua história de vida, contidas no livro *Tatiana Belinky... e quem quiser que conte outra* (ROVERI, 2007), bem como em trechos retirados de livros escritos ou adaptados pela autora (BELINKI, 1990, 2001, 2003, 2003a, 2007, 2010) e que contêm uma breve biografia, apresentaremos elementos biográficos desta expoente da Literatura Infantil.

Em entrevista para Roveri (2007, p.24, p.31), Tatiana declara:

eu nasci na Rússia, na cidade de São Petersburgo, que na época era chamada de Petrogrado. [...] Vim ao mundo no dia 18 de março de 1919, em plena guerra civil; a Revolução Russa havia eclodido em 1917, dois anos antes. [...] Quando eu nasci, a Rússia continuava sofrendo os efeitos de uma guerra civil. Não havia comida, não havia nada naqueles anos, logo após a revolução.

Atendemo-nos ao contexto social e histórico em que nasce Tatiana Belinky. Trata-se do final do século XIX e início do século XX, período em que a Rússia passa por diversas crises internas, como a fome e a miséria, reflexos de problemas sociais, políticos e econômicos.

Segundo Prestes (2010), em 1905 ocorreu a primeira tentativa, sem êxito, de realizar uma Revolução Socialista na Rússia, intensificando ainda mais a crise do país, que seria agravada durante a Primeira Guerra Mundial (ocorrida de 1914 a 1918), devido ao elevado número de mortos, feridos, desaparecidos e prisioneiros. De acordo com Tuleski (2011), os efeitos devastadores da Primeira Guerra ainda não haviam terminado quando, somado às contradições explícitas do capitalismo, é possibilitada a Revolução de Outubro, em 1917.

Parafraseando Tuleski (2011), os objetivos da Revolução de 1917 eram proporcionar liberdade e socialismo para a Rússia, que era comandada pelo Império Tsarista, e trazer a revolução ao proletariado mundial. Lênin (1870 - 1924) e seus companheiros marxistas entendiam que a vitória bolchevique na Rússia seria apenas o estopim para que, posteriormente, se estendesse internacionalmente, pois sabiam que naquele período em seu país não havia todas as condições concretas para o desenvolvimento da revolução socialista. Ao término dos conflitos, o país ficou arrasado e muito havia que se fazer para reconstruí-lo. Dados de Figueira (2003) mostram que cerca de cinco milhões de pessoas morreram de fome no ano de 1921.

Diante do contexto de devastação em que se encontrava a Rússia,

a superação do “atraso” é iniciada por Lênin com a NEP (Nova Política Econômica), cuja tônica era o desenvolvimento da indústria pesada ou de base, de forma acelerada, em nível econômico, e a consolidação da aliança entre camponeses e operários, além do investimento extensivo em educação, ciência e tecnologia. Essas condições, para ele, consolidaram o poder do partido e o encaminhamento para uma sociedade igualitária nas condições do comunismo, pois eliminaria a escassez e as diferenças entre cidade e campo (TULESKI, 2011, p. 115).

Almejando tais mudanças, o primeiro país socialista encontrava-se diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A esse respeito, assinala Prestes (2010, p.28) que “a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução”. Diante desse contexto, muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, empenhados em elaborar os

fundamentos de uma psicologia e pedagogia comunista, que objetivavam a formação do homem novo comunista (PRESTES, 2010; CHAVES, 2011).

Em nossa análise, os acontecimentos do cenário político e econômico acima mencionado, ainda que resumidamente, foram determinantes para as elaborações das pesquisas e elaborações da Teoria Histórico-Cultural, sobre a qual nos apoiamos para nossos escritos.

Assim, ressaltamos também que entender esse contexto revolucionário e as mudanças econômicas e políticas do período nos permite compreender as mudanças ocorridas na infância de Tatiana Belinky. Uma delas é o regresso de seus pais ao país de origem, a Letônia, antes mesmo de Tatiana completar dois anos de idade, devido à crise econômica que assolara o país, somada aos seus problemas respiratórios provocados devido ao frio rigoroso de São Petersburgo, que chegava a vinte graus abaixo de zero. Na Letônia, a família foi morar na capital, Riga, onde nasceram os dois irmãos de Tatiana: Abram e Benjamim (ROVERI, 2007).

Sua mãe, chamada Rosa, era formada em odontologia na Estônia. Uma “comunista-dentista”, como afirma a própria Tatiana em entrevista para o jornalista Roveri (2007, p. 24-26):

quando eu nasci, minha mãe tinha consultório montado em São Petersburgo. Ficava perto de uma fábrica. Então eu tinha muito contato com operários, desde pequena. Até nisso minha mãe mostrava o quanto era comunista, tanto que ela apoiou a Revolução, como toda gente boa da época.

Seu pai, chamado Aron, estudou psicologia em um liceu de São Petersburgo, ainda no início do século XX, e era um democrata-liberal. Em entrevista concedida a Roveri (2007), Tatiana afirma que seus pais tinham opiniões diferentes em tudo.

Quando chegava a noite, seu pai lhe contava histórias antes de dormir. Conforme indicam seus relatos, havia as histórias verdadeiras e as inventadas, sendo que uma era mais fantástica que a outra. Tatiana revela: “[...] tudo isso me dava uma vontade crescente de ler, os livros me fascinavam desde muito cedo. Não foi à toa que aprendi a ler – brincando com bloquinhos de letra, com pouco mais de quatro anos de idade – e nunca mais parei” (BELINKY, 2003, p.14).

Tatiana relata que adorava ouvi-las. Segunda ela, eram histórias superinteressantes, emocionantes e empolgantes. Histórias de rir, de torcer e de se arrepiar de medo. A menina

gostava de todas elas, pois estimulavam sua imaginação e a faziam querer sempre mais e mais (BELINKY, 2001).

Além das experiências com os livros, Tatiana aproveitava o inverno para, com seu irmão, dramatizar peças e cenas teatrais em seu quarto. Eles improvisavam seus “jogos dramáticos” como dizia ela, e as peças já conhecidas do teatro e dos musicais da época, as operetas, que seus pais os levavam para conhecer (BELINKY, 2003). Tantas foram as experiências de Tatiana quando menina que estas permeiam também sua vida adulta, seu trabalho, seus escritos e suas palavras.

Percebamos o quanto as vivências com a Literatura foram importantes para o desenvolvimento da autora. Conforme Lucas (2011), promover experiências significativas com a linguagem escrita, por meio de narrações de histórias cuidadosamente planejadas possibilitam que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em suas palavras, “a vontade de aprender a ler e escrever muitas vezes manifesta-se nos momentos de narração de histórias, quando a criança se aproxima do professor, olha desejosa para o livro e diz: “Posso ler também?” ” (LUCAS, 2011, p. 80), de modo que estes momentos são importantes para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

A autora faz uma distinção entre alfabetização e letramento. Em sua análise, o primeiro pode ser definido “[...] como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever” (LUCAS, 2011, p. 72), ao passo que o segundo, constitui-se algo que ultrapassa o processo de alfabetização, isto é, para além do ler e escrever, sendo “[...] preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe cotidianamente.” A autora exemplifica:

Isso significa que, conforme o sentido atualmente atribuído à palavra letramento, uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. [...] O mesmo pode ocorrer com a criança que ainda não foi alfabetizada, mas que tem oportunidade de folhear livros, de brincar de escrever, de ouvir histórias (LUCAS, 2011, p. 71)

Desta forma, para que o processo de alfabetização ocorra efetivamente, no momento correto, e que o letramento tenha sentido e significado para as crianças, é necessário primeiramente, que estas compreendam o que são os livros, conheçam seus autores e o seu trabalho, ou seja, entendam como os expoentes da Literatura desenvolveram suas produções, seu momento histórico, seus familiares e amigos e sua infância.

Nesse sentido, nossa defesa é pela organização do ensino e pela sistematização de materiais didáticos - como a *Caixa de Encantos e Vida* - que possibilitam uma relação encantante com a leitura e, portanto, contribuam para a alfabetização. Trataremos sobre a elaboração de este recurso a seguir.

3. Literatura Infantil e Teoria Histórico-Cultural: uma possibilidade de intervenção pedagógica com a *Caixa de Encantos e Vida*

Como observamos mediante a leitura de elementos biográficos de Tatiana Belinky, sua infância foi permeada por muitas histórias, dos mais variados gêneros, bem como por poesias, músicas e teatro. Essas e outras vivências enquanto criança possibilitaram o desenvolvimento de suas habilidades com a escrita, teatro e tantas outras atividades exercidas por ela, em especial, os escritos voltados para o público infantil. Pautados nessa constatação de fatos e respaldados pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos a importância das crianças ouvirem e conhecerem a vida e escritos de uma escritora como Tatiana Belinky em seu processo de humanização.

Com o entendimento, como o exposto anteriormente, de que a Literatura Infantil não se limita às histórias, mas compreende também músicas, poesias, e as mais diversas formas de expressão e registro popular, a utilização desses recursos da Literatura Infantil nos permite tratar, em essência, de “[...] uma educação plena para quem ensina e para quem precisa aprender” (CHAVES, 2011a, p. 98).

Essa afirmação de Chaves (2011a), indicando que a Literatura pode ser um recurso para a educação plena, se harmoniza com os escritos de Leontiev (1979), que registra a necessidade do contato e das mediações com o conhecimento já elaborado pelas gerações precedentes. Este processo, de hominização, isto é, de tornar-se Homem, ou ainda, de adquirir as características específicas do gênero humano, representa a possibilidade de formação de novas aptidões e novas funções psíquicas, em suas palavras:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1979, p. 272, grifos do autor)

O excerto de Leontiev (1979) permite concluir que se uma criança for submetida ao contato com expressões empobrecidas, somente lhe resultará um aprendizado também empobrecido; se, contudo, lhe for ofertado o que a humanidade melhor produziu historicamente, estará assegurada a possibilidade de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o autor alerta para importância de atentar-se ao meio que a criança vive, suas experiências e a relação que estes têm com seu desenvolvimento. A partir desse posicionamento, assinalamos que, para as crianças da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as vivências com a Literatura precisam acontecer desde muito cedo, para que possam compor esse cabedal de conhecimento e de elementos que propiciarão um avanço em seu desenvolvimento, em direção à alfabetização e letramento.

Conforme Lucas é função da escola, além de ensinar a ler e escrever, promover práticas significativas e carregadas de sentido, que demonstrem a importância da escrita para a vida. Em suas palavras,

“[...] a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades. Não obstante, tanto para estimular o processo de alfabetização quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade, requerem-se práticas pedagógicas intencionais e planejadas. (LUCAS, 2011, p.82)

Para ilustrar as proposições que mencionamos no decorrer do texto, apresentaremos propostas de intervenções pedagógicas com a Literatura Infantil desenvolvidas pelo GEEI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, em instituições educativas da região noroeste do estado do Paraná, Brasil. Nessas escolas, observamos que, na maioria das vezes, os alunos reconheciam títulos da literatura, mas não se lembravam de seus autores, ou ainda, lembravam-se do nome de determinado autor da Literatura Infantil, mas não conseguiam relacionar com suas obras ou outros elementos importantes a seu respeito. Em relação à Tatiana Belinky, especificamente, as crianças mencionavam seu nome ou o nome de algum livro seu, mas não estabeleciam a relação entre obra e autora, nem apresentavam seus dados biográficos.

Indagamo-nos sobre como poderia ter ocorrido o contato com a Literatura para essas crianças, de que maneira essa biografia foi apresentada a elas, ou de que maneira foi discutido posteriormente, ao ponto de elas não conseguirem estabelecer relações mínimas entre autor e

obra. Diante desse contexto, nos propomos a refletir sobre estratégias que promovessem um contato efetivo entre as crianças, a Literatura Infantil e seus autores, de modo que seu desenvolvimento não fosse comprometido, mas sim impulsionado por tais vivências.

Assim, avaliamos que a proposta de intervenção pedagógica criada pela professora Dra. Marta Chaves denominada *Caixa de Encantos e Vida* constitui-se um recurso didático que apresenta às crianças um conteúdo não empobrecido, isto é, bem elaborado, e que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, alavancando seu desenvolvimento para formas mais plenas.

A *Caixa de Encantos e Vida* é um recurso didático desenvolvido pela Dra. Marta Chaves, cujos dados pontuais e fundamentação encontram-se registrados no trabalho de pós-doutoramento desta pesquisadora (CHAVES, 2011a). A elaboração do recurso é realizada de forma coletiva, com a efetiva participação de professores e crianças que escolhem um expoente da literatura, da poesia, da música ou de outras artes a ser estudado. Em sua composição estão textos, fotografias, objetos e outros recursos variados (miniaturas, por exemplo), a qual contempla os “encantos” que, em geral, são representados por seis temáticas, quais sejam: *infância, amigos, obra, viagens, família e realizações*.

Para Chaves (2011), o objetivo é apresentar às crianças e aos educandos em geral, o percurso de trabalho, desafios e conquistas dos autores. Com este recurso firma-se a defesa de apresentar e ensinar às crianças as máximas elaborações humanas, proposição fundamental da Teoria Histórico-Cultural.

Para sua construção, após a escolha do expoente a ser tratado, é imprescindível que se faça uma pesquisa detalhada sobre ele, o que dará sustentação para a elaboração da *Caixa de Encantos e Vida*. Depois de realizada a pesquisa, será possível escolher quais elementos da vida e obra do autor são importantes para a composição do material elaborado. Dentre os elementos encontrados será possível eleger aspectos como *infância, amigos, obra, viagens, família e realizações*, organizados na caixa por meio de saquinhos, pacotes ou envelopes que possam conter essas informações.

Toda a pesquisa, fotos, imagens e outras informações que fizerem parte da composição final do material deverão ser cuidadosamente referenciadas, de modo que, pouco a pouco, as crianças pequenas possam perceber a importância da pesquisa. Outro aspecto que merece ênfase é justamente o cuidado com o acabamento do material confeccionado, que preferencialmente deve ter relação com o conteúdo da pesquisa, sem deixar de ser “bela e

encantante” (CHAVES, 2010, p. 67) aos olhos de quem dela se aproxima, pois conforme escreve Ana Maria Machado (1999, p. 99):

O melhor estímulo para a leitura é a curiosidade. Ela é despertada quando alguém nos fala com entusiasmo de um livro que está lendo ou leu, ou quando sabemos da existência de uma obra cujo autor já admiramos ou que, de alguma forma, relacionamos a outra leitura.

Como afirma a autora mencionada, a curiosidade precisa ser estimulada para que a leitura se torne mais significativa. Em nossa análise, esse resultado pode ser obtido a partir do desenvolvimento de recursos didáticos como a *Caixa de Encantos e Vida*, pois ao utilizá-la o professor poderá motivar seus alunos a querer saber o que há dentro da caixa, o que há dentro dos saquinhos ou envelopes, de quem se trata, quem foram as pessoas próximas daquele expoente, o que ele fez de interessante, quais as conquistas que obteve a partir de seu trabalho, ou uma série de outros questionamentos possíveis.

Possibilitar esse acesso aos pequenos escolares enriquece sua experiência precedente. Como postula Vigotski (2009, p. 22): “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”, pois, continua autor “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

As afirmações de Vigotski sobre a necessidade de a criança ter um amplo repertório de experiências precedentes e sua importância para a aprendizagem significativa nos remetem à ideia de que a experiência precedente da criança pode ser ampliada com o contato de recursos didáticos como a *Caixa de Encantos e Vida*, pois aquilo que ela puder ver, ouvir, tocar, perguntar e sentir sobre a biografia de um expoente da literatura, da música ou da arte lhe será significativo e possibilitará que se interesse mais sobre aquele autor e suas obras.

A fim de finalizar nossos escritos, apresentaremos na sequência, nossas considerações finais sobre este estudo, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo do texto e as impressões sobre a realização deste trabalho.

Considerações Finais

Em nossa elaboração, inicialmente, desenvolvemos uma breve revisão de literatura para tratar dos termos Literatura e Literatura Infantil. Na sequência, ao entendermos a

Literatura como uma elaboração humana resultante do contexto histórico e social de seus autores e que, portanto, parte do conhecimento historicamente acumulado pelos homens e uma das expressões da arte, trouxemos dados biográficos da escritora Tatiana Belinky, com ênfase em aspectos de suas vivências da infância, que com base nos dados obtidos, aparecem frequentemente em suas criações. Apresentamos ainda a relação entre alfabetização e letramento, enfatizando a necessidade de organizar, planejar e promover vivências significativas e carregadas de sentido com a leitura, a fim de promover a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento.

Finalizamos com os escritos sobre a possibilidade de intervenção pedagógica com o recurso didático mencionado, a *Caixa de Encantos e Vida*, a qual pode se utilizar dos dados biográficos de expoentes da Literatura como, por exemplo, Tatiana Belinky, para enriquecer e aprimorar o contato das crianças com a literatura nas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores.

Com base na pesquisa realizada neste trabalho e organizada como mencionamos acima, ressaltamos que, se for propiciado às crianças desde a mais tenra idade o contato amplo e cheio de encantos com a literatura e com as expressões da arte, sua aprendizagem poderá ser ampliada, de modo a capacitá-las com experiências precedentes suficientes para outras aprendizagens cada vez mais significativas, como por exemplo, a alfabetização em harmonia com o letramento.

Podemos retomar aqui a defesa de que, assim como foi a infância de Tatiana Belinky precisa ser a infância de nossas crianças dos dias atuais, isto é, rica em experiências com as mais elaboradas produções da humanidade para que sejam desenvolvidas suas funções psicológicas superiores. Considerando o tempo que passamos com as crianças nas instituições educativas escolares, seja da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos preenchê-lo não com atividades para passar as horas, mas com conteúdos que realmente contribuam com a aprendizagem de tais crianças.

Destacamos aqui que, para a efetivação de tal ideia se faz necessário também capacitar os professores para pensarem nessas ações propostas e na possibilidade de desenvolverem recursos como o apresentado. Assim, ressaltamos a importância das nossas vivências no GEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, que nos propiciam momentos de formação como este de elaboração da *Caixa de Encantos e Vida* e nos auxiliam a pensar estratégias para desenvolver nas crianças aprendizagens permeadas por encantos.

Referências

- BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: PUCHKIN, Aleksandr (tradução e adaptação de Tatiana Belinky). **A história da ursa-parda**. Ilustrações de Mateus Rios. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2010 (Coleção Dó-ré-mi-fá).
- BELINKY, Tatiana. **Bidínsula e outros retalhos**. São Paulo: Atual, 1990 (Série Conte Outra Vez).
- BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. Ilustrações de Roberto Weigand. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção Sabor Amizade. Série Estação Criança).
- BELINKY, Tatiana. **Ielena, a sábia dos sortilégios e outras histórias**. Ilustrações de Alexandre Coelho. São Paulo: Ática, 2001.
- BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Veredas).
- BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de poemas / 62 poemas traduzidos, adaptados ou escritos por Tatiana Belinky**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003a.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2.ed. São Paulo: Edart, 1982.
- CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil**. Araraquara, 2011. Trabalho de Pós- Doutorado junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.
- CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Hitórico-Cultural com a literatura infantil. In: _____ (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011a.
- CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FIGUEIRA, Divalte Garcia. A Revolução Russa. In: _____ História. Ensino médio. Volume único. 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____ **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Literatura infantil, letramento e alfabetização: uma relação possível e necessária. In: CHAVES, Marta (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROVERI, Sérgio. **Tatiana Belinky**:... e quem quiser que conte outra. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 240p. (Coleção aplauso. Série Perfil).

TULESKI, Silvana Calvo. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. (Trad. de Márcia Pileggi Vinha). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, 2010, p. 681-701.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância** (Trad. de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

**ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA PELO MÉTODO ANALÍTICO
EM “LINGUAGEM NAS CLASSES ADIANTADAS”,
DE A. F. DE PROENÇA (1880-1946)**

Monalisa Gazoli
Prof. Pesquisador-formador – Parfor
Unisaesiano – Lins-SP
São Paulo – Brasil
monalisa_gazoli@hotmail.com
Fapesp/Capes

Eixo: 4 – Métodos e materiais didáticos nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita.

Resumo

Objetivando compreender um importante momento da história da alfabetização no Brasil, focalizam-se, neste texto, orientações didáticas apresentadas pelo professor paulista A. F. de Proença (1880-1946), no artigo intitulado “Linguagem nas classes adiantadas” (1929), publicado na *Revista Educação*. Os resultados da análise da configuração textual do mencionado artigo permitem concluir que esse professor apresenta orientações para o ensino da composição de “textos” por meio do método analítico.

Palavras-chave: Antonio Firmino de Proença; método analítico; pesquisa histórica em educação.

Abstract

It is aimed to understand an important moment of alphabetization's history in Brazil, they are centered, in this text, orientations didactics presented by paulist professor A. F. Proença (1880-1946), in the intitled article “Advanced Classrooms Languages” (1929), published in the *Revista Educação*. The resulted of analysis of textual configuration of article mentioned allow to conclude that it professor presents orientations to the teaching of “texts compositions by way of analytic method.

Key-words: Proença Firmino Anthonny; analytic method; historic research in education

Introdução

Como se sabe, nos anos iniciais do século XX, as revistas pedagógicas, caracterizavam-se como espaço de debate político, social e, principalmente, educacional. Por meio dos artigos publicados nas revistas que circulavam nesse momento histórico, professores e normalistas expunham ideias e debatiam, entre outros temas, sobre o método de ensino mais adequado para o ensino da leitura e da escrita às crianças. É comum localizar, nas revistas pedagógicas que circulavam nesse período histórico, artigos nos quais são expostos argumentos em favor do método analítico para o ensino das matérias escolares, em especial para o ensino da leitura, em oposição ao que os autores contemporâneos a esse período, denominavam de “tradicional” método sintético (MORTATTI, 2000).

Em meados da década de 1920, período histórico em que as discussões em relação aos métodos de ensino se amenizam (MORTATTI, 2000), é publicado o primeiro número da *Revista Educação*. Esse importante periódico ocupou lugar de destaque no cenário educacional e possibilitou a publicação de artigos nos quais “novas” ideias pedagógicas foram expostas, tendo tido, para tanto, o auxílio de variados colaboradores (CATANI, 1994; MORTATTI, 2000).

Dentre esses colaboradores está o professor sorocabano Antonio Firmino de Proença (1880-1946), formado, em 1904, pela Escola Normal de São Paulo e que teve publicado 13 artigos nessa revista pedagógica, nos quais apresenta planos de aulas para as quatro séries iniciais de escolarização de crianças.

Com o objetivo de compreender um importante momento da história da alfabetização no Brasil¹, focalizo, por meio de resultado de pesquisa histórica², as considerações apresentadas por A. F. Proença (1929) no artigo intitulado “Linguagem nas classes adiantadas” e publicado na *Revista Educação* no período em que essa revista esteve sob a responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e da Sociedade de Educação desse estado.

¹ Neste texto apresento resultados de pesquisa de mestrado em Educação (Bolsa Capes — mar. 2008 a ago. 2008; e bolsa Fapesp — nov. 2008 a fev. 2010), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus de Marília sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti. Essa pesquisa está vinculada às linhas “Alfabetização” e “Ensino de língua portuguesa” do Gphellb — Grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (Piphellb), ambos coordenados pela professora mencionada e em funcionamento desde 1994.

² Trata-se de pesquisa histórica (documental e bibliográfica) desenvolvida mediante procedimentos de localização, recuperação, reunião, ordenação e análise de fontes documentais de e sobre A. F. de Proença.

A escolha por esse artigo deveu-se por considerá-lo representativo da proposta de “concretização” do método analítico proposto por A. F. Proença e por esse ser o único artigo no qual esse professor apresenta um plano de aula sobre “[...] o estudo de um trecho literário como preparação para composição.” (PROENÇA, 1929, p. 153).

Para a análise do artigo de A. F. Proença, utilizo o método de análise da configuração textual proposto por Mortatti (2000), que consiste em analisar todos os aspectos constitutivos do sentido de um texto³.

1. Apresentação de A. F. Proença

1.1 Dados biográficos e atuação profissional

Como propõe Mortatti (2000), os aspectos relacionados à vida, à atuação profissional e à bibliografia de e sobre o autor de um texto, dentre outros, são constitutivos do sentido deste. Apresentar, por tanto, esses e outros aspectos da vida de A. F. Proença torna-se fundamental para compreender os sentidos do artigo “Linguagem nas classes adiantas”, publicado, como informei, em 1929, na *Revista educação*.

A. F. Proença nasceu em Sorocaba-SP, em 26 de julho de 1880, onde viveu até os 21 anos, quando se mudou para a cidade de São Paulo objetivando estudar na Escola Normal da Capital paulista. Atingiu seu objetivo em 1905, iniciando, ainda nesse ano, suas atividades no magistério, tendo ocupado cargos em várias escolas públicas desse estado.

Dentre as escolas nas quais A. F. Proença trabalhou estão: a Escola Normal Complementar de Guaratinguetá (1905); a Escola Normal Primária de Piracicaba (1905-1912); a Escola Normal Complementar de Piracicaba (1912-1913); a Escola Normal de Pirassununga (1920-1922); e o Ginásio do Estado de Campinas ([19--]). Ocupou, ainda, a 13ª. Cadeira da Escola Normal Secundária de São Carlos (1913), tendo sido diretor nessa escola em duas ocasiões: entre os anos de 1916 e 1917; e entre os anos de 1922 e 1927.

Em 1927, A. F. Proença passou a substituir o professor Amadeu Mendes⁴ no cargo de diretor do Ginásio do Estado de São Paulo⁵, na cidade de Campinas-SP, uma vez que esse

³ Por meio da expressão “configuração textual”, Mortatti nomeia: “[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão, que vem ocorrendo por meio do método de análise da configuração textual.” (MORTATTI, 2000, p. 31).

estava comissionado na Diretoria Geral da Instrução Pública desse estado. No ano seguinte, 1928, assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino no estado de São Paulo, durante a licença do professor Benedicto Maria Tolosa⁶ e foi efetivado nesse cargo em 1929, quando Tolosa se aposentou. Ficou, todavia, pouco tempo nesse cargo, pois, em 1930, assumiu a direção da Escola Normal da Praça da República, na capital do estado de São Paulo, tendo sido o 18º. diretor a assumir essa função nessa escola.

Em 1931, assumiu a direção do Instituto Pedagógico “Caetano de Campos”⁷, situado na capital do estado de São Paulo, tendo trabalhado, nesse instituto, dentre outros, com o professor Lourenço Filho, que ocupou o cargo de professor da 3ª. Cadeira do Curso de Aperfeiçoamento. A. F. Proença exerceu essa função até 1933, quando passou a “Professor-Chefe da 5ª. Seção” – “Prática de Ensino” –, da Escola de Professores do Instituto de Educação⁸, também situado na capital do estado de São Paulo, e também diretor da Escola Primária, desse instituto. Dentre os professores assistentes da “Seção Prática de Ensino”, em 1933, estava o professor Antonio d’Ávila⁹, que anos depois (1946), escreveria um artigo, também publicado na *Revista Educação*, sobre a atuação profissional de A. F. Proença, no qual teceria vários elogios a esse professor.¹⁰

Ainda em 1933, a “5ª. Seção” do Instituto Pedagógico “Caetano de Campos” foi subdividida em duas subseções – “Prática de ensino” e “Matérias do ensino” –, o que fez com

⁴ Dentre as outras funções exercidas pelo professor Amadeu Mendes, destaco o cargo ocupado na Comissão de Redação da *Revista Educação*, entre 1927 até, pelo menos, 1930 (MORTATTI, 2000, p. 181).

⁵ O Ginásio do Estado, de Campinas, segundo instalado no estado de São Paulo, foi criado em 1896. O primeiro ginásio foi o da cidade de São Paulo, inaugurado em 1894 (TANURI, 1979, p. 77).

⁶ Diplomado, em 1891, pela Escola Normal de São Paulo, Benedicto Maria Tolosa foi redator efetivo das Comissões de Redação da *Revista de Ensino*, entre 1908 até, pelo menos, 1912 e exerceu diversos cargos no magistério público paulista. É autor de *Cartilha de alfabetização* [1923]. (MORTATTI, 2000, p. 107).

⁷ “A escola Normal da Praça da República, localizada na capital, foi transformada no primeiro IE [Instituto de Educação] paulista e, pelo Decreto n. 6.019, de 10 de agosto de 1933, foi determinado que passasse a se denominar IE ‘Caetano de Campos’ [...]” (LABEGALINI, 2005, p. 55).

⁸ O Instituto Pedagógico “Caetano de Campos” passou a ser denominado “Instituto de Educação”, em 21 de fevereiro de 1933. Esse instituto era constituído, nesse período, pelas seguintes escolas e anexos: Escola de Professores; Escola Secundária; Escola Primária; Jardim da Infância; e Biblioteca. O ensino, na escola de Professores, era distribuído em cinco seções: Educação; Biologia aplicada à educação; Psicologia aplicada à educação; Sociologia aplicada à educação; e Prática de ensino. (DECRETO nº. 5.846, de 21 de fevereiro de 1933). A respeito dos institutos de educação do estado de São Paulo, ver, especialmente, Labegalini (2005).

⁹ Antônio d’Ávila nasceu na cidade de Jaú-SP, em 13 de agosto de 1903, e faleceu em 26 de julho de 1989 na cidade de São Paulo. Foi historiador, pedagogo e tradutor, tendo exercido diversos cargos públicos no magistério paulista e escrito vários livros sobre educação e práticas escolares (MELO, 1954, p. 182). No primeiro capítulo de sua dissertação, Trevisan (2007) apresenta dados sobre a vida e atuação profissional desse professor.

¹⁰ Destaco que localizei, ainda, na *Revista Educação* 11 artigos de outros autores com menção a e/ou citação de textos de A. F. Proença.

que duas novas cadeiras fossem criadas: “7ª. Cadeira” – “Metodologia do Ensino Secundário”; e “8ª. Cadeira” – “Metodologia do Ensino Primário”.¹¹

No ano seguinte, 1934, esse Instituto de Educação foi incorporado à recém criada Universidade de São Paulo¹² e os professores da Escola de Professores desse instituto foram incorporados a essa universidade, mas A. F. de Proença continuou a responder pela direção da “Seção Prática de Ensino”. No ano seguinte, 1935, embora Catedrático da “8ª. Cadeira”, esse professor continuou a ocupar os cargos de “Professor-Chefe da 5ª. Seção” e de Diretor da Escola Primária do Instituto de Educação, na cidade de São Paulo.

Em 1936, por indicação do diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Fernando de Azevedo, A. F. de Proença se afastou do cargo de Catedrático da “8ª. Cadeira” e de diretor da Escola Primária do Instituto de Educação e assumiu a direção da Escola Secundária no mesmo instituto.

Em 1939, após 35 anos de atuação no magistério público paulista, A. F. de Proença se aposentou e ajudou a fundar o Ginásio “Caetano de Campos”, na cidade de São Paulo, onde foi professor e diretor. Após um período atuando como diretor desse ginásio, voltou a Sorocaba, com problemas de saúde. Viajou, todavia, para a cidade de São Paulo, onde faleceu no dia 4 de abril de 1946, vítima de hipertensão arterial e edema pulmonar.

Após sua morte recebeu várias homenagens: contemporâneos seus escreveram textos em jornais e revistas; ruas nas cidades de São Paulo e Sorocaba receberam seu nome; e foi eleito patrono de uma escola estadual, na cidade de São Paulo¹³.

1.2 Aspectos da bibliografia de A. F. de Proença¹⁴

¹¹ O General Waldomiro Castilho de Lima, interventor geral do estado de São Paulo, em 1933, determinou por meio do artigo 637 do *Código de Educação do Estado de São Paulo*, referente à 5ª. Seção da Escola de Professores do Instituto de Educação, de São Paulo: “A quinta secção se divide em duas subsecções; – a de prática de ensino e a de matérias de ensino. § 1º. – A subsecção prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os à observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar. § 2º. – A subsecção de matérias de ensino incluirá todos os cursos das matérias que o professor terá de ensinar, já no curso primário, já no curso secundário [...]” (SÃO PAULO, 1933)

¹² A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, era constituída por dez instituições oficiais: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; e Escola de Belas Artes (Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934). (SÃO PAULO, 1934).

¹³ A denominação atual dessa escola é: Escola Estadual “Professor Antonio Firmino de Proença”. Está situada na Rua da Mooca, nº. 363, bairro da Mooca.

¹⁴ As informações sobre a bibliografia de A. F. de Proença foram extraídas de: Gazoli (2011).

Ao longo de sua atuação profissional, A. F. de Proença escreveu um livro sobre educação, um livro de geografia, cinco livros didáticos para o ensino da leitura e artigos publicados em revistas pedagógicas.

Os livros didáticos de sua autoria foram publicados pela Companhia Melhoramentos de São Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), atualmente Editora Melhoramentos. Sua produção didática é composta por *Cartilha Proença* (1926) e cinco livros de leitura: *Leitura do principiante* (1926); *1º. livro de leitura* (1926); *2º. livro de leitura* (1927); *3º. livro de leitura* (1928). A cartilha e os cinco livros de leitura compõem a “Série de Leitura Proença”¹⁵. Escreveu ainda um livro didático de geografia, intitulado *Como se ensina Geographia* (1928), que integra a Coleção *Biblioteca de Educação*, organizada por M. B. Lourenço Filho em 1927, também editado pela editora Melhoramentos.

Escreveu, também, dois livros que foram publicados por outras editoras: *Escreva certo!* (1939?), pela Atena Editora, cujo prefaciador é Dácio Pires Corrêa¹⁶; e *Palestras pedagógicas* (1930)¹⁷, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Os artigos de A. F. de Proença foram publicados em quatro revistas pedagógicas, assim distribuídos: 12, na *Revista da Escola Normal de São Carlos*¹⁸; 2, na revista *Excelsior!*¹⁹; 13, na *Revista Educação*; e 4, na *Revista do Professor*²⁰. Nesses artigos, abordou temas variados, tais como: metodologia do ensino de geografia, de matemática, de ciências e de língua portuguesa.

¹⁵ Para maiores informações sobre a “Série de leitura Proença” conferir: Gazoli (2011).

¹⁶ Dácio Pires Corrêa nasceu em Tietê em 26 de outubro de 1895 e exerceu diversos cargos no magistério nacional, dentre eles o de diretor geral da Instrução Pública do estado de São Paulo (MELO, 1954, p. 161).

¹⁷ *Palestras pedagógicas* é também o título do livro do psicólogo e filósofo norte-americano Willian James (1842-1910), traduzido, em 1917, pelo professor Theodoro de Moraes (1877-1956). Para maiores informações sobre o livro de A. F. de Proença conferir: Gazoli (2008).

¹⁸ A *Revista da Escola Normal de São Carlos* foi publicada entre 1916 e 1923, tendo ao todo 13 fascículos. Foi um projeto desenvolvido pelos docentes da Escola Normal de São Carlos, poucos anos após a inauguração da instituição, em 1911. Nela foram publicados somente artigos inéditos escritos por docentes e diretores de escolas normais. (OZELIN, 2006, p. 35).

¹⁹ A revista *Excelsior!* foi uma publicada por iniciativa do Grêmio Normalista “Vinte e dois de Março”, da Escola Normal de São Carlos, desde a criação dessa escola, em 1911, até 1916. A circulação dessa revista era ampla e sua distribuída gratuita “[...] para todos os alunos da Escola Normal de São Carlos — todos sócios do grêmio normalista — [...] não há informações sobre vendas ou assinaturas para pessoas externas a essa instituição. [...] além de circular em toda a Escola Normal de São Carlos e da sociedade local, alcançava outras cidades do estado de São Paulo e até mesmo fora dele.” (SILVA, 2007, p. 30).

²⁰ Em 1934 foi publicado o primeiro número da *Revista do Professor*, órgão do Centro do Professorado Paulista (CPP), fundado em 1930, por Sud Mennucci, também fundador da revista. Esse professor “Contou com grande apoio e incentivo das autoridades governamentais, notadamente do Dr. Amadeu Mendes, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, no ano de 1930.” (SANTOS, 2001, p. 30), para a fundação dessa revista.

Dentre as revistas nas quais o mencionado professor teve seus artigos publicados a que obteve maior destaque no cenário educacional foi a *Revista Educação* que circulou entre os professores da capital paulista e das demais cidades do estado de São Paulo, tendo influenciado uma geração desses profissionais.

2. Apresentação dos aspectos gerais dos artigos de A. F. de Proença publicados na *Revista Educação*

2.1 A *Revista Educação*

A *Revista Educação* foi fundada, em 1927, pela fusão de duas outras revistas pedagógicas: a *Revista da Sociedade de Educação*, fundada em São Paulo, em 1922, por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Renato Jardim; e a *Revista Escolar*, fundada também em São Paulo, em 1925, e dirigida pelo professor João Pinto da Silva, de responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública (MORTATTI, 2000, p. 180-181). A *Revista Educação* era, portanto, nos anos iniciais de sua publicação, de responsabilidade tanto da Sociedade Brasileira de Educação quanto da Diretoria Geral da Instrução Pública.

Dessa fusão, resulta vitorioso o grupo de dissidentes, “modernistas estremados, que transformaram a revista em um órgão de cultura bastante elevado, o que desagradou o professorado primário” e gerou oposição à revista, determinando uma fase de baixas tiragens. Editada por Irmãos Ferraz, com periodicidade mensal e “Comissão de Redação” compostas, até 1930, por: Dr. Amadeu Mendes, Dr. Roldão de Barros, Prof. João Toledo, Dr. Carlos da Silveira, Prof. Lourenço Filho, Prof. Pinto e Silva, Dr. A. Sampaio Dória e Dr. Mário S. Lima [...]. (MORTATTI, 2000, p. 181).

Catani (1994) divide o “ciclo de vida” da *Revista Educação* em quatro fases assim caracterizadas:

1. Outubro de 1927 a Agosto de 1930: período em que a revista tem a responsabilidade dupla da Diretoria Geral da Instrução e da Sociedade de Educação.
2. Outubro de 1930 a Julho de 1931: corresponde à 2ª Fase da *Revista Educação*, tal como aparece escrito, o periódico é editado com o nome de *Escola Nova*.
3. Agosto de 1931 a Dezembro de 1947: período marcado por atrasos e dificuldades, a publicação ressurgiu com o nome original *Educação* e sem a participação da Sociedade de Educação. De dezembro de 1947 a março de 1951 dá-se a interrupção das edições.
4. Março de 1951 a Dezembro de 1952: a publicação ressurgiu, para novamente ser interrompida até 1961, quando dois últimos números marcam um esforço de retomar o empreendimento. (CATANI, 1994, p.122, grifos da autora)

Para Mortatti (2000, p. 182) as diferentes orientações às quais a *Revista Educação* é submetida “[...] resultam em diferentes revistas, cujo traço comum advém do fato de se

apresentarem como ‘órgão’ da Diretoria (Geral) do Ensino do Estado de São Paulo ou do Departamento de Educação.”

2.2 Os artigos de A. F. de Proença publicados na *Revista Educação*

No período compreendido entre 1928 e 1930, A. F. de Proença, como informei, teve 13 artigos publicados na *Revista Educação*, nos quais aborda temas variados, como se pode observar no Quadro 1, em que apresento o título de cada um dos artigos desse professor publicados nessa revista, a seção na qual foi publicado e a data de publicação.

Quadro 1: Relação de títulos de artigos de A. F. de Proença publicados na *Revista Educação* e respectiva seção e data de publicação

Título dos artigos	Seção	Data de publicação
Crustaceos	Sciencias naturais	jul.1928
Insectos	Sciencias naturais	ago./set. 1928
Propriedades do alcool	Ensino primario	nov./dez. 1928
Linguagem nas classes adiantadas	Planos de lições primarias	jan./fev. 1929
Não intitulado	Planos de lições primarias	mar. 1929
Lepido’pteros	Planos de aulas primarias	jul. 1929
A mosca domestica	Estudo da natureza	ago. 1929
Planos de lições	Sem título	out. 1929
Colleccionação de insectos	Sem título	out. 1929
O milho	Ensino primario	jan. 1930
Erros no ensino da arithmetica	Ensino primário	mai. 1930
Primeiras lições de botânica	Ensino primário	ago. 1930
Questões de mathematica elementar	Sem título	set. 1930

Pode-se observar, no Quadro 1, por meio dos títulos dos artigos, que A. F. de Proença abordou, quase invariavelmente, temas relacionados às ciências naturais (nove artigos) e que 1929 foi o ano em que esse professor mais teve artigos publicados na *Revista Educação*, sendo dois deles publicados em um mesmo número da revista.

Dentre os artigos publicados na revista em destaque, apenas em um deles o mencionado professor apresenta orientações para o ensino da “composição” (escrita), a saber, “Linguagem nas classes adiantadas”, o qual passo a apresentar no tópico seguinte.

3. Apresentação do artigo “Linguagem nas classes adiantadas”

No artigo “Linguagem nas classes adiantadas” A. F. de Proença apresenta, como informei, quatro lições como sugestão para professores tendo como “*Fim especial: Estudo de um trecho literario como preparativo para composição.*” (PROENÇA, 1929, p. 153, grifos do autor).

Na primeira lição, que compreende as páginas 153 e 154 da revista, A. F. de Proença propõe que a professora escreva no quadro negro uma citação intitulada “O sitio”, extraída do livro *Sertões*, de Coelho Netto, na qual o autor descreve uma paisagem campestre. Na sequência, A. F. de Proença propõe os passos a serem seguidos pela professora, a saber:

1. Leitura silenciosa pela classe.
2. Leitura, em voz alta, de palavras apontadas pela professora: *calamada, alto, aberta, cercado, paiol, alpendre, esfarpados, erguia-se, forno, dormia.*

Insistir sobre a pronuncia de taes vocábulos, pois está muito generalizado o vicio da confusão entre os phonemas ‘l e ‘r.

3. Leitura expressiva por um ou mais alumnos.
4. Exercicio de visualização;
 - a) do conjuncto;
 - b) das partes.

Por suas palavras e gestos, e por outros meios adequados formará a professora, em um espaço imaginario, o quadro completo, tal qual o autor o descreveu. As phrases, e bem assim os vocabulos, serão explicados de modo a evocarem imagens chromaticas, estereoscopicas, cinéticas e emotivas. Evitar a explicação por meio de definições e synonymia. O essencial é que o educando *veja e sinta* o que o autor *viu e sentiu*.

5. *Situação* [...]
6. *Ponto de vista* [...]
7. *Ordem* [...]
8. *Detalhes* [...]
9. *Vocabulario* [...]

Recomendar aos alumnos que observem uma qualquer habitação rustica nos arrabaldes da cidade, para servir de thema na proxima aula de composição. (PROENÇA, 1929, p.153-154, grifos do autor)

Centralizado na folha e localizado abaixo da sequência de ações propostas, encontra-se escrito “2. Lição” e abaixo “Critica”. Nessa lição, A. F. de Proença transcreve o que sugere ser a fala de uma professora sobre a lição anterior.

Professora: Eu lhes havia recommendado que observassem o exterior de qualquer habitação rustica nos arrabaldes da cidade. O presente trabalho seria, então, a leitura do quadro que tivessem observado.

Noto, porem, que, com poucas excepções, vocês não attenderam aos meus conselhos. Em vez de pintarem cada um o *seu* quadro, limitaram-se a reproduzir a descripção que eu lhes apresentara como simples modelo.

[...]

A falta de verdade é visível e, portanto esses trabalhos não podem ser tomados em consideração.

Dentre as poucas composições que apresentam um certo cunho de originalidade e que, por isso, devem ser o resultado de observação própria dos autores, eu destaco para nosso exame a de F. Maria Izabel. (Escreve no quadro negro com as devidas correções orthographicas). (PROENÇA, 1929, p. 154-155, grifo do autor)

Abaixo dessa transcrição, encontra-se, centralizado na página, o título “Uma chacara” seguido da suposta composição elaborada por uma aluna e da transcrição de um diálogo entre a professora, a classe e a aluna (F. Maria Izabel) que elaborou a composição. Em seguida, encontra-se a transcrição da fala da professora na qual ela ressalta que, ainda que “A scena está bem apanhada e descripta em estylo de certa sobriedade [...] mediante alguns retoques, o trabalho poderá apresentar forma ainda mais agradável.” (PROENÇA, 1929, p. 156).

A. F. de Proença apresenta, em seguida, um supostos diálogos entre a professora, a autora da composição escolhida para a análise e os demais alunos da classe, nos quais apresenta as sugestões dos alunos quanto a cada uma das frases ou períodos constitutivos da composição e as intervenções e provocações da professora, assim como as modificações realizadas por ela, considerando tais sugestões. Na sequência é apresentada a transcrição da composição após serem realizadas as alterações propostas pelos alunos e pela professora.

Em seguida, é apresentado o passo seguinte, “3. Lição”, seguido de seu “*Fim especial: Estudo de um trecho literario, como preparativo para composição.*” (PROENÇA, 1929, p. 160, grifo do autor). A. F. de Proença sugere que seja transcrita, no quadro negro, outra citação extraída de *Sertões*, intitulada “A cabana”, na qual Coelho Netto descreve o interior de uma casa, destacando que:

O plano de estudo será aproximadamente o mesmo que foi estabelecido para a 1. lição. A leitura de palavras isoladas, com o fim de exercitar as alumnas na pronuncia de certos phonemas, poder-se-á substituir pela leitura de phrases, com o fim de exercita-las nas elisões e ligações.

Terminado o estudo desse trecho, a professora recommendará ás suas alumnas que observem um determinado aposento da casa onde moram, ou, então, lhes apresentará uma estampa que represente o interior de habitação. Ahi estará o assumpto para a composição, cuja critica constituirá o objectivo da 4. Lição. (PROENÇA, 1929, p. 161)

Na sequência, A. F. de Proença apresenta considerações quanto aos benefícios de se utilizar o modelo proposto em seu artigo, que, segundo ele, segue um “novo rumo”. Afirma, portanto, que:

A arte de compor, como todas as artes, se adquire pela imitação de bons modelos. Desta pratica, feita inteligentemente sob a direção dos mestres, é que hão de nascer as regras indispensaveis para escrever com acerto e com belleza a nossa lingua.

Precisamos abandonar a rotina. A composição ainda é aquelle velho exercicio que se faz para *corrigir erros de portugues*. Façamos della um instrumento de cultura mental, apurador dos mais nobres sentimentos, creador de vontade, e sob o ponto de vista formal não tenha outro objetivo que não seja a formação do estylo.

Os planos que apresentamos indica um novo rumo. É simples e tem a vantagem de ser economico. Resume-se no seguinte: examinar e sentir a obra artistica; compor sob a inspiração da obra examinada; analysar e corrigir a propria obra.

[...]

O plano é economico, dissemos. De fato, simultaneamente cultiva-se á expressão oral, desenvolvendo-se os sentimentos, permite-se a manifestação da individualidade e põem-se em actividade as funcções mentaes de perceber, recordar, julgar, imaginar... (PROENÇA, 1929, p. 161-162)

4. “Linguagem nas classes adiantadas” e a história da alfabetização no Brasil

A trajetória profissional de A. F. Proença como educador iniciou-se em “clima educacional” em que:

[...] agitava-se o magistério paulista na ânsia de incontido *entusiasmo*. Ensaivavam-se novos métodos, realizavam-se experiências docentes, escreviam-se artigos de polêmica e de exposição doutrinária, organizavam-se palestras pedagógicas. (D’ÁVILA, 1946, p. 147, grifo meu)²¹.

Segundo Mortatti (2000, p. 78) é nesse período que se situa o “segundo momento crucial” da história da alfabetização no Brasil, em o método analítico para o ensino da leitura, então considerado “novo” e “revolucionário”, passa a ser defendido enfaticamente pelos professores formados pela Escola Normal de São Paulo, que começam a elaborar cartilhas e artigos, opondo-se ao “tradicional” método sintético (principalmente a silabação) para esse ensino.

Segundo essa pesquisadora, tal reforma “oficializou”, “institucionalizou” e “sistematizou” aspirações educacionais da época, uma vez que:

Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura. (MORTATTI, 2000, p. 78).

²¹ Esse “entusiasmo” é também analisado por Nagle (1976), em considerações a respeito desse momento histórico, que se tornaram referências obrigatórias nos estudos sobre educação no Brasil.

O método analítico para o ensino para a leitura, defendido pelos professores formados pela Escola Normal de São Paulo, parte do ensino do todo (sentenças ou palavras) para as partes (sílabas ou letras) e foi, paulatinamente, ganhando espaço nas discussões educacionais da época, em meio a muitas disputas. Esse método, que decorre do método intuitivo, foi oficialmente institucionalizado, no estado de São Paulo, por Oscar Thompson durante sua primeira gestão na Diretoria Geral da Instrução Pública desse estado (1909-1910) para todas as matérias escolares, em especial para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000, p. 83)²².

Os dois planos de aula apresentados em “Linguagem nas classes adiantadas” foram elaborados segundo os pressupostos do método analítico. Cabe destacar que, em outro texto, intitulado *Palestras pedagógicas*, A. F. de Proença (1930, p. 18) afirma que “[...] o método intuitivo é propriamente o chamado *analytico-synthetic*.”.

Ainda que as orientações oficiais destacassem o método analítico para o ensino da leitura, esse método foi utilizado em todas as matérias escolares, inclusive ao ensino da escrita, como A. F. de Proença apresenta em “Linguagem nas classes adiantadas”.

Como apresentei, A. F. de Proença, nesse artigo, sugere que o primeiro passo a ser seguido pelo professor deva ser a apresentação de um “modelo” de texto, o que corresponderia ao primeiro passo proposto no documento oficial *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar* (DIRECTORIA..., 1911, p. 5), ou seja, “[...] *ver para entender* [...]”. O passo seguinte proposto por A. F. de Proença é que os alunos leiam o modelo de texto para o compreenderem com o auxílio da professora; esse passo corresponde ao segundo e terceiro passos apresentados no documento *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar* (DIRECTORIA..., 1911, p. 5), ou seja, “[...] *entender para ver* [...]” e “[...] *ler por haver entendido*.”.

A. F. de Proença afirma que “Os planos que apresentamos indica um novo rumo.” (PROENÇA, 1929, p. 161-162), o que permite constatar que nesse artigo esse professor atendeu aos ideais da *Revista Educação* no período nomeado por Catani como “1ª. fase” da revista, ou seja, A. F. de Proença parece ter atingido o objetivo de “[...] contribuir de maneira prática e eficaz [...] para o progresso científico do ensino, animando a renovação de seus progressos e obstando a rotina.” (CATANI, 1994, p. 123).

²² Diversas foram às disputas a partir dos quais decorreu a “institucionalização do método analítico” para o ensino da leitura. Apesar de relevantes, elas não serão aqui discutidas devido aos objetivos propostos para este texto. A respeito dessas disputas, ver Mortatti (2000), especialmente o capítulo 2.

O cargo de Inspetor Geral do Ensino, que A. F. de Proença ocupava no período em que seus artigos foram publicados na *Revista Educação*, é indicativo de que o objetivo dessa revista em “[...] reproduzir a orientação oficial do ensino [...]”, como afirma Catani (1994, p. 123), parece também ter sido alcançado.

A. F. de Proença é enfático nos planos de aulas apresentadas em “Linguagem nas classes adiantadas”, no que se refere ao papel do professor, apresentando, supostos diálogos entre a professora e os alunos, os quais representam possíveis atitudes dos alunos que impediriam a aplicação do método proposto. Como réplica a essas atitudes, ele apresenta as respostas adequadas a serem dadas pela professora e as providências que ela deve tomar.

A. F. de Proença não explicitou para qual ano os planos de aula apresentados em “Linguagem nas classes adiantadas” são destinados. Isso parece indicar que o autor tem como objetivo que as sugestões apresentadas nesse artigo fossem úteis para todos os anos escolares, uma vez que para que a utilização da sequência de passos propostos nesse artigo fosse eficiente bastaria que os alunos soubessem ler e escrever.

As considerações de A. F. de Proença (1929a) no que se refere à defesa de cientificidade da educação, considerando o método intuitivo e o método analítico como meios para alcançá-la, não destoam do que as autoridades educacionais prescreviam no momento histórico de publicação de “Linguagem nas classes adiantadas”, cujo conteúdo está em sintonia com os ideais educacionais defendidos por seus contemporâneos.

Considerações finais

Os resultados da análise da configuração textual de “Linguagem nas classes adiantadas” possibilitaram compreender aspectos importantes da atuação de A. F. de Proença, em especial, o lugar desse professor na história da educação e do ensino da leitura e escrita, no Brasil. Esses resultados vêm também confirmar a relevância e pertinência de pesquisas como essa cujos resultados foram aqui apresentados e as dos demais integrantes do Gphellb e do Piphellb.

Referências

CATANI, Denice Barbara. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. 1994, 280f. Tese (Livre-docência em Didática) – Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

D'ÁVILA, Antônio. História da educação no Brasil. *Educação*, São Paulo, v.XXXIV, n. 48 e 49, p. 146-150, jul./dez. 1946.

DIRECTORIA Geral da Instrução Publica. *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar*. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

GAZOLI, Monalisa Renata. Série de leitura Proença (1926-1928) e o ensino da leitura no estado de São Paulo. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Um estudo sobre *palestras pedagogicas* (1930), de Antonio Firmino de Proença. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: ESCOLA CULTURA, 5., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s/l], 2008. p. 1-12. 1 CD

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores alfabetizadores nos institutos de educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)*. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MELO, Luis Correa. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Irmãos Andriolis, 1954. (Comissão do VI Centenário da cidade de São Paulo).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OZELIN, Jaqueline Rampeloti. *Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923): a formação do professor*. 2006. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

PROENÇA, Antonio Firmino de. Linguagem nas classes inferiores. *Revista da Escola Normal de São Carlos*, São Carlos, ano 4, n. 8, p. 96-107, jun. 1920.

_____. *Palestras pedagogicas*. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Publica — Departamento de Publicidade, 1930.

SANTOS, Maria de Lourdes da Silva. *Revista do professor (1934-1939): contribuições para a formação do pensamento político-pedagógico do magistério primário do estado de São Paulo*. 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 5.884, de 21 de abril de 1933. *Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo*, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v.1, n.1, p. 278-454. (Código de Educação do Estado de São Paulo)

_____. Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. *Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo*, 3. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, v.1, n.1, p. 22-64. (cria da USP)

SILVA, Emerson Correia da. *O professor ideal em **Excelsior!** (1911-1916): a revista dos alunos da Escola Normal de São Carlos*. São Carlos, SP: Rima, 2007.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: [Editora da Universidade de São Paulo], 1979.

VIVER, APRENDER: UMA COLEÇÃO PARA OS SUJEITOS DA EJA

Raquel Aparecida Soares Reis Franco
UFMG/IFMG/ Minas Gerais
rasoreis@hotmail.com/

Eixo 4-Método e Material Didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este texto objetiva analisar a organização, as temáticas e as práticas de leitura e escrita da Coleção *Viver, Aprender*. A luz de teóricos que tratam acerca da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de pesquisadores que abordam sobre as práticas de leitura e escrita; esse artigo toma, metodologicamente falando, dos princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Está dividido em quatro partes. Na primeira, realizamos uma breve introdução. Na segunda, discutimos se a organização e as temáticas da Coleção atendem às particularidades dos sujeitos da EJA. Na terceira, analisamos se as práticas de leitura e escrita propostas pela Coleção consideram o uso social da escrita. Por último, realizamos considerações que indicam que a Coleção apresenta, em suas unidades, diversos gêneros textuais, contemplando as especificidades dos sujeitos da EJA. Observamos que a Coleção apresenta estratégias que possibilitam ao educando da EJA adquirir o currículo mínimo que garantem a aquisição dos saberes escolares.

Palavras chave: Coleção *Viver, Aprender*; Práticas de Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This text has the goal analyze the organization, the theme and the practice of reading and writing of the collection *Viver, Aprender*. From theorists that relate about EJA (Educations of Youth and Adults) and the researchers that report about those practices of reading and writing; this article talk about, in a methodologically point of view, of the principles of content analysis by Bardin (2202). It is divided in four parts. First, we will write a breaaf introduction. Second, we will talk about organization and theme of the collection related to the particular subjects of EJA. Third, we will analyze if the practice of reading and writing proposed by the collection consider the social use of writing. Last point, we have considerations that indicate that the collection present, in its unities, diverse textual genres, contemplating the specificities of the subject of EJA. We observe that the collection presents strategies that make possible the student of EJA to get the minimal curriculum that will enable the acquisition of the school knowledge.

Key words: Collection *Viver, Aprender*; Practices or reading and writing. Educations of Youth and adults.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva analisar a organização, as temáticas, as práticas de leitura e escrita da Coleção *Viver, Aprender*. Essa Coletânea foi editada pela Ação Educativa, associação civil, sem fins lucrativos, fundada em 1994, que tem como missão promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável¹.

O interesse em pesquisar esses livros didáticos dá-se por dois motivos que me formam enquanto doutoranda/pesquisadora da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem da Faculdade de Educação de Minas Gerais (FAE-UFMG) e orientadora pedagógica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Ao longo destas experiências, evidenciamos que os currículos, programas e métodos de ensino não foram concebidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo dessa forma uma inadequação da escola aos alunos da EJA. Diante disso, algumas questões nos foram suscitadas acerca da referida Coleção: A organização e as temáticas propostas pela Coleção *Viver, Aprender* atendem às especificidades da EJA? As propostas de leitura e escrita do livro *Viver, Aprender* consideram o uso social da escrita e possibilitam ao aluno atingir seus objetivos discursivos? Quais são as características discursivas e textuais presentes na obra *Viver, Aprender*?

Para análise da Coleção, buscamos nos princípios metodológicos da Análise do Conteúdo de Bardin (2002)² subsídios para a realização dessa pesquisa e isto se dá, pois para Thiollent (1982, p. 32) “é a principal técnica de observação indireta”.

O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, discutimos se a organização e as temáticas trabalhadas na Coleção *Viver, Aprender* atendem às especificidades dos sujeitos da EJA. Na segunda, analisamos de que forma os textos indicados e as propostas de produção escrita ofertadas pela Coleção *Viver, Aprender* consideram o uso social da leitura e da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de leitura e produção do texto, evitando o exercício descontextualizado; se apresentam diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades; se

evidenciam as características discursivas e textuais dos gêneros e se objetivam levar o aluno a atingir seus objetivos.

2 VIVER, APRENDER: uma coleção para os sujeitos da EJA

A Coleção *Viver, Aprender*, como já dito anteriormente, foi produzido pela Ação Educativa, como mais uma contribuição para o campo da EJA. Segundo Vóvio (2001), desde 1980, a equipe que integra essa instituição vem se dedicando a produzir subsídios pedagógicos e materiais didáticos para programas de educação popular e escolarização de jovens e adultos, sempre respondendo às demandas de movimentos sociais e populares, sindicatos e sistemas públicos de ensino.

Analisando a Coleção *Viver, Aprender*, identificamos que a mesma se divide em módulos e depois, se subdivide em unidades. Cada módulo apresenta temáticas significativas para o sujeito da EJA. O primeiro módulo denomina-se *Quem Somos* e objetiva trabalhar acerca dos nomes, dos números e das marcas que identificam os sujeitos da EJA, como eles se veem e como eles veem os outros. O segundo módulo designa-se *Nosso Tempo*. Nesse módulo há uma discussão sobre tempo, idade e histórias de vida. O terceiro módulo denominado *Nosso Lugar*, versa sobre a migração e onde vivo. O quarto módulo discute sobre *Nosso Trabalho*: trabalho, profissão, emprego, direitos do trabalhador e, encerrando o livro 1, o quinto módulo aborda sobre *Nosso Estudo*. Nesse módulo, os alunos da EJA poderão abordar sobre o direito à educação, o dever de estudar e das condições de jovens adultos estudantes.

Tal qual o livro 1, o livro 2 também está dividido em módulos e subdivido em unidades. O primeiro módulo chamado *Identidades, Mudanças*, aborda sobre nomes e documentos, ciclos de vida, migração e outras marcas de identidade. O segundo módulo designa-se *Crescer no tempo e no Espaço*. Trata acerca da infância, da adolescência, do espaço de vivência e convivência e da linha do tempo. O terceiro módulo nomeado *Vida Adulta* discute sobre reprodução, saúde reprodutiva, a mulher na sociedade brasileira, filhos e uniões conjugais. O último módulo, denominado *Muitos anos de Vida*, aborda sobre envelhecimento e expectativa de vida, envelhecimento biológico e saúde e velhice e memória.

A partir desta síntese, ressaltamos que há uma preocupação dos autores da Coleção *Viver, Aprender* em discutir temáticas diversas que vão ao encontro das necessidades dos sujeitos jovens e adultos. E, isso é salutar, pois quando se fala em jovens e adultos, conforme OLIVEIRA (1999), é preciso lembrar que não estamos nos referindo aos jovens cuja escolaridade mostra uma pequena e eventual diferença em relação aos seus pares ou aos adultos em busca de aperfeiçoamento pessoal ou que se tornam estudantes por diletantismo. Para a referida autora, tanto o jovem quanto o adulto que procuram as salas de aula da modalidade EJA têm uma história escolar marcada sistematicamente pela exclusão, seja porque os adultos e os mais velhos não tiveram acesso à escola ou porque tiveram que abandoná-la muito cedo para trabalhar, principalmente, na roça e no interior. Trata-se, pois, de reconhecer, antes de tudo, que estamos diante de pessoas que não são mais crianças, mas não apenas isto: pessoas que se encontram na “condição de excluídos da escola” e que são “membros de determinados grupos culturais”.

Observando as unidades da Coleção *Viver, Aprender*, identificamos cinco temáticas recorrentes nos dois livros, como se vê no gráfico a seguir:

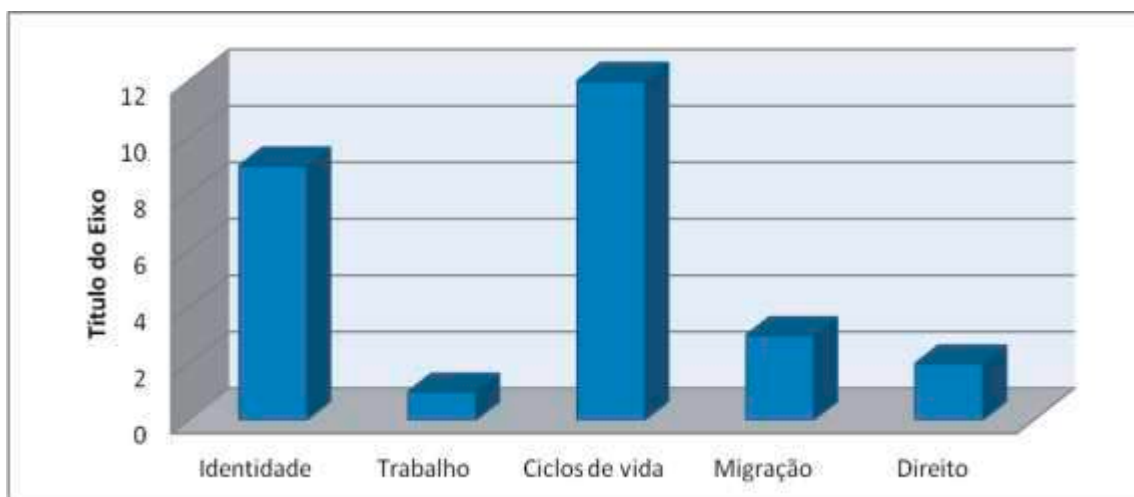


GRÁFICO 1: Temáticas recorrentes nas unidades da Coleção *Viver, Aprender*.

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora do texto.

A partir deste gráfico é possível evidenciar que a temática identidade e ciclos de vida são os eixos estruturantes das unidades da Coleção *Viver, Aprender*. Isso

corroborar com o afirmado por Arroyo (2006) quando o mesmo retoma o artigo primeiro e segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 para apontar características que seriam definidoras da ação pedagógica no contexto de ensino da EJA:

A educação de Jovens e Adultos tem de partir, para a sua configuração como um campo específico, da especificidade destes tempos da vida - juventude e vida adulta - e das especificidades dos sujeitos concretos históricos que vivenciam estes tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2006, p. 22).







Percebemos, ainda, pelo gráfico, que ao trabalhar com a temática ciclo de vida por doze vezes, os autores da *Coleção Viver, Aprender* tomaram a sob outra perspectiva, ou seja, estiveram atentos à juventude e à maturidade dos jovens e adultos a quem esta educação escolar se destina.

Além de identidade e ciclos de vida, notamos que a *Coleção Viver, Aprender* apresenta, também, como temática recorrente as seguintes categorias: trabalho, migração e direito. Tais temáticas são fundamentais na medida em que os sujeitos da EJA são “jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência”. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 33).

Outro aspecto relevante nesta análise trata-se da organização didática das unidades da *Coleção Viver, Aprender*. No quadro abaixo, na primeira coluna indicamos a ordem em que ação é realizada, na segunda indicamos os ícones que explicitam a ação e na terceira apresentamos uma breve síntese da ação que deve ser realizada no tópico.

QUADRO 1: Organização didática das Unidades da *Coleção Viver, Aprender*



Ordem	Ícones	Descrição
-------	--------	-----------

1º		Discussão de uma questão problema relacionada à temática do módulo.
2º		Leitura de um texto informativo
3º		Produção escrita com questões relativas às especificidades de cada aluno.
4º		Leitura de um gênero textual diferentemente dos textos informativos
5º		Discussão orientada sobre questões relativas ao gênero lido anteriormente.
6º		Produção de texto: Análise e Interpretação do poema

Além dos ícones apresentados no quadro 1, identificamos que em algumas unidades há outros ícones como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 2: Ícones que não constam em todas as unidades da Coleção Viver, Aprender

Ícone	Descrição
-------	-----------

	Visualização de uma imagem, produção de um desenho
	Realização de trabalhos de pesquisa

A partir desses quadros, notamos que cada unidade da Coleção *Viver, Aprender* poderá desenvolver competências e habilidades nos educandos da EJA, quais sejam: leitura, escrita, análise, discussão, pesquisa e observação. No próximo tópico desse artigo, aprofundaremos nossas análises nas práticas de leitura e escrita da Coleção em análise.

3 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA COLEÇÃO *VIVER, APRENDER*

Conforme Rojo e Cordeiro (2010), o texto foi tomado nessas quase três décadas, primeiramente, como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística. Depois, o texto começa a se tornar um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação.

Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva textual. A leitura do texto é a ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento, forja-se a ideia da disciplina como uma área, sobretudo procedimental e não conceitual. (ROJO e CORDEIRO, 2010, p. 7).

Por último, o texto passa a ser focado em seu funcionamento e em seu contexto de produção/ leitura, evidenciando “as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. (ROJO; CORDEIRO, 2010, p. 7).

Essa virada discursiva ou enunciativa, no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos, passa a ter relevância, e, naturalmente, a noção de gêneros

(discursivos ou textuais) passa a ser um instrumento melhor que o conceito de tipo³ no ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Observando a Coleção *Viver, Aprender*, identificamos que a mesma trabalha com diversos gêneros textuais, como se pode observar no gráfico a seguir:

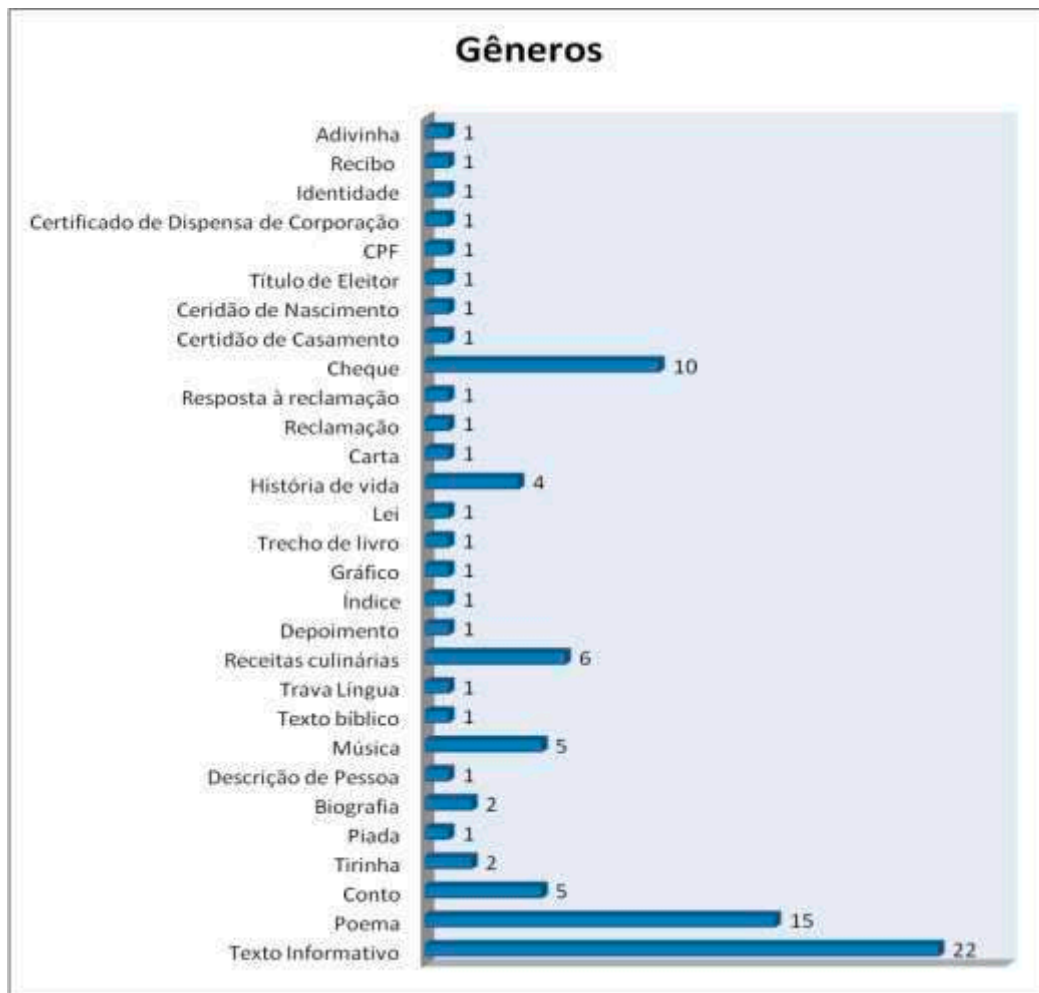


GRÁFICO 2: Gêneros textuais presentes no livro 1 da Coleção *Viver, Aprender*

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora do texto.

Com relação às produções de textos, identificamos que Coleção *Viver, Aprender* apresenta diversas atividades que propiciam ao aluno da EJA fazer uso do escrito e da leitura.

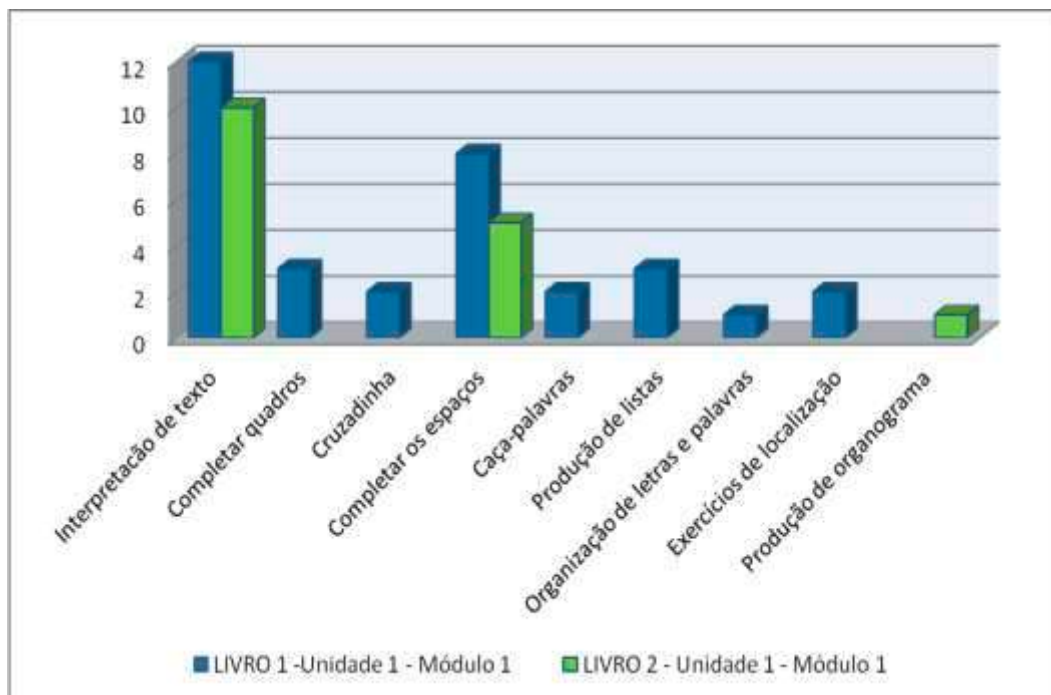


GRÁFICO 3: Tipos de Atividades desenvolvidas nas Unidades 1, dos Módulos 1, dos Livros 1 e 2 da Coleção *Viver, Aprender*

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora do texto

Analisando o gráfico acima, evidenciamos que as unidades analisadas apresentam diversificadas atividades, tais como: interpretação de texto, cruzadinhas, caça palavras, produção de listas, produção de organogramas. Por estas atividades, percebemos que o ato de escrever envolve todo um trabalho intelectual, de raciocínio, além de necessitar de habilidades motoras, uma vez que exige do aluno que completem espaços e preencham quadros. Sendo assim, as unidades 1 analisadas, dos livros 1 e 2 da Coleção *Viver, Aprender* apresentam diversas atividades de produção escrita para que sejam trabalhadas com os alunos das anos iniciais da EJA, despertando no aprendiz a consciência de que a escrita possibilita a comunicação entre pessoas distantes ou que por qualquer outro motivo estejam impossibilitadas de se falarem.

Sabemos que a leitura e a escrita tem um papel social e possibilita inúmeras funções, por isso, consideramos que é de grande importância que o aprendiz tome conhecimento dessas funções e potencialidades, já que o interesse e a disposição desse aprendiz tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

Na mesma direção do que fizemos no gráfico 3, apontamos também no gráfico 4, as principais atividades que foram indicadas aos alunos nas última unidade 5, do módulo 4, do livro 2.

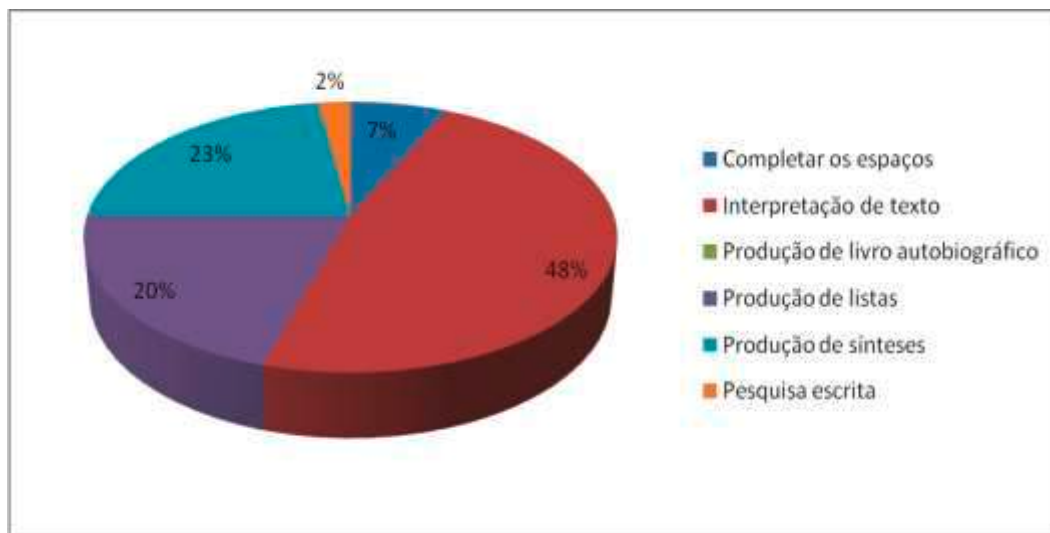


GRÁFICO 4: Tipos de Atividades desenvolvidas nas Unidades 5, do Módulo 5, do Livro 2 da Coleção *Viver, Aprender*

Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora do texto.

É interessante observar que comparando o gráfico 3 e 4 que há uma progressão em termos de dificuldades em relação às atividades. No entanto, verificamos também que há perda da ludicidade em relação aos livros 1 e 2. Em outras palavras: o livro 2 deixa de apresentar cruzadinhas, palavras cruzadas e outros.

Observando os exercícios indicados na unidade 5, do módulo 5, do livro 2, identificamos a Produção de um Livro Autobiográfico. A seguir, transcrevemos do referido livro o trecho em que há a exposição da atividade para o aluno:

Para escrever uma autobiografia – a história de sua vida – você poderá recorrer a fotografias, à linha do tempo de sua vida que construiu e das lembranças das várias fases de sua vida, sobre as quais você deve ter conservado ou escrito ao realizar atividades propostas neste livro. O primeiro dia de aula, o primeiro emprego, o primeiro amor, a perda de alguém querido são marcas que dividem e organizam nossa história. Procure pensar em todas as fases de sua vida e em suas marcas. Agora, deixe seus sentimentos e sensações livres, volte no tempo para reviver esses momentos. Deixe a mão solta, sem se preocupar com a correção das palavras, e escreva a história de sua vida. Não se preocupe com o tempo, você pode realizar este trabalho por partes, cada uma dedicada a uma fase de sua vida. Não é preciso escrever tudo de uma vez. Depois de terminado o texto, releia-o fazendo as correções necessárias. Acrescente ideias, modifique, passe o texto a limpo. Você poderá ainda ilustrá-lo com recortes de revista, desenhos

ou fotografias suas. Quando todas as histórias de seus colegas de classe estiverem prontas, organize de forma de um livro. Para tanto, você e seus colegas terão que: dar um título ao livro; fazer uma apresentação do livro, contando sobre o assunto e como foi escrito; criar uma capa com uma ilustração, o título do livro e os nomes dos autores; elaborar um índice; ilustrar o livro; reproduzir o livro para que cada aluno tenha uma cópia e para que possa ser distribuído para outros colegas. Para finalizar esse trabalho, organize com seus colegas uma noite de autógrafos. (VÓVIO, 2002, p. 262).

A partir deste trecho, evidenciamos que a proposta de produção de texto da Coleção *Viver, Aprender*, pode ser “considerada como uma atividade discursiva” (COSTA VAL E VIEIRA, 2005, p. 38) na medida em que a proposta compreende “o texto como o produto resultante da atividade dialógica entre sujeitos”. Notamos, então, que a proposta de produção de um livro autobiográfico passa a ser visto como o espaço em que a ação entre sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta.

O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou leem. (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p. 37).

Ao solicitar ao educando da EJA que produza um livro com as suas histórias de vida, a proposta possibilita ao sujeito da EJA assumir-se como locutor, que tem um objetivo ou motivo para escrever alguma coisa para um interlocutor. (COSTA VAL, 1998, p. 86). Esse processo implica três etapas que, em linhas gerais, são: analisar o contexto comunicativo, buscar o que se sabe sobre o assunto e verbalizar, ou seja, encontrar palavras, construir frases, parágrafos e sequências que compõem o texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da Coleção *Viver, Aprender* evidenciamos que a mesma atende às particularidades dos sujeitos da EJA e no que concerne às propostas de produções escritas dos livros 1 e 2, identificamos que a Coleção considera o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.

Percebemos que a Coleção apresenta aos sujeitos da EJA diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. Observamos, ainda, que a *Coleção Viver, Aprender* apresenta estratégias de produção inerentes à proficiência que objetivam levar o aluno a atingir seus objetivos.

Ao longo deste texto, vimos que a Coleção representa estratégias sociais e educacionais para concretizar e operacionalizar o currículo mínimo, como instrumento para garantir a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências considerados indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que não é permitido a ninguém ignorar. Além disso, ele fornece ao professor textos e propostas de atividades que viabilizam a sua ação docente, o que é particularmente importante hoje, no Brasil, por causa das condições atuais de trabalho dos professores que, para sobreviver, têm ou de se ocupar com aulas em dois e às vezes até três turnos, ou de ter outra atividade, paralela à do magistério.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos _ um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES. L. **Diálogos na EJA**. Autêntica: Belo Horizonte, MG, 2006, p.23.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed., São Paulo: Hucitec, 2006. 201p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei nº. 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, seção 1e, 09 jun 2000.

COSTA VAL. O que é produção de texto na escola? **Presença Pedagógica**. V.4, n.20, p.83-87, mar./abr. 1998.

_____. VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale /FaE/UFMG, 2005. 46p.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys e VAL. Maria da Graça Costa. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 53-68.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.19-36 p.

ROJO, Roxane. Apresentação - Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos conhecimento e aprendizagens. (Fragmento)** Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na Reunião Anual da ANPED. Caxambu 26 a 30 de setembro de 1999. p.2.

VÓVIO, Cláudia. (coo.) **Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos**. Livro 1 e 2. São Paulo: Global Editora, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Livraria e Editora Polis LTDA. São Paulo: 1982.

¹ <http://www.acaoeducativa.org/index.php/quem-somos>

² Bardin (2002) aponta três fases para a realização de uma pesquisa que tem a Análise do Conteúdo como referência: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase deste trabalho, organizaremos o material para ser analisado. Na segunda fase da pesquisa, realizaremos a definição dos sistemas de categorias e dos sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro nos documentos. Na terceira fase do processo, faremos a interpretação dos dados. Analisaremos, a partir do conjunto obtido, as relações entre as categorias e subcategorias, buscando-se obter a compreensão do objeto/fenômeno de estudo.

³ Designa uma espécie de sequência retórica subjacente definida pela natureza linguística de sua composição aspectos lexicais, sintáticos, temporais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSHI, 2005, p. 23).

ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA REDE MUNICIPAL DE PERNAMBUCO

Sandra Cristina Oliveira da Silva- UFPE
Mestrado em Educação Universidade Federal de Pernambuco Brasil
sandracristinao@yahoo.com.br

Silvia de Sousa Azevedo Aragão
Mestrado em
Educação Universidade Federal de Pernambuco Brasil
silvias.a@hotmail.com

Tarciana Pereira da Silva Almeida UFPE
Mestrado em Educação Universidade Federal de Pernambuco Brasil
tarciana_almeida@hotmail.com

Eixo 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

A presente pesquisa discute quais são as habilidades de leitura e escrita consideradas importantes para crianças na faixa etária de 5 anos, a partir do ponto de vista de professoras de um município localizado no estado de Pernambuco. Os dados revelaram que as professoras do último ano da Educação Infantil desse município, em sua maioria, priorizavam, em suas falas, atividades voltadas para o letramento, mas no eixo da alfabetização priorizava atividades de prontidão.

Palavras-chave: leitura, escrita, educação infantil.

Abstract

This research discusses what skills of reading and writing considered important for children aged 5 years, from the point of view of teachers from a county located in the state of Pernambuco. The data revealed that the teachers of the last year of kindergarten this city, mostly prioritized in their speeches, activities for literacy, but the axis of literacy prioritized preparedness activities

Key-words: reading, writing, education.

1. Referencial teórico:

1.1- História da educação infantil e o ensino da leitura e escrita:

Nos últimos anos, tem sido crescente a discussão sobre a importância do ensino da leitura e escrita na educação infantil. Pesquisas (LIMA & SOUZA, 2012; AQUINO, 2008) têm mostrado, que o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética aliado às práticas de letramento, têm proporcionado avanços no desenvolvimento dos alunos nesta faixa etária.

Assim, com base nos avanços nas discussões, algumas questões motivaram a realização do presente trabalho: As professoras valorizam quais habilidades de leitura e escrita no final da educação infantil? Como o que elas consideram importante relaciona-se com as diferentes discussões que permeiam o ensino da alfabetização? Buscaremos então, discutir quais são as habilidades de leitura e escrita consideradas importantes para crianças na faixa etária de 5 anos, a partir do ponto de vista de professoras de um município localizado no estado de Pernambuco.

Inicialmente, ao realizarmos uma retrospectiva sobre o surgimento das instituições de educação infantil em nosso país, identificamos que ele foi marcado por um modelo assistencialista seguindo os moldes europeus, onde esse tipo de instituição apareceu para cuidar das crianças cujas mães tiveram que entrar no mercado de trabalho após a revolução industrial.

Foi nas décadas de 1970 e 1980 que os movimentos operários e feminista travaram lutas pela democratização da escola pública, o que culminou no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Conseguiu-se que a Constituição Federal de 1988 garantisse o direito à educação da criança de 0 a 6 anos como dever do Estado (art. 208, inciso IV).

Novas conquistas foram se consolidando e no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) aparece como finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos”, instituindo-a como a primeira etapa da educação básica e que deveria ser ligada ao sistema de ensino. A partir daí outras conquistas foram acontecendo.

Dentre os avanços, podemos destacar a crescente presença do ensino da leitura e escrita nesta modalidade. No entanto, ao analisarmos historicamente, também observamos que um longo caminho foi percorrido neste âmbito.

Observamos assim, que até a década de 60, a educação infantil era considerada como espaço para o desenvolvimento de uma prontidão para a alfabetização. A partir desta perspectiva, a criança para ter sucesso na aprendizagem, precisava atingir um nível de maturação biológica. O ensino, desta forma, era baseado no treino motor, auditivo, de discriminação visual, etc. As crianças para ingressar na alfabetização, precisavam, então, apresentar bom desempenho em testes que verificavam essas habilidades.

Vários questionamentos surgiram em torno desses testes, Gatti e colaboradores (1981), por exemplo, ao discutir o fracasso na alfabetização, realizou uma pesquisa com crianças da 1ª série de diferentes classes sociais, e identificou que, tanto as crianças retidas como as crianças aprovadas, apresentavam baixo desempenho em testes de prontidão, o que evidenciou que não existia uma relação causal entre um desempenho baixo nos testes e o fracasso na alfabetização.

O que era considerado como pré-requisito passa assim a ser questionado, e assim, os exercícios preparatórios passam a ser substituídos pelo trabalho exaustivo com a repetição. Observamos assim, a associação do ensino da leitura e a escrita aos métodos tradicionais de alfabetização, principalmente os de abordagens sintéticas, que parte do pressuposto que o ensino da escrita deve iniciar-se partindo dos segmentos menores das palavras, como as sílabas, letras ou fonemas, onde os mesmos são trabalhados de forma ascendente, partindo das partes menores para chegar às maiores e bastante repetitiva. Identificamos assim, o predomínio de uma perspectiva associacionista, que reduz a leitura e a escrita à codificação e decodificação.

A partir da década de 80, no entanto, vários questionamentos começaram a surgir sobre as metodologias que estavam sendo utilizadas no processo de alfabetização. Nesse período, as discussões sobre a psicogênese, se instalaram no país com mais vigor, levando a um questionamento aos métodos de abordagens sintéticas e analíticas. A partir desta perspectiva, o aprendiz passava a ser considerado um ser ativo, que tinha que reconstruir na mente uma série de propriedades inerentes ao nosso sistema de escrita, que é notacional. É notacional porque o que se registra através da escrita são segmentos sonoros. Esse aprendiz, então, tem uma representação mental sobre a escrita, mas que, gradativamente, vai passando a elaborar melhor, evoluindo de uma hipótese de escrita a outra até chegar a um nível alfabético.

Observamos ainda, a crescente influência dos estudos sobre consciência fonológica. A qual passa ser considerada com um conjunto de habilidades metafonológicas, das quais, algumas aparecem como necessárias para o processo de alfabetização. Assim, conforme diferentes estudos, crianças que avançavam em direção a uma hipótese de escrita alfabética, também avançaram em relação a algumas habilidades fonológicas: segmentação e contagem de sílabas, identificação de palavras semelhantes considerando as sílabas e as rimas (MORAIS, 2004, 2010; LEITE 2011).

No entanto, observamos também, a importância de não reduzir a consciência fonológica, à consciência fonêmica. Tal redução, é comum entre defensores do método fônico, que tratam a escrita como um código, e defendem que o isolamento de fonemas na mente do aprendiz, garantiria um maior desenvolvimento na alfabetização, e que o ensino a partir desta perspectiva deveria ocorrer desde a educação infantil.

Além disso, conforme Morais (2012), apesar do reconhecimento da importância de algumas habilidades fonológicas, o seu desenvolvimento não é suficiente para a compreensão do sistema de escrita, considerando que o aprendiz precisa reconstruir como já destacado, uma série de conceitos para a apropriação deste sistema.

A discussão sobre o letramento, por outro lado, também trouxe contribuições importantes, pois possibilitou a reflexão de que a alfabetização precisa ocorrer considerando práticas sociais variadas de leitura e escrita. Soares (1998) enfatiza que, apesar da distinção entre alfabetização e letramento, ambos se complementam. Desta forma, defende que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Sobre as prática de letramento, Brandão e Leal (2010) destacam a importância da escola desenvolver atividades que promovam a aprendizagem das características de diferentes gêneros textuais orais e escritos, considerando suas características, tendo em vista as finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação.

Diante de tantos caminhos percorridos, Brandão e Leal (2010), apontam sobre a importância de ler e escrever com significado na educação infantil, e enfatizam que se de um lado não é interessante forçar para que a criança termine a educação infantil alfabetizada, por outro, isso não impede que elas sejam inseridas em práticas de leitura, produção de textos e

reflexão sobre a língua desde que sejam significativas, prazerosas e considerem a especificidade dos grupos e de cada aprendiz.

Assim, Diante dos avanços ocorridos nas discussões sobre o ensino da leitura e escrita, questionamos como essas mudanças vêm influenciando os documentos voltados para a educação infantil, assim como, o que as pesquisas sobre as práticas docentes vêm evidenciando neste âmbito. Vamos discutir sobre isso na próxima seção.

1.2- Ensino da leitura e da escrita na educação infantil: O que dizem os documentos? O que mostram as práticas?

Além dos avanços no campo teórico, observamos que também caminhamos na organização de documentos para direcionar o trabalho na educação infantil. Em nosso país, a maior referência é o RCNEI, criado em 2008 ele apresenta 3 volumes. No volume 3, podemos encontrar orientações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. Nele, identificamos como objetivos relacionados à leitura e escrita para a faixa etária entre 4 e 5 anos: familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de diferentes suportes, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; escolher os livros para ler e apreciar.

Observamos assim, que o documento aponta para a importância da inserção das crianças desde muito cedo em práticas de leitura e escrita. Identificamos, no entanto, a ausência de um aprofundamento sobre os objetivos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabético e o domínio de habilidades de consciência fonológica.

Inferimos que essa ausência de objetivos sobre a apropriação do sistema de escrita e de habilidades de consciência fonológica são fatores que contribuem para que tais atividades não estivessem presentes na fala de alguns docentes que lecionam na educação infantil. Não estamos defendendo que o ensino das crianças de 4 e 5 anos tenha o objetivo de alfabetizar, mas também não podemos deixar de realizar atividades, adequadas à essa faixa etária, para aproximar esse aluno o sistema de escrita, pois bem sabemos que desde de bebês estamos expostos ao mundo da escrita e da leitura. Desta forma concordamos com Morais (2012) que as crianças, envolvidas no universo da linguagem, desde cedo começam a trabalhar mentalmente com as palavras. Elas começam a perceber que as palavras podem ser divididas

em pedacinhos menores (as sílabas) e podem brincar com esses segmentos sonoros, usando as palavras com outra finalidade além de se comunicarem e interagirem com os outros.

Conforme vimos anteriormente, a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros, a consciência fonológica, é importante para que a criança se alfabetize, apesar de não ser determinante do processo de alfabetização.

Como as crianças já brincam com as palavras desde bem cedo, estudos apontam para a necessidade de exposição das crianças que cursam a educação infantil às atividades de reflexão fonológica, fazendo-as pensar sobre as relações entre a fala e a escrita. O trabalho com as habilidades de consciência fonológica é alvo de ensino na França, onde as crianças terminam o jardim de infância tendo alcançado a hipótese alfabética de escrita. Os professores trabalham os componentes da língua através das rimas, de canções, poemas e com propostas curtas, mas sistemáticas. Isso significa que há um grande investimento na análise fonológica e tendo por alvo principal a sílaba. (GOUIGOUX & CÈBE, 2003)

Vemos então que um trabalho sistemático com a língua é possível e também necessário, se quisermos que, nos primeiros três anos do ensino fundamental, os alunos estejam não só em um nível alfabético de escrita, mas alfabetizados. Ao falarmos em alunos alfabetizados, estamos nos referindo aos alunos que além de realizar as leituras de textos, sejam capazes de compreendê-los, produzi-los e utilizá-los no convívio social.

Numa revisão de literatura vimos que há poucos registros a respeito de práticas de ensino de professores na educação infantil onde os docentes alfabetizem letrando. Vejamos agora alguns desses estudos.

Lima & Souza (2012) realizaram uma pesquisa onde observaram, semanalmente, as práticas pedagógicas de duas docentes. Uma era professora de escola pública e trabalhava na perspectiva de alfabetizar letrando. Já a outra docente ensinava numa escola privada e seu trabalho baseava-se num ensino transmissivo e sistemático das letras do alfabético e famílias silábicas, utilizando atividades de cópia, repetição e memorização.

A professora da rede pública desenvolvia atividades que ajudavam os alunos a se apropriarem do sistema de escrita alfabético (SEA) tais como: contagem de letras e de sílabas em palavras, identificação de sílabas iniciais e finais, identificação oral de palavras com e sem correspondência escrita, dentre outras. Essas atividades de reflexão eram feitas a partir de músicas, parlendas, jogos, leituras de textos, etc. Ela costumava, também, realizar leitura de

textos de diferentes gêneros (poema, literatura infantil, músicas) e que estavam em diferentes suportes.

Por sua vez, a professora da rede privada oferecia à sua turma atividades de cópia de letra, identificação de palavra chave explorada, cópia da família silábica trabalhada, junção de consoante e vogal para formar sílaba, junção de sílabas para formar palavras, cópia e leitura de palavras. Não houve, nos registros realizados, nenhuma menção a exploração da leitura de qualquer gênero textual.

Ao final da pesquisa verificou-se que, dos 21 alunos da escola pública, 07 terminaram o ano na hipótese alfabética. Todos os alunos finalizaram o ano sabendo que a escrita nota a pauta sonora das palavras. Já na rede privada, apenas 01 dos 13 alunos alcançaram essa hipótese e somente 03 deles compreenderam que a escrita é o registro da pauta sonora.

Outra pesquisa, realizada por Aquino (2008) observou as práticas docentes de professoras de duas turmas de grupo V da educação infantil, a pesquisadora observou 8 aulas de cada uma. A professora da turma A envolvia um trabalho sistemático de exploração de rimas retiradas de poesias, parlendas e cantiga, enquanto que a professora da turma B, apesar de também usar textos rimados, não os explorou.

A professora da turma A buscava alfabetizar na perspectiva do letramento e, em sua rotina, contemplava sequências de atividades que envolviam a leitura de textos que eram significativos para os alunos, tais como parlendas, cantigas e poemas. Explorava então as rimas e a repetição das palavras e as crianças “brincavam” com o texto e refletiam, de forma lúdica, sobre os sons iniciais e finais de palavras. Durante as observações foram feitos vários encaminhamentos nas atividades de leitura, a depender dos gêneros textuais trabalhados.

Por sua vez, a professora B acreditava que era preciso ensinar linguagem de uma forma lúdica e buscava explorar um grande número de gêneros textuais. No trabalho com textos, após realizar a leitura ela escolhia uma palavra para trabalhar com os alunos, pedindo que identificassem a letra ou as sílabas iniciais e produzissem outras palavras com a mesma letra, e apresentava aos alunos as famílias silábicas referentes à palavra explorada. Ela apesar de trabalhar com textos, enfatizou o ensino das letras e padrões silábicos a partir de palavras-chave de um texto lido.

Os resultados da pesquisa apontaram que, no final do ano, na turma A 29% das crianças estavam na transição do nível pré-silábico para o silábico, 21% estava num nível pré-silábico (desses, 14% foram matriculados no segundo semestre) e 50 % num nível

silábico, tendo começado a perceber as relações entre a escrita e a pauta sonora das palavras. Enquanto isso, na turma B, havia ainda 65% nos níveis mais elementares do desenvolvimento da escrita (rabiscos e garatujas), 14% de alunos pré-silábicos (usando letras convencionais), 14% silábicos e 7% num nível silábico alfabético.

Esses dados evidenciaram que as crianças submetidas a um ensino onde havia a reflexão fonológica repercutiram na aprendizagem das crianças. Com isso, a autora chama a atenção para a necessidade de organização do trabalho pedagógico que favoreça a análise das propriedades das palavras, tais como as semelhanças sonoras, tamanho, estabilidade da palavra, dentre outras.

Conforme indicam as pesquisas acima citadas, é possível sim, investir num trabalho de reflexão sobre a leitura e a escrita, de forma sistemática e, ao mesmo tempo, lúdica, trazendo textos que sejam significativos e atraentes para as crianças da educação infantil para, a partir deles, passar a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita e fazer com que os pequenos aprendizes compreendam que a escrita, na verdade, nota a pauta sonora das palavras.

O investimento nessa etapa da educação escolar vem indicando que, provavelmente, conseguiremos diminuir o índice de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita nos anos posteriores.

2. Metodologia e caracterização dos sujeitos:

A presente pesquisa apresentou caráter qualitativo e quantitativo. Utilizamos como instrumento o questionário com questões semi-abertas por acreditarmos que nos permitiria suscitar o posicionamento dos sujeitos envolvidos. O questionário consistiu na solicitação às professoras para que elencassem as atividades que consideravam importantes no ensino de alfabetização, considerando a turma onde ela estava inserida. Ele foi aplicado a 27 professoras de uma rede pública municipal de Pernambuco, que atuavam na Educação Infantil (Grupo V), lecionando a crianças de cerca de 5 anos de idade. A rede de ensino foi escolhida por ser o local de atuação de uma das pesquisadoras. Quanto ao grupo V, esse foi eleito por ser uma turma que já está bem próxima ao 1º ano, onde há um trabalho mais sistemático com a leitura e escrita.

Ao analisar os dados, procuramos numa perspectiva qualitativa, realizar uma análise de conteúdos, com base em Bardin (1979) e em seguida realizamos inferências sobre as habilidades que as atividades descritas exploravam. Com base nisso, organizamos 2 blocos de categorias: 1 Habilidades relacionadas à leitura e escrita; 2 habilidades relacionadas a outras áreas do conhecimento. Depois, destacamos, numa perspectiva quantitativa, a frequência com que cada habilidade aparecia.

Fazendo uma breve caracterização das docentes investigadas, elas tinham, em média 16 anos de docência, sendo que na docência da Educação Infantil atuavam há cerca de 6 anos, em média.

Para efeito de entendermos as respostas dadas pelas professoras, consideramos importante compreender qual sua formação acadêmica, pois ela é um dos aspectos envolvidos na fabricação das práticas pedagógicas. Verificamos que a formação estava assim distribuída: 8 tinham graduação em Pedagogia, 1 em Letras, 1 em História e 1 em Ciências Sociais e 14 possuíam alguma especialização em educação, ao passo que 02 não responderam a esse item do questionário.

Outro aspecto que consideramos relevante é o ano em que os professores terminaram essa formação. Supusemos que a discussão da alfabetização na perspectiva do letramento deve ter estado presente na formação inicial das docentes que finalizaram seus cursos de licenciatura a partir dos anos 2000, ou seja, mais de uma década após a difusão da alfabetização nessa perspectiva. Sendo assim, ao contabilizarmos apenas as que concluíram esses estudos nos últimos 10 anos, portanto, de 2003 para cá verificamos que 15 docentes estavam nessa condição.

3- Análise dos dados:

A tabela abaixo traz a frequência de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, identificadas nas atividades descritas pelas professoras.

Tabela 1 Habilidades priorizadas pelas professoras

Habilidades	Escrita/identificação do nome do aluno	Conhecimento das letras/sílabas	Escrita/leitura de palavras estáveis	Motricidade/percepção visual e auditiva/memória	Apropriação do SEA	Escrita de palavras variadas	Gosto pela leitura	Intepretação	Leitura de palavras	Leitura de imagens	Letramento
Total de docentes	4	12	07	16	1	1	13	1	2	1	1

Como resultado, encontramos as seguintes respostas: 16 docentes consideravam importantes aspectos relativos a prontidão para a alfabetização (motricidade, a percepção visual e auditiva e a memória); 12 delas consideravam que era necessário que os alunos tivessem o conhecimento das letras/sílabas; 07 afirmavam fazer uso de leitura/escrita de palavras estáveis; 4 acreditavam ser importante a leitura/identificação do próprio nome; apenas 01 valorizou a atividades de apropriação da escrita e 01 afirmou fazer atividades de escrita de palavras variadas.

As atividades de leitura também foram contempladas por 17 professoras, sendo que em 13 respostas as docentes diziam que liam para despertar o gosto dos alunos pela leitura, 2 professoras afirmaram que realizavam leitura de palavras com as crianças e leitura para interpretação de textos, leitura de imagens e leitura para promover o letramento foi citada em apenas uma resposta cada. Ao analisar as atividades privilegiadas pelas docentes vimos que elas, em sua grande maioria, priorizam, em suas respostas, as atividades vinculadas a uma concepção associacionista da aprendizagem, privilegiando atividades de coordenação motora, de percepção visual e sonora e conhecimento do nome das letras. Parece não haver uma clareza de que a alfabetização é um processo que demanda reflexão sobre os pedaços que formam as palavras, e que é importante que o professor ajude o aluno a compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Os dados também revelam, certa preocupação com a exploração de palavras estáveis e nomes dos alunos (11), acreditamos que tais habilidades podem desempenhar importante papel na reflexão sobre as partes escritas e sonoras das palavras, além de promover a valorização do universo das crianças.

Quanto ao aspecto do letramento, suas respostas mostram que essas docentes buscam oferecer aos alunos o acesso a leitura, realizando leituras, em sua maioria, com o intuito de despertar o gosto pela leitura.

Observamos também, que as professoras ao registrarem o que consideravam importante no processo de alfabetização das crianças, também citaram que priorizavam outras competências envolvendo matemática com exercícios de raciocínio lógico e envolvendo números, respostas apresentadas por 7 professoras; e competências de outras disciplinas, citadas por 4 professoras. As professoras também citaram atividades envolvendo os aspectos lúdicos (jogos, brincadeiras, música) resposta de 19 professoras e atividades de pesquisa, 3 professoras afirmaram realizar, elas no entanto, não apontaram para alguma competência ou área de conhecimento.

4- Considerações finais:

Considerando o nosso interesse em identificar as habilidade de leitura e escrita priorizadas por professoras de turmas da educação infantil, observamos que apesar dos vários avanços no campo teórico, ainda são muitos os desafios enfrentados sobre o que é preciso ensinar nesta etapa de desenvolvimento.

Dessa forma, os dados revelaram indícios de que por um lado as professoras do último ano da Educação Infantil desse município valorizam o letramento, priorizando especialmente a prática da leitura deleite, mas por outro, em sua maioria, não priorizavam, em suas falas, atividades que tivessem como objetivo a reflexão sobre a leitura e a escrita, mas sim atividades de prontidão para a alfabetização.

Assim, considerando que as professoras, possivelmente podem ter estudado a teoria da psicogênese, bem como as recomendações de alfabetizar letrando, podemos supor que os conhecimentos oriundos de sua formação não tem um forte impacto sobre suas práticas. No entanto, não podemos confirmar isso, posto que essa pesquisa não se deteve sobre a observação de práticas, mas em atividades que elas afirmam considerar importantes.

Acreditamos que as habilidades motoras, de percepção visual, entre outras, são importantes para o desenvolvimento das crianças, porém, como Gatti e colaboradores (1981) evidenciaram, elas não parecem ser pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. Sendo assim, os nossos dados apontam para a necessidade de mais pesquisas e maiores

investimentos na discussão sobre o que priorizar no ensino da alfabetização na educação infantil.

Finalizamos o trabalho acreditando que podemos começar desde a Educação Infantil a trabalhar com análise de palavras, seus sons iniciais, finais, comparação de palavras, contagem, dentre outras onde haja a possibilidade do aprendiz compreender que a grafia é a representação da fala. Isso pode acontecer de forma sistemática na rotina da criança, sem, no entanto, implicar numa obrigatoriedade de alfabetizar as crianças nessa etapa do ensino.

Assim, em consonância com os estudos de Lima & Souza (2012), Aquino (2008) acreditamos na importância do ensino sistemático e lúdico das habilidades de leitura e escrita desde os anos finais da educação infantil. Enfatizamos, no entanto, que ao destacar a importância da sistematização, não defendemos uma prática baseada na repetição de sílabas fonemas ou letras e nem de tornar obrigatório, como os tradicionais métodos de ensino exigem, a conclusão da alfabetização nessa modalidade.

Assim, se as crianças desde muito pequenas mostram o interesse e a prática de tomar a escrita como objeto de reflexão e se a alfabetização é considerada como um processo de construção de conhecimentos, acreditamos que a educação infantil é um importante espaço para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

4-Referências bibliográficas:

AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: 31ª Reunião anual da associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, A.C.P; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In. BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E. C. S (org.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

GATTI, B. ; PATTO, M.H.S; COSTA, M.K.;KOPIT, M; E ALMEIDA, R.M. A reprovação na 1ª. série do 1º. Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38:3-13, 1981.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle. *Revue Repères*, no. 27: 75:98, 2003.

LEITE, Tânia. **Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores.** Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

LIMA, A. R., SOUZA, A. A. V. Práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma experiências com crianças do meio popular. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão- SE. Setembro/2012. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_12/PDF/12.pdf.

Acesso em 18/04/2013.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 39, nº 3, p. 193-206, setembro, 2004.

_____.A Psicologia, o Ensino e Aprendizagem na Alfabetização.In: MORAIS, A.G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização.** Centro de Educação – Recife, 2010.

_____. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FORMAÇÃO DE LEITORES EM AMBIENTE HOSPITALAR: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO ESTUDAR UMA AÇÃO SAUDÁVEL.

Terezinha de Fátima Vale Porto Smith
Universidade Federal do Maranhão, MA, Brasil
terezinhasmith@yahoo.com.br

Eixo 4- Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Formação de leitores no contexto do ambiente hospitalar, com enfoque sobre o projeto de extensão Estudar uma Ação Saudável. Apresenta-se aspectos conceituais da leitura. Evidencia-se a promoção da aprendizagem de forma consolidada através dos momentos de carinho e afetividade vivenciados por meio de leituras compartilhadas na Unidade Materno Infantil do Hospital Universitário Presidente Dutra (HUUFMA). Aborda-se a importância da leitura no ambiente Hospitalar para a continuação do desenvolvimento cognitivo e social das crianças enfermas. Ressalta-se a atuação do pedagogo no projeto de extensão Estudar uma Ação Saudável no incentivo da leitura e da escrita e utilizando a prática de leitura no Hospital no intuito de compreender a contribuição do ato de ler para a evolução no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados. Discorre-se sobre as contribuições que o ambiente hospitalar pode oferecer na formação do ser leitor. Conclui-se com a proposta de implementação de uma biblioteca no espaço hospitalar como instituição capaz de contribuir com a real necessidade da leitura dos pacientes, favorecendo assim no processo de ensino e aprendizagem de forma qualitativa, para consolidar as práticas e incentivo à leitura e a pesquisa, como fomentadoras do desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo.

Palavras-chave: Leitura. Formação de Leitores. Hospital Materno Infantil.

Abstract

Formation of readers within the hospital environment, focusing on the extension project Estudar uma Ação Saudável. It is presented conceptual aspects of reading. It is evidenced the promotion of learning in a consolidated manner through moments of love and affection experienced by shared readings in the Unidade Materno Infantil of the Hospital Universitário Presidente Dutra (HUUFMA). It is approached the importance of reading in the hospital environment for further of the cognitive and social development of sick children. It is emphasized the work of the pedagogue in the extension project Estudar uma Ação Saudável in encouraging reading and writing and using the reading practice in the Hospital in order to understand the contribution of the act of reading to evolution in the learning process of hospitalized children and adolescents. It is discussed about the contributions that the hospital environment can offer in the formation of the reader. It is concluded with a proposal to implement a library in hospitals as an institution capable of contributing to the actual need of reading of the patients, favoring the process of teaching and learning in a qualitative manner, to consolidate the practices and encourage reading and research, as promoters of the socio-cultural development of the individual.

Keywords: Reading. Formation of Readers. Hospital Materno Infantil.

Quando se pensa em ambiente hospitalar imagina-se um local de emergência médica, que consiste no cuidado, cura e restabelecimento da saúde perdida do indivíduo. É ainda esse lugar sinônimo de fragilidade, já que tal espaço abriga pessoas que lidam com as mais fortes emoções, situações e problemáticas.

Nunca se associa tal ambiente como um espaço capaz de contribuir favoravelmente com o atendimento pedagógico-educacional de uma criança e quiçá envolvido na formação de leitores. Nesse sentido, a assistência médica, preventiva e curativa que a hospitalização oferece, apesar de se esforçar em favorecer a melhoria no quadro clínico dos pacientes enfermos, muitas vezes relega a esses indivíduos constituídos de particularidades um segundo plano, enaltecendo apenas a importância do cuidado da enfermidade em detrimento do humano.

Sendo assim, é quase improvável pensar que o espaço hospitalar também seja capaz de favorecer alguma melhoria que não seja apenas no quadro clínico de saúde das pessoas doentes. É mais incomum ainda associar-se tal local como aquele que incentiva o gosto pela leitura, uma vez que historicamente e culturalmente esse papel é de responsabilidade de outras instâncias, como por exemplo, da escola e da família, sendo esta última considerada a primeira instituição capaz de contribuir com o incentivo, cultivo e gosto pela leitura. Desse modo, pode-se dizer que o ambiente hospitalar é considerado um espaço não leitor na medida em que não propicia aos pacientes enfermos uma imersão ao mundo mágico da leitura e muito menos oferece condições para a formação de leitores competentes e sensíveis a capacidade de criação que o texto escrito oferece.

Assim, ainda que não seja proposital o ambiente hospitalar é bastante impessoal e acaba refletindo a condição em que o paciente se encontra, e a criança doente é a que mais sofre com essa situação, suas perdas são tão grandes quanto às do adulto, principalmente no que se refere ao âmbito educacional, visto que seu afastamento mesmo que temporário da escola pode acarretar diversos prejuízos, inclusive no atraso escolar dessa criança e sua aquisição dos mecanismos de leitura e escrita, já que ambos são essenciais e imprescindíveis para a prática do ato de ler, uma vez que é através da leitura que o indivíduo vivencia as mais belas experiências engendradas pelo espírito humano e sua apropriação é fator preponderante para o alcance de um estágio maior de consciência, no sentido de que ela não tem por finalidade a memorização, mas a compreensão e a crítica, única forma do sujeito construir seu próprio texto, ampliar seus horizontes e dos outros com os quais compartilhará suas descobertas. Já a escrita, é o instrumento indispensável no registro da nossa comunicação

verbal e alargador de horizontes que permite a constante ampliação dos níveis de consciência humana.

Sendo assim, leitura e escrita não podem andar dissociadas, uma serve de complemento a outra, por meio da leitura, gera-se um espaço de significados dialogados e por intermédio da escrita esses mesmos significados dialogados transforma-se em expressões e produção de sentido que devem ser valorizados, inclusive em espaços não formais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a leitura e sua utilização enquanto ferramenta fundamental para a construção de sociedades mais democráticas que viabilizam a participação plena do potencial humano, figura como um ato criativo de construção de sentidos indispensável para a compreensão crítica do homem e do mundo que o rodeia.

Assim, pensar em formar leitores em espaços diferentes daqueles convencionados historicamente pela nossa sociedade para este fim significa desmistificar o pensamento de que só se consegue este feito em ambiente formal, esquecendo que a leitura enquanto prática social pode se manifestar em qualquer espaço desde que para isso hajam condições propícias e adequadas para a efetivação desse exercício, uma vez que é sabido que o hábito de ler não nasce ao acaso e nem do improviso, pelo contrário, ele é decorrente de um processo lento, gradual e acumulativo, permeado por descobertas, interesses e discernimento.

Nesse sentido, através dos pressupostos levantados acima, pode-se dizer que o ambiente, qualquer que seja ele, pode ser um facilitador de aprendizagens significativas para o indivíduo e isso inclui o hospitalar que como já foi relatado anteriormente, embora seja marcado pela dor e sofrimento humano é também caracterizado pelo cuidado e pelo atendimento de forma integral dos seus usuários. E esse atendimento inclui o acompanhamento de uma gama de profissionais, todos empenhados em levar saúde, bem-estar, alívio físico e emocional às pessoas enfermas, dentre essa equipe interdisciplinar se destaca a figura do pedagogo, profissional capaz de atuar nas mais diversas áreas em que a educação se faz presente, inclusive no âmbito hospitalar, auxiliando crianças e adolescentes afastados da escola regular na continuidade das suas atividades educacionais.

Partindo dessa compreensão, pode-se dizer que essa pesquisa surgiu para responder várias inquietações dessa natureza, inclusive a de averiguar se as atividades de leitura desenvolvidas com os pacientes hospitalizados do Hospital Universitário Materno Infantil através do Projeto de extensão Estudar uma ação saudável da Universidade Federal do Maranhão possibilitam a formação do ser leitor, além de conhecer as atividades de leitura desenvolvidas em ambiente hospitalar, identificando de que forma o ato de ler no cotidiano

hospitalar tem contribuído para o desenvolvimento das crianças hospitalizadas no incentivo ao gosto pela leitura e verificando a contribuição do ambiente hospitalar por meio de atividades de leituras para formação do ser leitor. Desse modo, o Projeto de extensão Estudar uma ação saudável propõe-se a atender crianças e adolescentes entre 02 a 15 anos, internas do Hospital Materno Infantil, visando à formação integral do aluno enfermo numa proposta de amenizar a desmotivação e o desinteresse ocasionados pela internação, proporcionando a esses sujeitos o direito da recreação e do acompanhamento do currículo escolar segundo a Resolução 41 de out/95; Constituição Federal (art. 205); LDB (art. 58), ECA (art. 53). Visto que, tal prática pedagógica vem apenas reafirmar um direito já reconhecido pela legislação brasileira, quando estabelece a continuidade de escolarização àqueles que se encontram hospitalizados e afastados do convívio escolar.

Assim, é importante ressaltar que inúmeros podem ser os espaços capazes de provocar estímulo a prática da leitura, é o caso, por exemplo, do espaço hospitalar. Quanto a isso Fonseca (2003, p. 14) faz a seguinte consideração: “Não seria errôneo considerar o ambiente hospitalar como aquele onde coexistem dor, debilidade orgânica e a necessidade de muito repouso se, neste mesmo ambiente, não coabitassem também vida, movimento e energia”. E essas três características, podem ser bem visualizadas no ato de ler, na medida em que permite ao ser humano a abertura de mentes mais criativas, inventivas e libertárias. Sobre essa questão Bamberger (1995, p. 32) diz que: “[...] a leitura impulsiona o uso e o termo de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, à vontade, a simpatia, a capacidade de identificar resultados, formação de uma filosofia de vida, compreensão do mundo que nos rodeia”.

Dessa maneira, o ambiente hospitalar também pode ser palco dessa visão multidimensional da realidade gerada pela leitura e fazer com que seus usuários se desvinculem mesmo que momentaneamente das restrições que um tratamento hospitalar impõe. Corroborando com esse pensamento Fonseca (2003, p. 17) nos diz que:

A criança hospitalizada, assim como qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que o diagnóstico clínico possa lhe impor. De forma alguma podemos considerar que a hospitalização seja, de fato, incapacitante para a criança. Um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de usar e expressar, de uma forma ou de outra, o seu potencial.

Nesse contexto, cabe salientar que o desenvolvimento desse potencial pode ser expandido através das interações com o mundo que a cerca e o ambiente ao qual ela esta inserida, e mesmo embora este seja um local de isolamento e passividade isto não exclui a

hipótese da leitura, uma vez que, esta é uma proposta que evidencia o surgimento de um ambiente hospitalar mais dinâmico e promotor de momentos de imaginação e fantasia. Isso, sem falar no papel do pedagogo nessa parceria em favor da promoção, incentivo e favorecimento de uma estrutura propícia para a efetivação dessa prática leitora e do surgimento de leitores críticos e competentes em suas manifestações com o mundo. A esse respeito Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 115) vem dizer que:

Para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação. Ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio. Para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala [...].

É pertinente ressaltar nesse cenário, que o ambiente hospitalar ainda causa certa desconfiança e insegurança nas pessoas, ainda mais se estas são seres tão pequenos e sensíveis como as crianças. Esse medo e isolamento fazem com que se sintam cada vez mais distantes da situação de aprendizagem e conseqüentemente dos livros e da leitura. Assim, cabe aos profissionais que lá trabalham, e nesse contexto ao pedagogo mais especificamente, interferir nesse ambiente para que esse espaço possa provocar além de outras coisas, mudanças expressivas em seu desenvolvimento pessoal e social, contribuindo até mesmo para a sua formação enquanto leitor. Desse modo, para a formação de leitores em ambiente hospitalar deve-se levar em conta uma série de fatores, inclusive e principalmente as experiências de vida e a visão de mundo de cada um, ou seja, tudo o que a criança vivencia em seu dia-a-dia e as leituras que faz do ambiente ao qual se encontra deve ser levado em consideração.

Partindo desse ponto, pode-se dizer então que o ambiente diz muito da maneira como o indivíduo vê e re-significa as coisas, os lugares e as pessoas. Assim sendo, quanto mais afetividade e proximidade for envolvida a criança nesse espaço estranho a sua rotina habitual, maiores as chances dela se desenvolver psíquica e mentalmente, compreendendo melhor o seu tratamento e o porquê de tantos medicamentos e exames. É importante notar, que apesar desse acompanhamento escolar no ambiente hospitalar ser um direito garantido e obrigatório a ser oferecido ao escolar enfermo, o ensino que é ofertado no hospital é diferente do ensino que a escola regular oferece. Ou seja, mesmo que haja um atendimento educacional no ambiente hospitalar, tal espaço não pode ser comparado à escola, é claro se ter em mente que ambos os espaços tem objetivos próprios e bem definidos. Entretanto, quando se fala em

assegurar e garantir o direito a escolarização, escola e hospital podem sim caminhar juntos em prol da criança enferma. Sobre essa questão Taam (2004, p. 104) comenta:

A criança não vai ao hospital para estudar, ela vai para curar-se de uma doença. Sem dúvida, a aprendizagem de conteúdos curriculares é importante nas internações de longo prazo, refletindo-se na auto-estima da criança e aumentando as chances de um retorno exitoso (ou ingresso) ao (no) sistema escolar. Contudo, as questões primordiais a serem enfrentadas dentro de um hospital, são a saúde da criança, o alívio do sofrimento, a forma como a experiência de hospitalização vai ser compreendida. Além disso, a rotina do hospital não se assemelha à da escola, e bem diferentes são as experiências vividas pela criança. Dessa compreensão, resultam objetivos e estratégias diferentes, em alguns pontos, daqueles definidos para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, compreender as especificidades de cada um desses ambientes e estar atendo a pluralidade de cada criança é contribuir de forma significativa para que esse sujeito se desenvolva plenamente em todas as esferas e desenvolva de maneira integral sua autonomia, participação, motivação e curiosidade pelo mundo que o cerca. Nesse sentido, o desenvolvimento do gosto pela leitura é um processo contínuo que deve começar desde cedo no seio familiar e se estender a todas as etapas da vida do indivíduo, fazendo-se presente inclusive em espaços pouco ou nunca imaginados para que essa prática se concretize, e o envolvimento ativo de todos nesse processo é fundamental para a garantia de momentos de prazer, fantasia, aventura, brincadeira, descoberta e aprendizado.

Diante do exposto, pode-se dizer então que o ambiente hospitalar tem muito a contribuir na formação do ser leitor, no sentido de ser ele também um espaço onde a leitura se faz presente e onde circulam todos os dias, pessoas com as mais diversas experiências, desejos, características e visões de mundo, que leem diariamente os espaços que as rodeiam. Assim, contribuir para a ampliação da humanização no ambiente hospitalar é também provocar uma mudança de atitude e consciência que só podem ser efetivas com a promoção do estímulo a leitura. E estimular essa prática nas crianças enfermas é submetê-las a um constante aprendizado e interação permeada por infinitas possibilidades e novas experiências que somente o exercício da leitura permite. De acordo com Silva (1992, p. 43) isso apenas é possível, pois “[...] ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. [...]”. Essa compreensão de mundo que a leitura sugere proporciona ao hospitalizado maior clareza dos acontecimentos e fatos que estão envolvendo sua internação, pois é este o ambiente com o qual está tendo contato diariamente. Sendo assim, a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento de aptidões. Isto implica a construção de um estágio melhor dentro do mundo em que se vive, bem como uma maior autonomia e criticidade.

Para Ouaknin (1996, p. 201) “A leitura é uma projeção do texto como mundo. Esse ‘mundo do texto’ descoberto na leitura entra necessariamente em colisão com o mundo real, para refazê-lo”. Desta maneira, cada livro é um mundo em si mesmo e devido a isto não se encerra, no mínimo vai se recriando conforme a inventividade de quem o possui, e assim por este processo é capaz de entrar em muitas vidas e transformá-las em outras vidas numa constante e grandiosa estrada de mão dupla. Dessa maneira, pode-se relatar então que se aprende a ler não só quando se decodifica signos lingüísticos, mas, à medida que se vivencia experiências que nos possibilitam participar do mundo, entendendo-o e modificando-o à nossa maneira. Portanto, a leitura não se faz apenas com vistas a agregação de informações e conhecimentos especializados para o cumprimento de determinada atividade exigida, mas, provoca mudanças, abre novos caminhos, inventa novas possibilidades antes limitadas, amplia horizontes e desembaraça lentes antes restritas a apenas uma direção. Nessa perspectiva, a leitura sugere uma fuga para além do texto, um desprendimento da realidade e da situação vivida, suscitando o diálogo, a compreensão, a motivação, o avivamento, a recriação das ideias, das experiências e dos valores que norteiam o indivíduo que participa desse ato enriquecedor que é a leitura. Tal processo contínuo de crescimento e socialização faz emergir novamente no ser humano fragilizado, aspirações antes perdidas e sonhos abandonados por circunstâncias adversas que acabaram por interrompê-los de seus percursos e metas iniciais. Assim, cabem aos pais, pedagogos e a toda equipe interdisciplinar presente no ambiente hospitalar traçar metas para que a criança enferma encontre acolhimento no período da internação e vivencie a prática leitora de maneira plena e consciente.

Assim, a análise da pesquisa realizou-se em duas etapas: a primeira referente as 10 entrevistas realizadas com os pais das crianças hospitalizadas do (HUUMI) e a segunda baseada nos 5 questionários com questões abertas e fechadas que versaram sobre a leitura no ambiente hospitalar e foram respondidas pela pedagoga do (HUUMI), as bolsistas e a voluntária do Projeto de Extensão “Estudar uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar”. Assim, a amostragem, no seu âmbito geral, foi composta de uma pedagoga, três alunas bolsistas, uma voluntária e dez pais. Para garantir o anonimato e a integridade dos sujeitos resolveu-se denominá-los por (P) pedagoga, (AB1) aluna bolsista 1, (AB2) aluna bolsista 2, (AB3) aluna bolsista 3, (V) voluntária, (P1) pais 1, (P2) pais 2, (P3) pais 3, (P4) pais 4, (P5) pais 5, (P6) pais 6, (P7) pais 7, (P8) pais 8, (P9) pais 9, (P10) pais 10. Desse modo, sobre a entrevista com os pais obteve-se os seguintes posicionamentos:

Ao perguntar a esses sujeitos sobre o que entendiam por leitura e de que forma ela pode contribuir em suas vidas, todos os respondentes sem exceção responderam que ela é uma prática essencial na vida das pessoas e contribui amplamente nas atividades do cotidiano. Conforme relata P10: “Primeira atividade que permite a pessoa conhecer o mundo e contribuir para o conhecimento do dia-a-dia” e P3: “Contribui para o desenvolvimento do cérebro, a pensar diversas formas possíveis a se imaginar fazendo parte daquele ambiente do livro”.

Quando questionados sobre a contribuição do ambiente hospitalar para a formação de leitores, todos os investigados responderam que esse espaço pode sim contribuir para essa questão. Como descreve P2: “Desde que tenha um espaço propício dentro do ambiente hospitalar para esse fim, vai haver um retorno”. Já P3 relata: “Para as pessoas que se encontram no Hospital, a leitura proporciona uma forma de relaxamento e passatempo”.

Quando perguntados se no ambiente hospitalar há possibilidade de formar leitores a maioria afirmou que sim, como sugere a fala de P6: “Sim, em consequência da sua doença, minha filha nunca pôde ir à escola, ela veio conhecer a ‘escola aqui no hospital’, e já aprendeu muito, tanto no conversar quanto na socialização. Por isso, a leitura pode sim fazer parte desse ambiente”.

No tocante a contribuição que a leitura tem para a qualidade de vida dos seus filhos, os entrevistados também foram unânimes e responderam que essa é uma atividade necessária nos dias de hoje e que garante um nível maior de conhecimentos e aprendizagens. Também ficou evidente nas falas desses indivíduos que eles almejam para seus filhos todas as oportunidades a que não tiveram acesso e uma formação consolidada nos estudos e na prática leitora foi uma delas. Uma vez, que todos mencionaram que esperam para seus filhos um futuro brilhante e a realização de muitos sonhos, entretanto não deixavam de aludir que é através dos estudos e da leitura que se consegue isso. Sobre esse ponto P7 comenta: “Contribuiu tanto que ela até voltou a estudar, sentiu falta novamente da escola”. Nota-se então, de acordo com os entrevistados que é através da prática leitora que o conhecimento e as possibilidades de se vencer na vida aumentam e a educação e a cultura são fundamentais para essa conquista. Conforme ressalta Allende e Condemarín (2008, p. 5):

A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Para os que sabem desfrutá-la, ela constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundos de conhecimentos, proporciona sabedoria, permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempos e lugares. Vista assim, sem dúvida, a leitura constitui a realização acadêmica mais

importante na vida dos estudantes.

Assim, prossegue-se com a análise da segunda etapa da pesquisa, referente à apreciação dos 5 questionários com questões abertas e fechadas, respondidos pela pedagoga do (HUUMI), as bolsistas e a voluntária do Projeto de Extensão “Estudar uma ação saudável: construindo uma pedagogia hospitalar” desenvolvido no (HUUMI). Nesse sentido, considerando as falas dos sujeitos, inquiriu-se o seu posicionamento acerca dos questionamentos que se seguem. O primeiro deles procurou averiguar qual o papel desses sujeitos junto ao hospitalizado, uma vez que todos os respondentes relataram que tem no mínimo uma experiência de 6 meses no trabalho com crianças hospitalizadas e estão diretamente ligadas a área de educação, seja como profissional ou estudante do curso de pedagogia. Desse modo, é possível visualizar a importância que esses sujeitos dão a sua atuação nesse ambiente e conseqüentemente perceber o valor que a leitura pode ter no ambiente hospitalar. Como ressalta AB1 ao relatar que o seu papel é o de: “Incentivar a leitura, fazer com que a criança não perca o vínculo com os conteúdos escolares além de contribuir com seu emocional” e AB2 quando comenta que o seu papel é o de:

Facilitar o processo de aprendizagem da criança hospitalizada, considerando que a mesma se encontra impossibilitada de freqüentar a escola, impedindo assim que a mesma tenha dificuldades na volta à escola, enfatizando assim também não só a criança, mas também a família da importância dos estudos.

No que se refere ao posicionamento dos respondentes sobre a leitura para crianças no ambiente hospitalar, todos os investigados mencionaram que essa é uma prática de grande importância, uma vez que ajuda a criança a superar as dificuldades e os traumas da hospitalização e a transporta para o mundo da fantasia e da imaginação. Como relata (V): “É extremamente importante, desenvolve a linguagem, permite a criança, vivenciar novas experiências, adquirir conhecimentos, além de transmitir alegria e conforto”. (AB3) também contribui com essa questão ao dizer que é: “De suma importância, pois além de contribuir ao incentivo da prática leitora, as histórias ouvidas pelas crianças as fazem viajar para o mundo da imaginação mesmo estando em um ambiente hospitalar”. A esse respeito Romeu (1994, p. 17) relata que: “[...] sem leitura não há formação [...] e sem formação de pessoas não há conhecimento. Sem conhecimento não há poder, muito menos sobrevivência, não há cidadania [...]”.

Quando questionados sobre como são desenvolvidas as atividades de leitura com os pacientes hospitalizados no leito e na sala interdisciplinar, os sujeitos responderam que em ambos os espaços são realizadas atividades através da contação de história envolvendo tanto a

linguagem oral quanto a escrita. Entretanto, evidencia-se que a abordagem com as crianças em cada um desses espaços é diferente, como ressalta (AB3): “Nos leitos a leitura é mais individualizada e mais cuidadosa devido a certas limitações que a criança possa se encontrar. Tanto na sala como no leito as histórias são contadas com a participação da criança, através de peças teatrais, de visuais, álbum-seriado e outros recursos”. Somando a essa questão (V) assinala que:

Tanto no leito quanto na salinha, é fundamental o uso de recursos que chamem a atenção da criança e enriqueça o trabalho da leitura. Porém, no leito, devido ao espaço, as atividades de leituras devem conter recursos que chamem mais a atenção da criança como: fantoches, história ampliada, teatro de vara, trazendo um outro olhar para aquele espaço.

No tocante acerca dos hábitos de leitura dos pacientes, houve certa divergência no relato das opiniões, embora todos os investigados concordem que a leitura se tornando rotineira no ambiente hospitalar facilita no aprendizado e na recuperação mais rápida da criança, e as atividades de incentivo a leitura serem uma conquista através das várias iniciativas e parcerias, inclusive com as bibliotecas Farol da educação, o hábito da leitura pelo que se observa nas falas dos investigados ainda não é uma prática muito conhecida e praticada entre os pacientes. No entanto, vale ressaltar através dos relatos, que cada um desses sujeitos tenta da melhor forma possível engajar essas crianças nas atividades e fazê-las perceber a importância da leitura para a sua formação humana e social, como justificativa (AB2): “Pelo que tenho observado, são pouquíssimos os que têm o hábito de ler, muitos já estão na idade, mas ainda não sabem, outros não gostam por isso levar a leitura é tão importante, é uma forma de incentivá-los de alguma maneira”. Já (V) ressalta que: “Devido às atividades de incentivo a leitura, as atividades pedagógicas pautadas também na leitura e a disponibilidade do empréstimo de livros feito pela salinha, observa-se que os pacientes estão adquirindo mais o hábito leitor”. Sobre essa questão Silva (2006, p. 1) deixa claro que deve-se:

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade [...] Está aí implícita a idéia de que os professores lançam mão de determinados textos, produzidos por determinados autores, para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento dos seus alunos [...] tenho afirmado que as práticas de leitura [...] não nascem do acaso nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de outra programação devidamente planejada que incorpore, no seu projeto de alunos leitores. Simplesmente mandar o aluno ler é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes.

Tomando como base a investigação anterior, indaga-se a esses sujeitos sobre o que deve ser levado em conta na formação do leitor para que esses pacientes adquiram o

hábito da leitura. As respostas evidenciaram entre outros aspectos o ambiente e/ou contexto em que o indivíduo está inserido, bem como o desenvolvimento da linguagem, o domínio da mesma, sua verbalização e a interiorização de novas palavras que não pertencem a seu cotidiano, conforme expõe (AB2):

Considerando o ambiente hospitalar, em que muitos ainda não sabem ler, e são de diferentes idades é importante considerar o que eles já sabem relacionado ao processo de alfabetização para que sejam trabalhados em cima do que já foi observado, e desenvolver o ato da escrita e leitura.

Corroborando com essa questão Sagatio (2011) vem lembrar que:

O ambiente hospitalar exige um planejamento bastante diversificado, pois, as crianças e os adolescentes internados têm: faixas etárias diferenciadas, o quadro clínico é variável, a medicação a ser utilizada é diferente de um para outro, os aspectos emocionais do processo de internação podem variar de criança para criança, a aceitação da doença é vista de diversas maneiras tanto pela família como pelo paciente, o tempo de internação é variável, entre outros aspectos.

Sendo assim, deve ser levado em consideração para a formação do ser leitor, entre outras coisas conforme observado, a flexibilidade das atividades e as particularidades de cada um desses sujeitos, no que tange a valorização de suas experiências e respeito a suas limitações. Ao serem questionados sobre a existência de uma biblioteca no hospital e a representação que ela deve possuir em ambiente hospitalar, a maioria dos arguidos respondeu que há sim uma biblioteca, no entanto ela ainda não está em funcionamento. Vale ressaltar, que essa não foi uma opinião unânime dos respondentes como se pode demonstrar através da fala de (AB3): “De forma adequada não” e da fala de (AB2):

Não existe a biblioteca em si, em si tratando de estrutura, [...] o que há é uma salinha em que o trabalho é desenvolvido na Unidade Materno Infantil - Hospital Universitário Presidente Dutra, onde contém um acervo de livros conservados, em que as crianças podem estar levando para o leito sempre que quiserem, para elas mesmas lerem (as que sabem) e as que não sabem geralmente os pais lêem no leito.

Assim, nota-se por meio dessas respostas que alguns dos sujeitos ainda desconhecem a estrutura e a função dessa instituição, uma vez que esse local é bem mais que um depósito de livros, ela possui funções variadas, inclusive a de suprir as necessidades informacionais e de facilitar o crescimento pessoal e profissional do sujeito através do acesso ao conhecimento. Como reconhece (AB3) na representação que faz da biblioteca em ambiente hospitalar ao mencionar: “Deve ser uma estrutura tanto física e organizacional adequada onde as crianças possam se movimentar e manusear os objetos, os livros e outros recursos, um espaço para ser desenvolvido atividades de forma produtiva e significativa”. A esse respeito Fragoso (1994, p. 45) comenta que: “[...] para cumprir sua função educativa e cultural, a

biblioteca não deve ser entendida apenas como um local onde são armazenadas as informações, mas, sobretudo como espaços onde as informações podem e devem ser utilizadas”. Ainda colaborando com essa questão Martins (1998, p. 98) enfatiza que:

[...] a biblioteca inserida no processo educativo, deverá servir de suporte a programas educacionais, sobretudo no que se refere, ao incentivo à leitura e a formação de leitores. [...] desenvolvendo um trabalho conjunto de cooperação e participação entre bibliotecários, professores, alunos e comunidades em geral, a biblioteca assumirá uma ação funcional dinamizadora e transformadora [...], contribuindo para o aperfeiçoamento educacional e cultural.

Quando questionados sobre de que forma o ato de ler no cotidiano hospitalar tem contribuído para o desenvolvimento das crianças hospitalizadas no incentivo ao gosto pela leitura, os investigados responderam que é ao transmitir cultura, valores, fantasia, alegria e conforto a criança enferma. Como sugere (AB2):

A leitura abre de certa forma espaço para criar, reinventar, imaginar, enfim. Então trazendo leituras prazerosas que levem a criança a explorar esse espaço que este ato proporciona é uma forma de contribuição para o desenvolvimento e incentivo ao gosto pela leitura.

No que se refere às atividades de leitura que podem ser desenvolvidas no ambiente hospitalar, os questionados são bem claros ao sugerir as mais diversas possíveis, como a contação de história, a prática das releituras, o uso de textos variados, atividades xerocopiadas direcionadas ao texto lido, roda de conversa, etc. Como aponta (AB3): “A escrita do nome, parlendas, cantigas, poemas, canção de roda, trabalhar letras, palavras e frases, reescritas da história”. Já (AB2) vai mais além ao mencionar: “Atividades relacionadas à dramaturgia, peças teatrais, fantoches, que prendam a atenção da criança e que lhes tragam o prazer em participar deste processo”.

A respeito da contribuição do ambiente hospitalar para a formação do ser leitor os investigados assinalam ser possível a partir do momento em que é mostrada à criança a importância da leitura dentro e fora do espaço do hospital, isso a encorajará e incentivará a ler e uma vez adquirido esse hábito, seja qual for o ambiente será capaz de levar consigo todos os conhecimentos, valores e aprendizagens que adquiriu por meio dessa prática. Como é relatado na fala de (AB2): “É uma forma de tirá-los da rotina do hospital e também incentivá-los a ler, quando a leitura é prazerosa, ou se alguém for ler para a criança, dependendo de como irá contar, independente do ambiente estará contribuindo”. Sobre esse aspecto (P) contribui da seguinte maneira: “Sim, se o seu estado de saúde não estiver muito grave, o paciente tem a mesma compreensão da leitura”. Isso ressalta que embora a situação de internação interrompa

a rotina escolar da criança enferma, o ambiente hospitalar pode muito contribuir para os aspectos que seriam desenvolvidos na escola se a criança não estivesse recebendo tratamento médico e a leitura é um exemplo que enquadra bem essa questão.

Quando investigados a respeito de sua concepção de leitura os relatos obtidos pelos inquiridos foram bem parecidos, que em suma a manifestaram como uma fonte de informação e atualização constante e fator extremamente importante na formação do indivíduo, no acesso aos bens culturais e geradores de enriquecimento pessoal e profissional que permite ao sujeito vivenciar experiências e sentimentos. Nesse sentido a prática leitora é um canal por onde se obtém uma compreensão mais ampla e nítida do que se vê e do que se lê, uma vez que permite ao ser humano viver e viajar no impossível. Como demonstra (AB2) ao relatar que: “A leitura nos abre portas para tudo, e é um ato que tem que ser inerente à nossa vida e nós como educadores, devemos passá-la a nossas crianças de forma prazerosa, e que atente a elas o quão é importante, despertando assim o gosto pela mesma”. (AB3) também lança sobre essa questão o seguinte posicionamento: “Para mim a leitura é a língua como representação do pensamento de alguém, uma interação autor-texto-leitor. No qual faz o leitor entrar em um mundo que conheça, ou não, vistos nos contos de fadas, nas histórias em quadrinhos, nos textos literários, filosóficos, etc”. Confirmando esses posicionamentos Perrotti (1990, p. 16) salienta que:

A noção de leitura como atividade insubstituível e imprescindível tanto ao crescimento individual como ao social [...] possibilita não só revelação proveniente de sua grandeza imanente, como também distinção, diferenciação, destaque, visto que grandes lavas em todo o mundo continuam vivendo praticamente à margem da escrita ou apenas utilizando-se dela no justo limite das exigências de sobrevivência. Por outro lado, do ponto de vista geral, a leitura aparece como o instrumento de desenvolvimento cultural por excelência, recurso capaz de eliminar a barbárie e a incultura.

Assim, confirma-se a possibilidade desta pesquisa ser uma aliada no estudo da formação de leitores, no sentido de apontar caminhos pertinentes para que os pacientes enfermos também possam desenvolver-se enquanto leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade e no ambiente ao qual se encontram. Dessa forma, o Hospital Universitário Materno Infantil por meio do Projeto de Extensão “Estudar uma ação saudável” muito tem colaborado para que a efetivação dessa ação se concretize e seja um continuum na vida desses pacientes, uma vez que, como observado anteriormente, os pais das crianças hospitalizadas, bem como os funcionários, bolsistas e voluntários acreditam no poder que a leitura tem de constituir-se um instrumento de ascensão social e de mudar a vida do indivíduo

em todos os aspectos, formando assim sujeitos imaginativos, sensíveis, reflexivos e, ao mesmo tempo, dotados de capacidade crítica e capazes de expressar desejos e sentimentos.

Assim, estudar acerca de como “formar leitores” ou mais precisamente como contribuir para que crianças e adolescentes enfermos tenham essa formação leitora no ambiente de saúde, possibilitou-me visualizar o quanto o papel do pedagogo nessa instituição é importante e necessário para a garantia do direito a essa prática que muitas vezes só tem início com a escolarização. Esta pesquisa envolvendo a temática “Formação de Leitores em Ambiente Hospitalar: uma experiência através do Projeto de Extensão Estudar uma ação saudável” é vasta e muito se tem ainda a descobrir. Entretanto, constitui-se de grande contribuição por suscitar questionamentos que ultrapassam a atuação docente, como é o caso do desenvolvimento do aspecto humano dos indivíduos hospitalizados. Desse modo, a prática leitora é, pois, elemento indispensável no fazer e pensar pedagógico. Se o pedagogo não vivencia esse ato, tampouco pode esperar de seus alunos/pupilos tal exercício.

Assim, ao analisar os conceitos sobre a formação de leitores, percebeu-se o papel que a leitura tem através das diferentes linguagens no ambiente hospitalar como recurso utilizado na inclusão das crianças enfermas. Isso possibilitou entender a forma com a qual as crianças se manifestam, não somente como usuárias do serviço de saúde e educação, mas transformadoras da realidade e do cotidiano hospitalar. Nesse sentido, a partir das observações realizadas constatou-se que o momento de leitura, propicia oportunidades na continuidade do desenvolvimento cognitivo e social das crianças internadas, mesmo embora elas estejam afastadas do ambiente tradicional da escola. Para tanto, é preciso atentar sobre as possibilidades de interação que esses indivíduos podem vivenciar por meio de um ambiente de descontração e promotor de aprendizagens consolidadas através das práticas cotidianas.

Desse modo, a leitura também pode contribuir na formação do sujeito ao favorecer momentos de partilha e afetividade, e o profissional pedagogo junto a essa questão muito favorece para que o desenvolvimento da leitura em ambiente hospitalar ofereça contribuições significativas na formação do ser leitor. Assim, seguindo com as análises dos instrumentos da pesquisa, observou-se que todos os sujeitos têm consciência do papel da leitura para a formação do indivíduo tanto pessoal quanto socialmente, mesmo embora essa prática no espaço do hospital constituir-se para muitos uma novidade, uma vez que, como já foi dito anteriormente tal espaço não tem por finalidade promover a educação, mas sim tratar e diagnosticar doenças. Nota-se então, que através dessa pesquisa pôde-se constatar que apesar dos objetivos do ambiente hospitalar nada terem a ver com a formação de leitores,

muito esse espaço pode contribuir na medida em que desperta no sujeito uma necessidade de adaptação e crescimento quando se deparam com as rupturas causadas pela internação, lançando assim a esses indivíduos o desafio de entender sua doença e a buscar respostas para suas inquietações.

Como sugestão às atividades desenvolvidas no Hospital Materno Infantil para o fortalecimento da prática leitora com crianças, adolescentes e seus acompanhantes, relevante se faz a criação de uma biblioteca para atender esse público no hospital, para em conjunto com pedagogos, bibliotecários, psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc. traçar planos para uma política permanente que favoreça a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAMBERGUER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Àtica, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HEBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca escolar: uma atividade interdisciplinar**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Prática de leitura no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão: uma análise do processo de leitura e suas implicações no desenvolvimento de ensino-aprendizagem**. 1998. 287 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

ROMEU, José Raimundo. Leitura e formação profissional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA (RIO DE JANEIRO, 184). **Anais...** Rio de Janeiro: FBN: PROLER: CCBB, 1994.

SAGATIO, Sandra Guimarães. **Pedagogia em ambientes clínicos: alguns aspectos didático-pedagógicos no processo de hospitalização**. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/enec/download/pdf/3enec/educacao/pedagogica%20em%20ambientes%20cl%cdnicos%20alguns%20aspectos%20did%cltico-pe.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escolar**. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007>. Acesso em: 01 jun. 2011.

TAAM, Regina. **Pelas trilhas da emoção**: a educação no espaço da saúde. Maringá: Eduem, 2004.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E A SUA ATUAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Vanessa Alves do Prado
Mestre em Educação pela Unesp de Marília-SP, Brasil
bivaprado@hotmail.com
Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Eixo 4: Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever e discutir, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da perspectiva de linguagem de Bakhtin e de autores que estudam o ato de ler textos, algumas ações de mediação realizadas por uma professora do 3º ano do ensino fundamental, ciclo 1, no trabalho com a leitura do gênero de divulgação científica em uma escola estadual paulista.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura do gênero de divulgação científica. Mediação.

Abstract

This work aims to describe and discuss, based on the premises of the Historical-Cultural Theory, from the perspective of Bakhtin and authors who study the act of reading texts, some mediation actions performed by a teacher of 3th grade of elementary school, cycle 1, working with reading of popular science genre in a state public school.

Keywords: Elementary Education. Reading of popular science genre. Mediation.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar parte dos resultados da pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília-SP, Brasil, que trata da atividade de leitura do gênero de divulgação científica nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas estaduais paulista. A pesquisa do tipo etnográfico, de abordagem interpretativa, segundo Graue e Walsh (2003), baseou-se em vários procedimentos e instrumentos de pesquisa, no entanto, aqui apresentaremos alguns dados gerados durante a observação de algumas aulas em uma classe de 3º ano do ensino fundamental, registradas em caderno de notas, e entrevista gravada em áudio com a professora da classe. Neste texto, descreveremos e analisaremos algumas ações de mediação realizadas por essa professora no trabalho com a leitura do gênero de divulgação científica. Para tanto, compreendemos os conceitos de mediação e leitura, palavras-chave neste texto, fundamentados nas concepções de Vygotski e Leontiev, na perspectiva de linguagem de Bakhtin e em alguns autores que tratam do ato de ler textos. Olharemos para os dados, em forma de recortes de episódios e entrevista, a fim de verificarmos como ocorre o processo de humanização pela mediação e apropriação dos bens da cultura, do texto como produção cultural e das explicações científicas por meio de um gênero específico.

A mediação como ação pela linguagem

Para os autores que pertencem à Teoria Histórico-Cultural, a humanização é um processo conquistado ao longo do tempo histórico de cada indivíduo e depende da apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação, a percepção, o controle da conduta, a formação de conceitos, o cálculo, o pensamento e a linguagem. Essas aquisições humanas não são transmitidas hereditariamente pelos órgãos que constituem a anatomia do ser vivo, mas adquiridas pelo processo de mediação das gerações mais velhas às gerações mais novas, pela atividade e pela linguagem. O indivíduo aprende a ser homem à medida que se apropria dos bens materiais e intelectuais da humanidade pela atividade que reproduz a atividade humana repousada no objeto (LEONTIEV, 1978). Para adquirir as propriedades da cultura humana e desenvolver as funções psíquicas superiores, o homem interage com o mundo e com os outros homens pela linguagem.

Leontiev (1978, p. 172) explica que

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A linguagem é o meio que o professor encontra para comunicar aos seus alunos os conhecimentos produzidos pela humanidade, da mesma forma, os alunos dialogam com o professor e com os demais alunos pela linguagem. Assim, a mediação, provocada pelo professor entre sujeito aprendiz e objeto do conhecimento, só pode ocorrer pela linguagem oral ou escrita, como palavras carregadas de valor ideológico que saem da boca do professor e dos alunos ou como signo ideológico materializado no papel, que também exerce mediação entre o sujeito leitor e o texto.

Vygotski (2000) afirma que o signo é um meio de interação social e de influência para o outro e para si mesmo, por isso é ideológico. Para Bakhtin (1995, p. 36), “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” porque ela nasce como signo nas relações humanas, mas é também neutra em relação à função ideológica que pode preencher em determinado campo da atividade humana. Por isso, a palavra constitui a ideologia e é capaz de produzir mudanças sociais porque reflete e refrata outra realidade. Reflete no sentido de que o mundo é visto pela sua materialidade, pelo seu conteúdo estabilizado historicamente e conhecido pelo outro; a refração é resultante do uso dos signos que não apenas descrevem a realidade percebida pelos órgãos do sentido, mas resultam em diferentes interpretações do mundo.

Nesse sentido, a linguagem é a base para a aquisição das funções superiores e para o processo de humanização, porque é resultante da interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos culturais. Para Vygotski (2000), a princípio, a linguagem é social porque a palavra adquire sentidos na comunicação com o outro, e passa ser linguagem interna quando o significado da palavra passa a existir para os interlocutores. De acordo com o Autor (2000), a interação social é propulsora da apropriação da cultura historicamente elaborada e é responsável pelas mudanças dos processos psíquicos, porque toda função psíquica que forma o homem aparece, primeiro, no plano intersíquico, caracterizado pelas atividades sociais, e, depois, no plano intrapsíquico, como função interna e individual. Dessa forma, a criança se apropria dos bens culturais porque há um sujeito interlocutor que medeia a relação entre ela e o objeto cultural. Essa mediação pode ser feita pelo adulto, por uma criança mais experiente ou pelos próprios objetos da cultura, como o gênero discursivo. A criança não aprende

sozinha; a educação tem papel fundamental no seu desenvolvimento, conforme Leontiev (1978). Desse modo, o ensino da leitura se constitui como meio para inserir as crianças num processo de formação humana, ao proporcionar-lhes atividades significativas que desenvolvam os processos psíquicos relacionados à prática cultural de ler.

Para Vygotski (2000), a linguagem escrita é o meio mais elaborado para o processo de apropriação do desenvolvimento cultural da humanidade, e para que esse desenvolvimento seja apropriado pela criança e convertido em função psíquica superior, a criança precisa ocupar um lugar ativo nas relações sociais, junto com os homens e os objetos da cultura, para, posteriormente, internalizar a linguagem escrita e enriquecer-se das criações humanas. Por isso, o trabalho educativo tem como objetivo reproduzir no indivíduo a cultura humana produzida pelos homens em coletividade (DUARTE, 1998), porque a experiência individual, por mais rica que seja, é incapaz de gerar todo o conhecimento produzido pela humanidade. Duarte (1999) chama-nos a atenção para o fato de que a reprodução da cultura humana no indivíduo somente é possível pela educação escolar intencional e direta. Essa educação está ligada à mediação que ocorre entre o conhecimento cotidiano e o não cotidiano, isto é, o conhecimento que a criança pode aprender de forma espontânea no convívio social e o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, aprendido somente pela mediação do outro mais capaz. Baseado nas investigações de Vygotsky, Leontiev (1978) afirma que a mediação é geradora das funções psíquicas superiores do homem e dos processos intelectuais interiores. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre porque há atividade e esta é, a princípio, realizada sob a intencionalidade do mediador, que deseja criar necessidades no sujeito; posteriormente, a criança interioriza que as suas necessidades podem ser supridas pelos objetos da cultura e assim o faz de maneira voluntária, o que lhe proporciona independência. Ao se comportar de forma ativa, a criança aprende diferentes formas de comportamento social e se apropria das práticas culturais constituídas historicamente, tal como a leitura dos distintos gêneros discursivos. Diante do exposto, é possível afirmar, segundo as ideias de Vygotski (2000), que o ensino da linguagem escrita deve ser organizado de forma que a escrita e a leitura sejam necessárias para a criança e que ela tenha necessidade de ler e escrever textos.

Ao tomar como referência esses princípios, é necessário compreender como crianças do 3º ano do ensino fundamental aprendem, por mediação do professor, a ler um texto científico? Em quais situações o professor desempenha o papel de mediador da leitura? Como

ele se organiza para ensinar o ato de ler o gênero científico? Qual a reação das crianças diante da atividade e da mediação propostas pelo professor?

Leitura e mediação ou mediação (s) em leitura? O caso da professora Cida

Passamos a apresentar a descrição e análise dos dados gerados em uma classe de 3º ano de uma escola estadual paulista, com a professora Cida, que no momento da pesquisa tinha 54 anos. Era professora substituta com estabilidade e atuava no magistério há mais de 24 anos e na escola onde foi realizada a pesquisa lecionava apenas havia 6 meses. Utilizaremos para a professora Cida as iniciais PC nos recortes de entrevista e episódios.

Em entrevista, a professora Cida relatou a mediação que estabeleceu com as crianças para que elas aprendessem a ler os textos de divulgação científica.

Recorte de entrevista 1

SE a criança não tem o livro eu trago um xérox do texto...tá...eu faço uma prévia do que eu vou comentar:...tiro da criança...se ela sabe alguma coisa do tema que eu vou discutir:: depois a gente faz uma leitura compartilhada...aí tem uma discussão e a gente encerra...tirando as partes importantes daquele texto...a criança vai ditando...e eu sou a escriba deles...eles VÃO:: “olha...isso é importante”.

Recorte de entrevista 2

eu pego muita coisa...como eu não tenho internet na minha casa...eu pego muita...de coleções de coLEga...informação que colega PAssa.

Diante do apresentado, Cida demonstra preocupação em ampliar o conhecimento das crianças acerca do texto científico e suprir as necessidades delas, ao proporcioná-las textos que não estão no material didático do aluno proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP). Essa atitude nos remete à ideia de Leontiev (1978), de que a história da humanidade só é possível pelo processo de educação, pela transmissão dos conhecimentos do adulto para a criança. Nesse caso, o papel do professor é o de apresentar e ensinar para a criança a função dos bens culturais; entretanto, como é possível aprender a função social do objeto se o material que dá suporte ao texto não circula socialmente?

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos que permitem a comunicação nas práticas sociais e somente por meio deles a leitura pode funcionar como uma prática social e cultural. Na escola, a criança aprende (ou deveria aprender) a finalidade do gênero quando é posta em situações reais de comunicação e faz uso da leitura do texto tal como nos espaços externos à escola. Embora a professora apresente

textos científicos de diversas fontes, os suportes não são os mais adequados, porque os livros didáticos e as coleções (material produzido único e exclusivamente para o trabalho pedagógico na escola) não fazem parte da vida social, são produzidos apenas para ensinar as crianças na escola. Assim, o texto arrancado de seu suporte perde a função social que tem para os leitores reais.

Para verificar a atuação da professora Cida em sala de aula e confrontá-la com o seu discurso oral em entrevista, apresentaremos recortes de episódios de situações de vocalização do texto científico propostas pela professora. De acordo com os episódios de observação, Cida realizava diariamente, no início das aulas, a leitura pelo professor, como indicada no material didático. Especificamente, com o texto intitulado *Quando os animais mentem*, que faz parte da coletânea de textos organizada pela SEESP, ela propõe a leitura pelos alunos.

Recorte de episódio 1

PC diz: “Hoje, nós vamos fazer o contrário. Vocês começam a ler”. A aluna Amanda começa a ler para toda a classe o texto científico *Quando os animais mentem*, do livro de textos enviado pelo governo. [...] Enquanto Amanda lê, algumas crianças abrem o livro e acompanham, e outras continuam a copiar o cabeçalho. A cada parágrafo, PC escolhe uma criança diferente para ler. O texto é lido várias vezes pelas crianças.

No recorte de entrevista 1, Cida descreve a metodologia de ensino utilizada para que as crianças aprendam a ler o texto e a compreender o objetivo de sua criação; no entanto, como é possível verificar no recorte de episódio de observação acima, ela não exerce qualquer tipo de mediação antes da leitura do texto, como comentários prévios realizados por ela ou pelas crianças, a partir do conhecimento do conteúdo temático, e nem mesmo anunciou oralmente e chamou a atenção das crianças para a proposta, o que gerou a indiferença daqueles que continuaram a copiar o cabeçalho, sem nenhuma necessidade de ler.

Neste episódio, a vocalização do texto pelas crianças é considerada por Cida como leitura. Todavia, há uma grande diferença entre vocalizar e ler. Para Foucambert (1994), ler é ser questionado pelo mundo e é encontrar respostas no texto escrito, que integrem o conhecimento que o sujeito já tem acerca do tema do texto. Para Arena (2008), vocalizar significa transformar o código escrito em código oral sem atribuição de sentidos. Para esses autores, a leitura é necessidade: lemos para encontrar respostas e atribuímos sentidos a alguma coisa. Cida trabalha com a perspectiva da intencionalidade, como aborda Duarte (1999), porque se preparou para a aula escolhendo o texto e decidindo que a proposta seria leitura compartilhada, como disse fazer em entrevista, mas não atuou de modo que a criança

se apropriasse do comportamento do leitor do gênero científico como algo que pudesse ser desvelado pela mediação da geração mais velha. Em outra situação de leitura do texto científico, a ser apresentado no próximo episódio, Cida também propõe a vocalização de partes do texto pelas crianças, com o objetivo de ler para obter informações acerca de um animal, para solicitar, em seguida, uma proposta de escrita de um *Você sabia que*.

Recorte de episódio 2

PC escreve na lousa: “Texto informativo *Hipopótamo* – Leitura”. As crianças fazem o cabeçalho e a agenda do dia. PC pede para a aluna Renata começar a ler em voz alta. [...] PC pede para cada criança ler um parágrafo e diz: “Leandro, começa de novo”. O aluno Leandro lê uma palavra errada e PC pede para as crianças corrigirem a pronúncia de Leandro.

É possível verificar no recorte acima que a vocalização iniciada pela aluna Renata é compreendida pela professora Cida como leitura compartilhada, bem como afirmou no recorte de entrevista 1. Bajard (2007) explica que a expressão “leitura compartilhada” está associada a dois personagens: aquele que profere ou vocaliza o texto e o que escuta, entretanto, nos alerta: “Mas será que o proferidor está sempre lendo? Será que é a leitura que é compartilhada? Não seria o próprio texto ou os frutos da sua leitura?” (BAJARD, 2007, p. 19). De acordo com o significado atribuído por Bajard (2007), a leitura compartilhada é uma prática mediada, interativa entre dois ou mais sujeitos interlocutores, no entanto, os modos de leitura relatados em entrevista pela professora Cida não correspondem à prática solicitada por ela e realizada pelas crianças em sala de aula.

No episódio abaixo, a aluna Renata descreve para a pesquisadora como a professora Cida trabalha com os textos que tratam de *Astronomia* e que são indicados no material didático indicado pela SEESP como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa.

Recorte de episódio 3

A pesquisadora pergunta para a aluna Renata como a PC trabalha os textos científicos que tratam de *Astronomia*. Renata diz que as crianças leem o texto e depois relembram o lido. A pesquisadora pergunta para a aluna Renata como as crianças leem. Renata diz: “PC chama um aluno e cada aluno lê um pedaço”. A Pesquisadora pergunta: “Relembrar o lido é discutir o texto?” e a aluna confirma: “É”.

Para a professora, leitura compartilhada e discussão são coisas distintas, como afirmou no recorte de entrevista 1; para ela, leitura compartilhada é a vocalização um a um, e a discussão do texto significa relembrar o lido, segundo a aluna Renata. Quando as crianças

relembrem o lido, elas compartilham os sentidos atribuídos ao texto e interagem de forma ativa em relação ao discurso do autor e do outro, que pode ser o colega de classe e o professor. Dessa forma, o texto adquire, para as crianças, uma função e elas são capazes de aprender novos conhecimentos pela mediação realizada pelo outro, que viveu experiências distintas. Essa mediação só é possível porque o professor, de forma intencional, quer que a criança leia e compartilhe a sua leitura, ao ser solicitada a dizer o que entendeu do texto.

No recorte abaixo, Cida diz o que entende por interpretação de texto.

Recorte de entrevista 3

PC: a interpretação PARA mim não é quando você fica jogando um monte de perguntinha...eu tiro pela maneira:...de como o aluno entendeu o texto...às vezes a gente joga um monte de perguntinha para encher linguiça na aula...né (?)...mas o legal mesmo é quando o aluno chega e fala assim “desse texto eu entendi isso...isso...isso...não é isso, professora (?)”...porque a partir do momento em que o aluno joga o que ele entendeu...a interpretação é diferente...não precisa ele responder um monte (de perguntas) ao invés de colocar uma interpretação cheia de perguntinhas para eles responderem...você pede para eles assim...o que você entendeu do texto...a interpretação melhor é essa...e ele vai falar tudo o que ele entendeu do texto...quer dizer...muito mais vantajoso...eu acho...eu faço aquele outro tipo de interpretaçãozinha cheia de perguntinha...lá...ah:: onde aconteceu isso...tá...tá...tá...porque eu tenho alguns alunos que ainda têm dificuldades...mas depois...eu tenho uns alunos que falam assim...“não precisa responder essas daqui né (?) professora...só as outras”...que é aquela...o que você entendeu do texto.

As perguntas também podem atuar como mediadoras entre criança e texto, principalmente quando são elaboradas pelas próprias crianças, como discute Geraldi (2006). Como anuncia o Autor, um roteiro de perguntas previamente elaborado ajuda a criança aprender como e para quê ler um texto, e não ler para responder a perguntas de interpretação. Todavia, a professora Cida não ensina as crianças a elaborarem perguntas para ler, apenas questiona o quê a criança entendeu do texto ou proporciona um rol de perguntas para “encher linguiça”, e que não as orientam para a leitura. Essas perguntinhas apenas tomam o tempo das crianças e não proporcionam a reflexão do texto. Elaborar questões para nortear as crianças, ou pedir que elas elaborem, conduz o comportamento do leitor para o objetivo da atividade, independentemente do fato de as questões serem escritas ou orais. Mais que mover os conhecimentos prévios da criança, que, para Smith (1999), é o conhecimento que a criança já tem sobre determinado assunto, as perguntas antes da leitura têm o objetivo de demonstrar que o leitor vai para o texto com a intenção de buscar respostas para as suas perguntas ou para as perguntas alheias, que podem e devem converter-se, mais tarde, em perguntas próprias.

Neste caso da professora Cida, “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.” (GERALDI, 1997, p. 170) Essas perguntas não são realizadas pela criança antes e durante a leitura como meio para produzir conhecimentos, mas formuladas pelo outro apenas para estimular as operações mentais e justificar todo o esforço da criança em ler ou, neste caso, em vocalizar o texto.

Para exemplificar uma discussão promovida pela intervenção da professora, apresento a continuação do recorte do episódio 1.

Recorte de episódio 1 (continuação)

As crianças levantam a mão porque querem ser escolhidas para ler um parágrafo do texto *Quando os animais mentem*. PC diz: “Vou pegar um aluno (que estava brincando no momento da leitura do texto) para falar o que entendeu da leitura”, mas desiste e pergunta: “Quem gostaria de falar o que entendeu da leitura?” Ninguém levanta a mão. PC pergunta para Renata: “Pode falar, ela não morde (refere-se à pesquisadora)”. Renata diz algumas palavras que fazem parte do título do texto. Outras crianças se sentem à vontade para contribuir com o que entenderam. PC continua a escolher as crianças para ler e ao final de cada parágrafo pergunta o que cada uma entendeu. PC diz: “Hoje, está fraco!” Juliana concorda. Enquanto isso, Beatriz folheia uma revista com textos que tratam de um fenômeno da música pop, lê atentamente um dos textos da revista e a entrega para Vitória ler.

A professora presenciou a leitura do texto pelas crianças que não vocalizaram, mas liam com os olhos e compreendiam com a mente, ainda que ouvissem a voz da aluna Renata ecoando algumas palavras. A professora queria que a aluna Renata promovesse a discussão, porque em sua concepção, Renata leu; todavia, a discussão só foi possível pela intervenção das crianças que viam os signos no texto. Enquanto Renata mal pôde dizer o assunto do texto, porque sua atenção estava voltada para a pronúncia, o foco das demais crianças estava em atribuir sentidos, e assim fizeram à sua maneira, porque inexistiu, por parte da professora Cida, uma atitude que esclarecesse o motivo da leitura e como as crianças poderiam ler o texto. Ler com o cérebro significa, para Smith (1999), ler com as informações visuais, as que estão diante dos olhos, e com as informações não visuais, as detrás dos olhos. A aluna Renata leu apenas com a boca, e a compreensão do escrito ficou relegada a um segundo plano, como afirma Bajard (2006).

Abaixo, apresentamos o trecho final do episódio 2, quando a aluna Renata lê o texto *Hipopótamo*, e faz isso apenas com os olhos e para si mesma, para elaborar um novo texto, denominado *Você sabia que*, solicitado por Cida.

Recorte de episódio 2 (final)

A aluna Renata pergunta para PC: “O que é equatorial?” PC responde: “Um lugar quente”.

É interessante destacar que a proposta de escrita motivada pela pergunta “Você sabia que?” permitiu a aluna Renata ler o texto *Hipopótamo*, que antes havia apenas vocalizado, e perguntar à professora o significado de uma palavra que aparece no texto. Enquanto o foco da professora está em transformar os códigos escritos em orais, como se isso bastasse para fazer a proposta de escrita de um texto científico curto, a interação da criança com o texto parece surgir em momentos secundários, quando ela precisa escrever e volta ao texto para ler. A aluna Renata, que antes vocalizara o texto, mas não soubera dizer a respeito dele, teve autonomia para ler e assim fez, guiada pelos próprios conhecimentos, com a intenção de suprir uma necessidade, a de escrever um novo texto motivada pela pergunta “Você sabia que?”. A atitude responsiva da aluna Renata indica que ler envolve um diálogo com o escrito e a busca pelos sentidos, o que não é compreendido pela professora Cida, que demonstra compreender a palavra como signo pronto e acabado. Com o apoio de Bakhtin (1995) e Smith (1999), é possível afirmar que a mediação da professora, tal como foi estabelecida, impediu a aluna Renata de compreender a significação da palavra no contexto e de aprender o comportamento do leitor experiente no momento da leitura, como pular a palavra difícil, adivinhar o significado da palavra por analogias pelo contexto do texto, e, por último, perguntar a alguém mais experiente. Segundo Smith (1999), a previsão é uma estratégia fundamental para tentar compreender a palavra difícil no texto, porque busca, dentre alternativas possíveis, o significado mais adequado para o enunciado, isto é, a criança tem condições de construir sentidos porque o signo não é um sistema de código disponível; ele é criado nas relações sociais. De acordo com Bakhtin (1995, p. 93), “[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.”

Após verificar a mediação da professora Cida nas situações de ensino da leitura do texto de divulgação científica, constata-se que as crianças não aprenderam a ler esses textos, mas utilizaram os seus conhecimentos sobre leitura para lê-los.

Conclusão

Ao considerar o ensino da leitura do texto científico na classe de 3º ano observada, é possível evidenciar que a professora Cida propôs situações de vocalização do texto científico que dificultaram a compreensão das crianças acerca da unidade temática do texto e a apropriação do texto como produção cultural, e estabeleceu mediações interlocutivas bastante tímidas que não atingiram a todas as crianças da classe para a descoberta das práticas de leitura do gênero em questão e das explicações científicas. Nesse sentido, as ações da professora não apresentaram práticas de leitura que suprissem as necessidades das crianças e, mais que isso, não foram capazes de transformar o comportamento e a mentalidade das crianças, isto é, colocá-las em processo de humanização, como pretendem os autores da Teoria Histórico-Cultural.

Duarte (1998) nos recomenda que o trabalho educativo reproduz no homem individual o que a humanidade elaborou ao longo da história, por este motivo, as perguntas realizadas pelo sujeito que ensina direcionam a criança a refletir acerca do ato de ler o gênero, como nos ensinou Geraldi (1997, 2006). Nas situações de ensino da leitura do gênero científico descritas neste trabalho, as crianças apenas foram solicitadas a vocalizar o texto, embora a professora compreendesse a mediação como uma ação de intervenção para a formação da criança como sujeito leitor.

A mediação do outro é elemento fundamental para a interação entre criança e criança, e criança e texto. Cida permitiu que as crianças interagissem umas com as outras, mas ela mesma fez poucas interferências e cobrou mais de seus alunos a antiga prática da decodificação das letras em sons, o que substituiu a leitura como compreensão do escrito.

Pelo exposto, o ensino pode modificar o conhecimento da criança acerca do ato de ler o gênero científico e contribuir para a sua formação como leitora, mas nem sempre as propostas de ensino com esse gênero colocam as crianças em atividade, garantem a sua autonomia, a aprendizagem das práticas de leitura e a leitura como compreensão do escrito.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Leitura e locução na escola: conceitos práticos. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Global, ano 26, n. 51, p. 18-24, nov. 2008.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n 3, p. 493–507, set./dez., 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

II SIHELE

Eixo 5

Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores

**MATERIAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
“PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS” EM PORTUGAL
E “PROGRAMA LETRA E VIDA” NO BRASIL**

Elieuzza Aparecida de Lima
Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP –
Marília, SP, Brasil
aelislima@ig.com.br

Amanda Valiengo
Professora Adjunta junto à Faculdade Interdisciplinas de Humanidades da
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
Diamantina, MG, Brasil
ducavaliengo@gmail.com

Eixo 5: Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores.

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os materiais e as opções teóricas de dois programas de formação continuada: Programa Nacional de Ensino do Português, e Programa Letra e Vida. Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Dos estudos realizados, depreende-se que os materiais investigados apresentam distintas concepções teóricas e pretendem constituir bases para os modos de ensinar e alfabetizar, em São Paulo, no Brasil e em Portugal, em nível nacional.

Palavras-Chave: “Programa Letra e Vida”; “Programa Nacional de Ensino do Português”; Materiais de Formação Continuada de Alfabetizadores.

Abstract

This paper aims to present the materials and theoretical options of two continuing education programs: the National Program for Teaching Portuguese Language and Program Letters and Life. This study was conducted by means of literature. When it comes to the studies, it infers that the investigated materials show different theoretical conceptions and are establishing bases for ways to teach literacy and, in São Paulo, in Brazil and Portugal, at a national level.

Keywords: "Program Letter and Life," "National Program for Teaching Portuguese Language"; Training Materials of Continuing Literacy teachers.

Introdução

Esta comunicação apresenta materiais didáticos destinados aos professores alfabetizadores cursistas de dois programas de formação continuada no Brasil e em Portugal: o *Programa Letra e Vida* e o *Programa Nacional de Ensino do Português*, respectivamente. Ambos iniciaram suas ações por meio de intervenções dos Ministérios da Educação, entretanto, no Brasil, desde de 2001, é utilizado pela Secretaria do Estado de São Paulo. Em Portugal, foi desenvolvido em âmbito nacional, em localidades onde as faculdades de formação inicial de professores são credenciadas.

Os objetivos dos dois países em relação à formação continuada se voltam à melhoria da qualidade do ensino da língua materna para conquistarem índices mais efetivos de aferição, tanto internos como externos. Para tanto, os dois programas incentivam a formação continuada dos professores.

No *Programa Letra e Vida*, no Brasil, a formação do formador é realizada por meio de guias, materiais escritos e, vídeo aulas; em Portugal, os formadores residentes são capacitados nas universidades credenciadas.

Nos dois programas há materiais pré-determinados para os formadores utilizarem nas capacitações. A diferença entre eles é que, no Brasil, o guia do formador apresenta as aulas preparadas para o formador realizar, e, em Portugal, os formadores são responsáveis em planejar suas aulas baseadas nas brochuras.

Nesta exposição, apresentamos inicialmente os materiais do *Programa Nacional de Ensino do Português* e aqueles relativos ao *Programa Letra e Vida*, finalizando com breve reflexão acerca desses materiais.

Materiais do Programa Nacional de Ensino do Português

Os materiais destinados à formação dos professores nas séries iniciais da Educação Básica¹, no Programa Nacional de Ensino do Português, foram inicialmente propostos por meio da produção de 12 (doze) livros, denominados de brochuras. No entanto, efetivamente foram elaborados e destinadas à formação somente 6 (seis). Os materiais estão organizados a partir de temáticas, conforme destacado na sequência.

Na temática “desenvolvimento da linguagem oral” foram elaboradas as seguintes brochuras: *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* (FREITAS;

¹ As séries iniciais da Educação Básica em Portugal correspondem às séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

ALVES; COSTA, 2007) e *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística* (DUARTE, 2008).

Na temática “o ensino da leitura”, as brochuras editadas foram: *O ensino da leitura: a decifração* (SIM-SIM, 2008); *O ensino da leitura: a avaliação* (VIANA, 2009); *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (SIM-SIM, 2007).

A partir daqui, cada uma das brochuras será brevemente apresentada. Todas possuem a formatação parecida: o número de páginas de cada uma é entre cinquenta e oitenta páginas; a cor da capa: fundo branco e detalhes em verde, azul amarelo e laranja; diagramação: sigla do nome do programa acima do lado esquerdo, título da brochura abaixo da sigla do lado direito da página e abaixo do lado esquerdo o nome do(s) autor(es); divisão em seções, com exceção da brochura: *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística* que está dividida em nove seções, as outras possuem três seções. Na primeira parte, são apresentados os objetivos e assunto; na segunda, a parte teórica; e, na terceira, atividades para desenvolver em sala de aula. Elas foram escritas por diferentes pesquisadores e professores de diferentes Universidades e Escolas Superiores e Ensino (ESE) de Portugal, sendo que todos fazem parte da Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (PORTUGAL, 2007).

A brochura intitulada *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007) discute como tema central a consciência fonológica como a capacidade de identificação e manipulação das unidades orais de maneira consciente. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), o aprendizado da leitura e da escrita não é um processo natural como o da fala. Para o aprendizado dessas capacidades, é necessária a reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala. Com essa perspectiva, a escola tem o papel de estimular a consciência fonológica. Ela parte da consciência silábica, depois transita pela intrassilábica (capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba) e, finalmente, alcança a consciência fonêmica.

Isso implica que o professor, ao ensinar aos seus alunos a autonomia existente nos dois sistemas, o oral e o escrito, também mostra a relação entre eles (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007). Nesse sentido, a realização de exercícios diários é necessária para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a compreensão dos sons de suas representações gráficas.

A brochura intitulada *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística* (DUARTE, 2008) tem como objetivo a sensibilização dos professores para a inserção do desenvolvimento da consciência linguística no currículo.

Segundo Duarte (2008), o bom desempenho da leitura e da escrita depende de um conhecimento extenso da língua, da interpretação das pistas estruturais contidas no texto, do conhecimento explícito e do papel da escola na ampliação dos conhecimentos intuitivos da criança sobre a língua, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da consciência linguística.

A consciência linguística desempenha um papel transversal nas seguintes competências instrumentais de uso da língua: domínio do português padrão, domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, desenvolvimento de competências de estudo e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na brochura em questão, Duarte (2008) afirma a necessidade do trabalho com a consciência fonológica, lingüística, sintática, morfológica, lexical, textual e discursiva. Ao final do primeiro ciclo, as crianças devem ter aprendido os seguintes conteúdos: as unidades estruturais da frase, funções sintáticas, classes de palavras, processos de concordância, distinção entre frases simples e complexas e a sensibilização à ordem de palavras (DUARTE, 2008).

Na brochura *O ensino da leitura: a decifração* (SIM-SIM, 2008) o objetivo é a discussão sobre a importância da decifração como um prerequisite para a leitura:

[...] para a realização da leitura de maneira autônoma, a aprendizagem da decifração é um prerequisite fundamental. O ensino da decifração tem como objetivo atingir a capacidade para o reconhecimento automático das palavras escritas. Segundo Sim-Sim (2008), decifrar significa identificar as palavras e relacionar a sequência da letra com a sequência do som correspondente. Depois dessa identificação, as palavras passam a ser conhecidas pelo leitor.

Assim, para a aprendizagem da decifração é preciso percorrer um caminho de apropriação de estratégias, por meio de um ensino explícito, consistente e sistematizado. Sim-Sim (2008) assinala que, para a efetivação desse ensino explícito, é necessário superar o conceito que considera opostos os métodos de ensino que se apoiam respectivamente: a) na estratégia de correspondência som/grafema, metodologias fônicas, e b) em estratégias de reconhecimento global da palavra.

Na compreensão de Sim-Sim (2008), ambas as estratégias didáticas são importantes e necessárias. A questão está na forma como elas são apresentadas ao aprendiz, que passa por fases de leitura, *fase de leitura pré-alfabética*, *fase de leitura parcialmente alfabética* e, finalmente, *fase de leitura totalmente alfabética*.

Segundo Sim-Sim (2008), durante essas fases, as crianças precisam estar em contato com diversos escritos, porque, por meio desse contato, descobrem precocemente algumas características da escrita. A leitura é um processo contínuo, iniciado antes da decifração.

A brochura *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (SIM-SIM, 2007) objetiva responder a duas questões: a) como levar os alunos da decifração de palavras à compreensão do texto e b) quais as estratégias a serem ensinadas explicitamente para o desenvolvimento da fluência de leitura.

Na introdução, Sim-Sim (2007) afirma que o conhecimento da leitura é condição indispensável para todas as pessoas e para o melhor desempenho dos países e, por essas razões, nos países mais ricos, as pessoas são mais letradas.

A decifração é o primeiro passo, mas a leitura é mais do que o reconhecimento de uma sequência de palavras, “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (SIM-SIM, 2007, p. 7).

De acordo com Sim-Sim (2007), a eficácia da leitura é afetada pelo conhecimento linguístico, pela rapidez da pessoa na identificação da palavra e sua capacidade para automonitorizar a compreensão, ou seja, para relacionar seus conhecimentos sobre o mundo com outros textos lidos.

Para o mesmo autor (SIM-SIM, 2007), o objetivo da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente. Para tanto, alguns pilares são necessários: a) rapidez e precisão da identificação de palavras; b) o conhecimento da língua de escolarização; c) a experiência individual de leitura e d) as experiências de mundo do leitor. As estratégias utilizadas pelo professor deverão se basear nesses quatro pilares.

A segunda parte da brochura sobre o ensino da leitura e a compreensão de textos (SIM-SIM, 2007) possui uma conceitualização de estratégia e da abordagem a ser usada por professores e alunos antes, durante e depois da leitura. Em seguida, o texto se subdivide em cinco partes, sendo que cada uma delas se detém sobre o ensino da compreensão de um tipo de texto, na seguinte ordem: informativo, narrativo, teatral, poético e instrucional.

De acordo com Sim-Sim (2007), as estratégias utilizadas pelo professor durante a leitura devem ser: leitura seletiva, criação de um mapa mental, sintetização das ideias apresentadas no texto, adivinhação de palavras desconhecidas. Depois da leitura, as estratégias são: formulação de questões, confrontação sobre as previsões feitas, discussão, releitura.

A brochura *O ensino da leitura: a avaliação* (VIANA, 2009) apresenta os objetivos da leitura e os processos de decifração, compreensão e sua avaliação por meio de algumas atividades propostas.

Alguns princípios são orientadores da avaliação: a) seus procedimentos devem ser adequados aos objetivos; b) seu caráter formativo; c) a avaliação formativa deve ser complementada com a avaliação cumulativa.

Para Viana (2009), a partir desses princípios, os professores precisam:

- a) conhecer as competências a serem desenvolvidas pelos alunos até o final do 1º ciclo em termos de leitura;
- b) saber os procedimentos para uma avaliação centrada em cada aluno;
- c) conhecer a posição dos alunos e da turma em relação ao esperado para todos.

A brochura apresenta como pressuposto para a realização da avaliação o conhecimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, embasado na dimensão da decifração e compreensão, assim como vários modos e processos de avaliação da leitura (VIANA, 2009).

Viana (2009) assevera que seus objetivos devem estar pautados no conteúdo e na razão da avaliação, que deve ser sobre o produto e o processo. Nessa brochura, a avaliação recai sobre o processo, pelo fato de a avaliação, no primeiro ciclo, ter um caráter formativo e por ela ser pouco utilizada no contexto escolar.

A brochura *O ensino da escrita: a dimensão textual* (BARBEIRO; PEREIRA, 2007) apresenta alguns princípios e estratégias utilizados na produção textual, bem como atividades práticas.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), na sociedade atual, cada vez mais, é reforçada a necessidade de as pessoas demonstrarem a capacidade de escrita de vários gêneros textuais. Para tanto, a escola deve preparar as crianças. Esse preparo incide nas competências compositiva, ortográfica e gráfica.

A competência compositiva consiste em formas de combinação de expressões linguísticas para a formação de um texto; a competência ortográfica, em normas estabelecidas da representação escrita das palavras da língua e competência gráfica, na capacidade de inscrição dos sinais da representação gráfica em um suporte material.

Essa brochura está centrada na competência compositiva. Nela é abordada a complexidade do processo para a produção textual, assim como os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor.

É necessário o ensino de gêneros diversificados, por meio de sequência de atividades, para permitir a regulação externa e interna da produção, em uma gradual complexificação. A escrita deve ser realizada mediante alguns elementos: seu autor, seu público alvo; seus objetivos e conteúdos; sua maneira de escrever, seus suportes e respostas prováveis.

O ensino da escrita deve objetivar uma dimensão integradora entre o processo de ação e de contexto. Para tanto, o ciclo de escrita e as sequências didáticas sugeridos são passíveis de registro em um caderno de escrita individual.

A partir da apresentação das seis brochuras propostas no “Programa Nacional de Ensino do Português”, podemos considerar que o maior número de brochuras foi dedicado ao trabalho com a leitura; na sequência, aparece como foco a oralidade; e, é possível localizar, uma delas para a produção de textos.

Apesar de os autores serem diferentes, uma brochura faz relação com a outra. Dessa constatação parece evidente, pela recorrência apresentada nos textos, o trabalho com a consciência fonológica e com a decifração. Os autores não propõem aos professores a utilização de um método explícito para alfabetizar as crianças, uma vez que consideram que “a velha ‘guerra dos métodos de ensino da leitura’ (fônico ou global) é hoje obsoleta e ultrapassada. A investigação veio mostrar que ambas as estratégias didáticas (fônicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar” (SIM-SIM, 2007, p.15).

Especificamente sobre o trabalho com a leitura, podemos destacar uma ênfase no trabalho com a fonologia. Parte-se da premissa de que, na fase inicial da leitura, a aprendizagem está intimamente associada à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, e a relação do som com o caractere. Mesmo na brochura sobre a compreensão de textos (SIM-SIM, 2007), há primeiro a afirmação de que, para ter eficiência no aprendizado da leitura, é necessário aprender a decifrar e, depois, a discussão é ampliada a partir da explicitação do conceito de que ler. De acordo com o material, ler é compreender e que, nesse processo, há outras necessidades, tais como o ensino de estratégias de leitura e o contato frequente com a boa leitura.

Nas brochuras sobre o trabalho com a oralidade aparece mais especificamente o trabalho com a consciência fonológica, destacando a mesma como a solução para a melhora ao fracasso relacionado à leitura e à escrita: “dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes.” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p.10).

As atividades de ensino da escrita são propostas dentro de um contexto em que os alunos saibam as condições que escrevem: o que, para quem, por que. Essa brochura parece descontextualizada das demais por ser a única que, em nenhum momento, apresenta questões fonológicas e propõe a escrita como um todo e não pelas partes.

A partir desses breves apontamentos sobre os materiais do *Programa Nacional de Ensino do Português*, a seguir, destacamos os materiais do *Programa Letra e Vida*. Posteriormente, assinalamos, em virtude dos limites desta exposição, algumas relações entre as propostas dos dois programas.

Os materiais do *Programa Letra e Vida*

Sobre os documentos disponíveis para a formação do *Programa Letra e Vida*, foram preparados materiais destinados aos formadores e cursistas: documento de apresentação (BRASIL, 2003c); Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador (BRASIL, 2001 a, b, c); Coletânea de Textos (BRASIL, 2003 a, b; BRASIL, 2006) e 30 programas de vídeo.

As coletâneas de textos são três volumes com o mesmo modelo de capa, embora mudem de cor: verde, vermelho e azul, e de conteúdo. Mantêm a mesma organização interna, contendo textos literários, atividades a serem desenvolvidas, textos de estudo sobre o construtivismo, folhas de tarefa e propostas didáticas descritas e comentadas.

O documento de apresentação expõe os objetivos do Programa e sua organização, a história da alfabetização, a caracterização do programa e seus materiais componentes. É o livro que contém o menor número de páginas, vinte.

O *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* expõe sobre as metodologias e concepções adotadas na formação desse programa. Há propostas e depoimentos de formadores com a representação de suas práticas. É composto por sequências orientadas de atividades de formação destinadas a serem desenvolvidas nas 40 semanas do curso. Possui um anexo com textos de subsídios para o formador.

No Guia do Formador, é especificado o desenvolvimento da unidade. Para tanto, possui objetivos, conteúdos e atividades (seus desenvolvimentos e duração).

Durante os encontros, são realizadas atividades permanentes:

- a) Leitura Compartilhada – realização da leitura de diferentes gêneros de alguns dos textos indicados, em voz alta, pelo formador. O professor possui os textos na coletânea de textos;

- b) Rede de Ideias – socialização realizada pelo grupo sobre as ideias do trabalho pessoal;
- c) Trabalho Pessoal – realização de uma atividade proposta pelo formador em toda unidade.

Há outras atividades, como levantamento dos conhecimentos prévios; atividades com o objetivo de ampliação de conhecimentos; aplicação de conhecimentos. A síntese de assunto estudado é desenvolvida conforme a necessidade.

Os 30 programas são organizados em cinco vídeos do Módulo 1, quatro do módulo 2 e quatro do módulo 3. Tais programas são também baseados nos módulos: o primeiro, denominado *Série Processos de Aprendizagem*; o segundo, *Série Propostas Didáticas 1* e o terceiro, *Série Propostas Didáticas 2*.

Esses programas foram gravados com professoras da escola pública formadoras do grupo referência. Eles documentam o planejamento das atividades, a realização das atividades planejadas em aula e a tematização em reuniões de formação.

Tanto os guias como as coletâneas de textos não seguem uma sequência numérica ao longo dos livros, mas estão organizados em unidades, e cada unidade está organizada em módulo, unidade e texto. Assim, o primeiro livro da coleção, é o módulo 1, o segundo, módulo 2 e o terceiro, módulo 3. Em cada unidade é indicado o módulo, a unidade e o texto (M, U, T). Assim, por exemplo, o primeiro texto, da primeira unidade do segundo volume da coletânea estará indicado: M2U1T1.

A opção neste artigo, é em apresentar, em linhas gerais, a teoria tratada nesses materiais, aparentemente considerada importante para discussões na formação de professores alfabetizadores. Nesse sentido, não faremos uma explicação de cada texto, de cada unidade.

O Programa Letra e Vida (SP) está centrado em uma cultura escolar baseada no direito à aprendizagem. Pressupõe que seus processos, tanto na leitura quanto na escrita, ocorrem por meio da reflexão sobre esses processos e não por meio da memorização de sílabas.

Como apontado, o curso está baseado no construtivismo, e especificamente, nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

[...] as bases teóricas que o fundamentam que são de natureza construtivista, compatíveis com a literatura utilizada para a compreensão de como o “professor aprende a ensinar”. Sobre como as pessoas aprendem, os estudos da psicogênese genética de Piaget (1966) serviram como base no Programa. A psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985, 1990) propõe uma aproximação entre as teorias de Piaget e a construção psicogenética da aquisição da língua escrita, que é recorrente em todo este Programa. (CASTELHANO, 2008, p. 40).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas nas idéias de Piaget e Chomsky a criança ao estar em contato com o objeto de conhecimento, constrói sozinha o sistema de escrita.

O ensino da leitura e da escrita, dentro das escolas, é importante, desde que parta desse pressuposto e compreenda seu papel de oferecer a função da escrita, bem como momentos para a criança continuar sua construção. Assim, a autora finaliza seu artigo:

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 1995, p. 103, destaque da autora).

A construção da escrita pela criança – A concepção de escrita, alicerçada por Ferreiro (1995), compreende um sistema de representação a ser construído pelo indivíduo. As concepções da criança sobre o sistema de escrita são estudadas por meio de suas produções espontâneas. Na evolução psicogenética, a escrita evolui em três grandes períodos:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 1995, p. 19).

No processo construtivo da criança, o professor precisa de aceitação e compreensão da evolução da escrita, de forma a não preconceber o que é o mais fácil ou mais difícil ao aluno, nem trabalhar com base na cópia e sonorização de grafemas, mas sim como um criador de condições de descoberta do sistema de escrita pelo próprio aprendiz.

Em relação à *aquisição da leitura*, segundo Weisz (2003), os estudos de Ferreiro concluem que há uma evolução no aprendizado da leitura. “A ideia de que se escreve tudo o que se fala não é prévia à alfabetização. Pelo contrário, descobrir que é necessário escrever tudo, sem omitir nada, requer bastante experiência com a língua escrita” (BRASIL, 2003a, p.1, M1U6T5).

Por volta dos quatro anos, a criança, já em contato com o mundo da escrita, considera que somente os substantivos precisam estar escritos. Essa hipótese evolui para a correspondência termo a termo entre o falado e o escrito. As evidências mostram que essa evolução ocorre por meio das oportunidades da criança de entrar em contato com a escrita.

Leitura é mais do que simplesmente o conhecimento da relação fonema-grafema. A leitura é um meio e não um fim, meio para uma resposta a um objetivo ou necessidade pessoal. Por

essa razão, a escola deve substituir a leitura como decodificação, com seu treino exaustivo e o preenchimento de fichas, por uma prática motivadora, com diversas modalidades e textos estimulantes para uma prática de leitura de fato.

Lerner (BRASIL, 2003b) aponta que, muitas vezes, a escola torna impossível o ensino da leitura, pois distancia a criança do ato de ler, devido a vários fatores, dentre eles o distanciamento realizado pela escola entre a proposta de atividade de leitura com o uso social dela. Com efeito, normalmente se lê para a aprendizagem, para a escolha de textos específicos e para o ensino; a realização da leitura em voz alta é apenas um meio de avaliação e, finalmente, se apresenta aos alunos uma única interpretação de texto como válida.

Para a reversão desse quadro de impossibilidade de leitura na escola, Lerner (BRASIL, 2003b) sugere alguns propósitos didáticos. Cada situação de leitura deverá responder a um duplo propósito: o ensino e a aprendizagem de algo sobre a prática social da leitura e o cumprimento de um objetivo com sentido para o aluno. Para o desfecho desse duplo propósito, há algumas possibilidades didáticas como a realização de projetos, atividades permanentes, sequências didáticas.

Segundo Soligo (BRASIL, 2003a), baseada nos pressupostos de Smith (1999), a compreensão leitora depende da relação entre olhos e cérebro, o último determinante do que e como vemos. No momento da leitura, os olhos não deslizam linearmente, mas, sim, saltam rapidamente e acontece uma “adivinhação”, pois os olhos não captam tudo.

Dois fatores determinam a leitura: o texto impresso e o conhecimento prévio do leitor. Quanto maior o contato das crianças com a leitura e com outros leitores, maiores são as possibilidades de aprender. Não é necessário ter sete anos, nem estar na escola para começar a ler.

Como já apontado, a leitura depende do conhecimento prévio do sujeito sobre o assunto e é mais rápida se for silenciosa. Para ter-se uma leitura fluente, algumas estratégias de leitura são necessárias. Por estratégia de leitura, Soligo (BRASIL, 2003a) conceitua um amplo esquema para obtenção, avaliação e utilização de informações. Essas estratégias podem ser de seleção, antecipação, inferência e verificação.

As estratégias de seleção permitem ao leitor o encontro somente do relevante na leitura. Essa estratégia nos permite encontrar, por exemplo, um nome em uma lista telefônica. As estratégias de antecipação possibilitam prever o desconhecido, o que está por vir. Podemos antecipar as palavras, sílabas e significados.

Por meio das estratégias de inferência podemos perceber e entender as entrelinhas não implícitas no texto. Podemos notá-las por meio de pistas no próprio texto, ou por meio de conhecimento prévio sobre o assunto. As estratégias de verificação permitem o controle das demais estratégias. Todas elas ocorrem mais ou menos simultaneamente, sem a necessidade de serem evidentes para o leitor.

Para ter êxito na sua prática docente, o professor precisa ir além do conhecimento da teoria embasadora da sua prática. Ele necessita da construção de boas soluções práticas. Algumas modalidades organizadoras para a obtenção de situações de aprendizagem consideradas boas, segundo propõe o curso do Letra e Vida (BRASIL, 2003a; b; BRASIL, 2006): os projetos, as atividades permanentes e a sequência de atividades.

Os projetos podem ser elaborados de diversas formas, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração para a existência de um bom projeto: seu objetivo necessita ser claro, tanto para o professor como para o aluno, e, consonante com a justificativa, o professor deve dominar o conteúdo, o relacionamento entre as crianças precisa ser favorável, o conteúdo ser significativo em si só, as atividades encadeadas umas nas outras e o produto final precisa de visibilidade (BRASIL, 2006).

Algumas atividades precisam ser permanentes, como é o caso da escrita reflexiva, em duplas produtivas, a avaliação, por meio das sondagens, e a leitura. Essas atividades se repetem de forma sistemática, previsível, e a frequência é estabelecida, conforme a necessidade. A leitura, especificamente, deve ser uma atividade permanente do professor, que deve realizá-la todos os dias, tornando-se um modelo de leitor.

As sequências de atividades preveem um produto tangível, por exemplo, o conhecimento de um determinado gênero textual. Para a obtenção desse conhecimento, o professor propõe uma série de atividades sequenciais: os alunos são organizados ora individualmente, ora em duplas produtivas para alcançarem o objetivo.

Todos os conteúdos podem estar organizados nessas modalidades e a forma de organização das crianças também facilita a aprendizagem. Uma delas, ressaltada no curso, é a dupla produtiva.

A organização da turma em duplas produtivas é uma solução para lidar com a heterogeneidade da turma e favorece, ao mesmo tempo, uma melhor aprendizagem, pois um pode ajudar o outro por meio da interação estabelecida. A formação da dupla produtiva deve ser intencional, criteriosa e planejada (BRASIL, 2003b). Durante o curso, há algumas sugestões de agrupamentos produtivos (BRASIL, 2003b).

As modalidades organizativas devem ser planejadas, com apoio nos materiais propostos pela Secretaria da Educação, no caso do Programa Letra e Vida (SP), em formas de rotinas, elaboradas pelo professor.

As rotinas se referem ao plano das atividades a serem desenvolvidas. Há propostas de como as modalidades organizativas devem estar presentes na rotina, um exemplo encontra-se no módulo 2 (BRASIL, 2003b).

As preocupações dos materiais propostos no “Programa Letra e Vida” estão baseadas na defesa pelos preceitos do construtivismo e, por isso, se apresentam contra qualquer método de ensino e justificam o fracasso escolar voltado para a alfabetização devido à utilização desses métodos.

Os materiais estão pautados no trabalho com a leitura, escrita da criança, na fase inicial da alfabetização e em metodologias de ensino, pautadas em sequências didáticas, projetos e nas atividades permanentes.

Especificamente sobre a leitura, é destacada principalmente a importância de o professor ler diariamente para a criança e deixá-la em contato com os materiais escritos, propondo a utilização dos textos dentro dos contextos dos projetos propostos.

Sobre a escrita, são pensadas atividades em que os alunos possam construí-la. Nessa proposição, uma alternativa é o trabalho nas duplas produtivas, assim a construção é mais eficaz. Para tanto, a organização do trabalho docente não deve seguir um método de ensino, mas a organização de rotinas promotoras de aprendizados da leitura e da escrita.

Considerações Finais

Pelo exposto neste texto, tanto no Brasil como em Portugal foram organizados e publicados materiais direcionados à formação de professores alfabetizadores. Com estruturação e conteúdos específicos e particulares, tais materiais constituíram-se em fundamentos para a formação docente no Estado de São Paulo, Brasil e em nível nacional em Portugal, a partir de dinâmicas distintas de disseminação de seus ideários.

De modo geral, algumas considerações podem ser pontuadas, dentre as quais, que os materiais pretendem ser bases de orientação didático-pedagógicas para a formação e atuação docente no que se refere à alfabetização de crianças brasileiras e portuguesas e assumem como objetivo melhoria dos índices de avaliação em nível nacional e internacional.

Referências

BRASIL. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 2. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001c.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 1. São Paulo: Ministério da Educação, 2003a.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. São Paulo: Ministério da Educação, 2003b.

_____. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 3. São Paulo: Ministério da Educação, 2003c.

_____. *Documento de Apresentação*. São Paulo: Ministério da Educação, 2003d.

PORTUGAL. *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Ministério da Educação, 2001.

_____. *Diário da República*. Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006.nº 133, 12 de julho de 2006. p. 4856-4861.

FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

Fernanda Izidro Monteiro
UFRJ – RJ/BR
fernandapedletras@yahoo.com.br

Eixo 5 - Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores

Resumo

Consistindo o tema central desse artigo a alfabetização, para realizá-lo tem-se como eixo de abordagem a formação da identidade docente do professor alfabetizador dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o olhar histórico-sociológico de análise da formação continuada e sua representatividade em tal processo. O trabalho pauta-se em uma concepção discursiva e dialógica de formação docente, abordando por esses vieses a temática, assim como a própria construção identitária. Assim, importa conceber os problemas da alfabetização escolar brasileira e os baixos índices de aproveitamento no que se refere à linguagem, leitura e escrita pelo prisma do alfabetizador, que vive um processo de esvaziamento da identidade docente e, conseqüentemente, da sua práxis, analisando tais elementos a partir de uma perspectiva histórica que abordará os traços e matizes dessa identidade em construção a partir da diluição dos cursos normais e a compulsiva profissionalização do então 2º grau, imposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de número 5692 do ano de 1971. Até então oferecidos por escolas e corpos docentes específicos, os cursos normais foram somados à gama de outros cursos profissionalizantes, diluindo a especificidade e a especialidade das escolas de formação. Considerando os cursos de formação continuada como uma busca docente no sentido de afastar-se de tal perspectiva descredibilizadora demonstrada pelos fatos históricos e dos resultados das avaliações nacionais, busca-se levantar dados que permitam circunscrever os traços de um perfil dos professores que procuram a formação continuada, na área de alfabetização, oferecida pelas Universidades Públicas, cada vez mais convocadas a exercer um papel formador. A análise tomará por critérios gênero, escolaridade, instituição de formação, tempo de atuação, grau de escolaridade e tipo de formação continuada escolhida, assim como elementos de análise do discurso subjacentes e sobrejacentes advindos da construção textual de tais professores. Numa perspectiva bakhtiniana, os conceitos de dialogismo, autoria, sujeito e discurso contribuem para discutir a identidade docente alfabetizadora. Tais elementos, interseccionados com a perspectiva histórico-sociológica de análise permitirá delinear basilamente a identidade profissional destes indivíduos. Por ser o primeiro momento de exploração do objeto nessa pesquisa de dissertação, a análise se constituirá a partir da apresentação de dados objetivos, tabulados de acordo com categorias iniciais, que serão exploratoriamente articulados com os eixos teóricos e históricos anteriormente citados, a fim de esboçar a concepção de um cenário analítico da identidade do professor alfabetizador que busca os cursos de formação continuada.

Palavras-chave: identidade docente, alfabetização, formação continuada.

Abstract

To do the central theme of this article, literacy, we realize it has as axis of approach to identity formation the teacher's teaching literacy trainer of the early years of primary education under the historical-sociological analysis look of continuous formation and their representativeness

in such a process. The work is in a discursive and dialogical conception of teacher training, addressing these biases the theme, as well as the very construction of identity. So, it is important to conceive the Brazilian school literacy problems and the low rates of exploitation with regard to language, reading and writing through the prism of literacy trainer, living a process of emptying of teacher identity and, consequently, their Praxis, analyzing such elements from a historical perspective that will address the features and nuances of this identity under construction from the dilution of normal and compulsory courses professionalization of then 2nd grade, imposed by the Law of guidelines and Bases of Brazilian Education number 5692 the year 1971. Until then offered by schools and teachers specific bodies, the normal courses were added to the range of other vocational courses, diluting the specificity and specialty training schools. Considering the continuing training courses as a lecturer to move away from such a undertaking perspective demonstrated by historical facts and the results of national assessments, we seek to raise the information needed to define the traits of a profile of teachers seeking continuing education in the area of literacy, offered by public universities, increasingly called to exercise a role. The analysis will take by gender criteria, education, training institution, time of performance, degree of education and continuing training type chosen, as well as elements of the underlying and overlying discourse analysis from the textual construction of such teachers. In a bakhtinian perspective, the concepts of dialogism, authorship, subject speech and contribute to discuss the teaching school identity. Such elements, combined with the historical-sociological perspective of analysis will make it possible to outline the professional identity of these individuals passis. Because it is the first time for the exploration of the object in this dissertation research, the analysis will be based on the presentation of objective data, tabulated according to initial categories, which are in a exploratory analysis linked to the theoretical and historical axes referred to above in order to sketch the design of an analytical setting of the identity of professor literacy trainer seeking continuing education courses.

Keywords: teaching, literacy, identity formation.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. As propostas metodológicas para alfabetização, após a visão de alguns teóricos, despontaram como reflexos dos novos rumos, visando a otimização do processo de maneira a superar a não alfabetização dos indivíduos oriundos das classes populares. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando.

A importância da compreensão de tal significado pode ser percebida por meio das mudanças notadas no próprio panorama sociopolítico, econômico e cultural brasileiro em relação à importância da aquisição da linguagem escrita. Essas mudanças se refletem nas metodologias da alfabetização, esta que, gradualmente, passou a ser vista como uma

ferramenta de promoção à língua escrita significativa e cônica para o educando, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Todavia, esse processo não tem atingido a todos os educandos, de modo que os altos índices de evasão e repetência escolar apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais que priorizem a aproximação do educando da escola, o que colaborará decisivamente nesse processo: o aluno não precisa apenas estar na escola, mas sentir-se parte integrante do grupo que a constitui como uma instituição de formação da criticidade dos sujeitos do processo educativo. A partir dos elementos anteriormente expostos, estabelece-se uma perspectiva de pesquisa *da e na* escola, visando “resolver” tais questões. Tem-se então a formação e a identidade docente problematizadas e a universidade “convocada” a assumir esse papel formador.

Numa perspectiva histórica, pode-se dizer que a partir do golpe militar de 1964 originaram-se diversas mudanças na legislação educacional, modificando-se os ensinos primário e médio, alterando-se ainda a nomenclatura para primeiro e segundo grau. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, uma das alterações advindas desse período, conhecida como 5692/71, teve profundos reflexos no processo de formação de professores. Um dos aspectos mais relevantes dessa mudança ocorreu na diluição das Escolas Normais, posto que a nova LDB tornava o segundo grau essencialmente profissionalizante, de maneira universal e compulsória (CUNHA, 1991). Assim, a Escola Normal foi transformada em mais uma das habilitações específicas do segundo grau, intitulado HEM – Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau. Até então oferecida com escola e corpo docente especiais, com a alteração a partir da 5692/71 sua estrutura tornou-se inválida e sua tradição em formação desconsiderada. Aprovada em seis de abril de 1972, as habilitações específicas se dividiam em duas modalidades básicas: uma durando três anos, com duas mil e duzentas horas, que habilitava para o magistério apenas até a 4ª série; a segunda durando quatro anos – duas mil e novecentas horas – dando ao professor a possibilidade de lecionar até a 6ª série do primeiro grau. A partir dessas mudanças, tem-se um currículo com um núcleo comum a todo o território nacional abrangendo ensino de 1º e 2º grau, com vistas à manutenção da formação geral. A parte diversificada objetivava a formação especial de cada uma das habilitações. Com isto, o tradicional Curso Normal foi reduzido a uma mera habilitação de 2º grau:

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (...) Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar especialistas em Educação, af

compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009. p. 147)

A partir do anteriormente exposto, nota-se que a alfabetização era destinada aos professores que se formavam no segundo grau, na habilitação normal, podendo estes cursar apenas os três anos da modalidade mais curta. O curso superior era destinado a formar outros perfis profissionais que, à época, pouco se envolviam com o cotidiano da sala de aula e as questões relativas ao aprendizado – ou não aprendizado – dos alunos das classes populares.

Cabe ressaltar o dito anteriormente acerca das classes populares. Assim como a escola pública era destinada a essas classes, assim se constituía o público-alvo dos cursos profissionalizantes compulsórios oferecidos no novo segundo grau. As escolas privadas mantiveram a formação geral, a fim de atender os interesses da clientela das classes dominantes, destinada ao curso superior:

A diretiva da profissionalização universal e compulsória no segundo grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em classificar sua “clientela” para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante”. A consequência mais grave dessa política foi a diluição dos cursos normais, até então oferecidas por escolas e corpo docente especiais (...) (CUNHA, 1991, p.474)

Além do já mencionado, há outras críticas às HEMs, no que se refere principalmente à dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante, aspectos que enfraqueciam consideravelmente o aspecto conceitual e metodológico/procedimental da formação docente, sobretudo no que se tange aos aspectos identitários, aqui enfocados.

O agravamento das condições de formação de professores, a queda das matrículas na habilitação para magistério gerou um movimento em âmbito federal de projetos de estudo e diversas pesquisas que visavam mudar o cenário então instalado. Nessa perspectiva, em 1982 são criados os Centros de Específicos Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), tendo como objetivo redimensionar a formação para o magistério e visando ser um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e séries iniciais. Conforme Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci (1994), o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mesmo assegurando condições burocráticas, materiais e orientação próprias e diferenciadas daquelas que regem a Habilitação

Específica do Magistério (HEM), não garantiram automaticamente o sucesso de uma nova política de formação e aperfeiçoamento de educadores. Vale ressaltar ainda que os CEFAMs não substituíram totalmente as HEM, sobretudo no que se refere à quantidade: ao final da implantação do projeto, eram apenas 120 CEFAMs em todo o país.

Articulada à linha temática do presente artigo, pode-se dizer, conforme Leonor Maria Tanuri (2000), que a fragmentação do Curso Normal foi de grande impacto no que tange aos aspectos identitários e constitutivos da formação docente:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação –por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente. Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. (p.81)

Ainda hoje, no contexto brasileiro, há muitas marcas no que tange a formação de professores no âmbito legislativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, de 1996 tem em sua redação aspectos dicotômico em alguns de seus objetivos, como ao tornar a formação docente inicial mais longa ao elevá-la ao nível superior. No artigo de número 62 da LDB 9394/96, abre-se a possibilidade para que instituições de diversas categorias possam oferecer o curso requisitado, desqualificando o modelo universitário baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão. A partir do decreto 2207/97, as *instituições de educação superior* são regulamentadas, podendo ser categorizadas em: *universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades* ou *institutos superiores*. Nessa perspectiva, tem-se a superiorização da formação inicial num momento de desvalorização do espaço universitário de formação.

Nesse contexto, a formação do professor tornou-se uma variável tão relevante quanto outras, também alvo das explicações para o constatado fracasso escolar nas avaliações que permanecem sendo feitas com muito empenho e ampla difusão. O incremento da formação

docente passa a ser uma das soluções consideradas para se melhorar os resultados dos processos educacionais.

Quando o texto da LDB 9394/96 foi aprovado em sua versão final, já se marcava, dentre outros aspectos, a centralidade da formação de professores. Na aproximação entre formação docente e ensino superior, em que a última sofreu uma efetiva descaracterização, é possível observar um desenvolvimento inversamente proporcional entre a nova ideia de formação docente em cursos superiores e as conquistas obtidas pela universidade.

Um fato observável relacionado à formação docente é que crescentemente, em intensidade e em qualidade, a universidade participou das ações políticas de formação continuada, como ator fundamental, responsável pelo planejamento, coordenação de execução e até mesmo como formadora. Além desta participação, ou como sua consequência inevitável, o tema da formação de professores no Brasil ganhou, dentro do processo histórico acima mencionado, um lugar prioritário como objeto de suas pesquisas. Ganhava-se um novo espaço social, anteriormente não existente, que se acrescia à formação inicial. (ANDRADE, 2008, p. 02)

Neste texto toma-se como perspectiva de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese provisória de que tal busca por legitimar o seu fazer cotidiano profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização desse fazer. Assim, buscar esses novos/outros conhecimentos constitui-se como uma maneira de transformar a sua práxis, colocada e percebida como insatisfatória através dos índices e avaliações nacionais, além da sua própria visão enquanto professor. Essas diferentes vozes sobre (e agora na) escola dialogam, justapondo-se, sobrepondo-se ou opondo-se muitas vezes, mas o que vale ser ressaltado é a escuta e o espaço de fala que possuem, numa constituição interdiscursiva e dialógica.

As questões postas para a presente pesquisa se orientam para a compreensão de elementos provenientes curso de formação continuada que é oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com o grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). O curso de Especialização “Saberes e práticas na Educação Básica” é uma proposta de formação continuada para docentes em exercício em escolas das redes municipal, estadual e federal das diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica.

O curso cujo material de pesquisa deste artigo é proveniente intitula-se CESPEB – Alfabetização (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica -

Alfabetização), uma especialização *lato sensu* voltada para professores, tendo como requisito de inscrição para os candidatos o porte de diplomas de Graduação em Pedagogia ou uma licenciatura, desde que, nesse último caso, tenha-se cursado a formação de professores (ensino médio). Conforme posto em edital de seleção, é dada a prioridade a candidatos em exercício no magistério da rede pública. O curso foi concebido com carga horária de 470 horas, sendo 360 horas destinadas a encontros presenciais e as 110 horas restantes distribuídas entre atividades nas escolas (20 horas) e parte da elaboração do trabalho final de curso (90 horas).

Este artigo se propõe a analisar as informações oferecidas pelos alunos-professores que compõem o corpo discente do CESPEB-Alfabetização 2012 em seu processo de inscrição, visando circunscrever um perfil dos professores que procuram a formação continuada oferecida pelas Universidades Públicas. Contudo, vale ressaltar que tal pesquisa encontra-se em momento embrionário, sendo essa análise de dados um momento inicial e exploratório de contato com o campo e de delimitação de pontos observados em categorias iniciais, numa construção salutar para a pesquisa de dissertação. Segundo Bakhtin (2004) “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (...) A palavra vai à palavra.” (p.147). Assim, vê-se esse movimento de formação como um processo homológico e dialógico, em que cada posição em que os sujeitos estão inscritos não é individualmente construída, mas compreendida e constituída a partir da relação de alteridade, sendo essa alteridade o fundamento da identidade.

A pesquisa assume uma posição exotópica a fim de traçar elementos que contribuam para a análise da relação de alteridade entre formador e professor, vislumbrando em um primeiro olhar como se apresenta esse docente. A partir dos dados prestados nos documentos entregues na inscrição. De acordo com Bakhtin (1992)

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (p.45)

Para delinear o perfil dos professores que buscam o CESPEB-Alfabetização, foram analisados os materiais dos candidatos selecionados, entregues no momento da inscrição. São esses materiais a ficha de inscrição, o *currículum vitae* simplificado e a carta-justificativa para o pedido de inscrição no curso. Esse *corpus* constituiu-se de dados de trinta e cinco sujeitos de pesquisa, que cursam atualmente a pós-graduação, compreendidos através de categorias

que serão em breve postuladas. Coloca-se em evidência o termo “compreendidos” porque objetiva-se uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há dois sujeitos, duas consciências: conforme Bakhtin (1992) na compreensão há esses dois sujeitos e consciências; não há relação dialógica com o objeto e, portanto, a compreensão (que se busca aqui) é sempre dialógica.

As categorias de análise foram criadas a partir de cada documento analisado, e as informações foram divididas em três grandes grupos. O primeiro grande grupo concerne às informações gerais, obtidas em sua maior parte da ficha de inscrição e, em menor escala, do currículo. São informações que permitem circunscrever dados mais concretos e abrangentes, como sexo, faixa etária, estado civil, região de origem, residência desses professores. O segundo grande grupo é referente à formação dos professores, dados extraídos do currículo simplificado e da carta-justificativa produzida pelos mesmos. Nesse grupo observaram-se elementos como a formação inicial do professor, qual a graduação cursada, a natureza da instituição em que essa graduação foi realizada, se a conclusão da graduação foi feita dentro do prazo ou se houve trancamentos ou outros elementos relacionados. Nesse âmbito, observou-se ainda a ocorrência de dupla graduação e pós-graduação entre os sujeitos da pesquisa. Verificou-se ainda se o professor em questão trabalhou durante a graduação e, caso a afirmação seja positiva, se esse ofício era docente. Ainda nesse grupo, analisou-se a atuação docente desses professores hoje: em qual segmento de ensino atuam, em qual esfera, se possuem dois empregos concomitantes, se possuem função formadora ou orientadora de outros professores no seu lócus de trabalho. O terceiro grande grupo de informações aborda aspectos textuais obtidos na carta-justificativa elaborada pelos então candidatos. O uso de primeira pessoa na escrita e em quantos parágrafos essa ocorrência é observada são alguns dos pontos analisados, assim como a revelação de informações do histórico pessoal e profissional nesse documento. Ainda são observados aspectos como o uso de citações e expressões formais na construção textual e a extensão do texto, delimitada pela contagem de parágrafos. Numa perspectiva calcada na análise do discurso, foram estabelecidos, a partir de leitura preliminar, termos chave empregados na construção textual com a finalidade de explicitar simplificada o motivo da procura pelo curso. Conforme Charlot (2002, p. 93) “para poder dar conta do fracasso escolar, os professores, quando falam uns aos outros, ainda fazem o discurso da carência do dom, mas, quando estão falando a um professor da universidade, a um pesquisador, sabem que não podem dizer isso”. A ideia apresentada por Charlot pode ser entremeada com o trecho a seguir apresentado de Bakhtin (2004) como um

mote reflexivo acerca das informações obtidas nos textos elaborados pelos professores, considerando os três documentos, dessa maneira, palavras carregadas de conteúdo que permitem o contato com o *outro*. A palavra

serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 112).

A partir das categorias anteriormente postuladas, far-se-á a apresentação dos dados colhidos no material anteriormente caracterizado, seguindo tal exposição de uma análise e ainda da elaboração de uma tabela simplificada para compreensão visualização dos dados.

Os dados gerais analisados revelaram uma grande predominância feminina entre os alunos-professores do CESPEB-Alfabetização, sendo o grupo composto por trinta e quatro mulheres e um homem, o que reflete diretamente os fatores históricos que incidem sobre o fazer docente, sobretudo no primeiro segmento, em que há uma predominância feminina. Em relação à faixa etária, que foi dividida em quatro subcategorias, obteve-se a seguinte configuração: Dois professores entre dezoito e vinte e cinco anos, vinte e dois professores entre vinte e cinco e trinta e cinco anos, oito docentes na faixa que compreende os trinta e cinco aos quarenta e cinco anos e três entre quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos. Os dados informados sobre estado civil apontaram que doze alunos-professores são solteiros, vinte são casados e três se colocaram como divorciados. Contudo, vale ressaltar que esses dados não podem ser considerados de precisão absoluta para uma análise sociológica, posto que no país há uma prática considerável de uniões estáveis e que, por muitas vezes, as pessoas informam o seu estado civil desconsiderando esse tipo de dado, o que seria fundamental para uma análise conforme anteriormente citada.

Tabela 1- Dados gerais (a)

Sexo		Faixa etária			
Feminino	Masculino	18 – 25	25 – 35	35 – 45	45 – 55
34	01	02	22	08	03

Tabela 2 – Dados gerais (b)

Estado Civil		
Solteiros	Casados	Divorciados
12	20	03

Ainda nos dados gerais, foram observados elementos a respeito da região de origem dos alunos-professores, e foram observados ainda informações moradia atual. A região de origem de todos os professores selecionados é o sudeste, mais especificamente o Rio de Janeiro. Já em relação ao lugar onde residem, há diversas localidades e até mesmo municípios consideravelmente distantes da formação, o que pode servir como um ponto relevante de análise. A fim de uma compreensão mais clara dos dados, os mesmos serão apresentados exclusivamente na tabela, que conterà legenda alfabética para caracterizar as regiões do Rio de Janeiro em que os alunos-professores residem. Nesta legenda, considera-se ZN como Zona Norte, ZO como Zona Oeste, ZS como Zona Sul e CE como Centro. Utilizaram-se siglas para caracterizar os municípios da Baixada Fluminense que foram citados nas fichas de inscrição, sendo DC referente a Duque de Caxias, NI atribuído a Nova Iguaçu, SJM equivalente a São João de Meriti e SER concernente a Seropédica.

Tabela 3 – Dados gerais (c)

Região de origem	Moradia atual								
	Rio de Janeiro				Baixada Fluminense				Outros municípios
35	ZN	ZO	ZS	CE	DC	NI	SJM	SER	Petrópolis
-	16	7	5	1	01	02	01	01	01

A análise dos dados referente à formação permite uma abordagem mais voltada para uma escrita interdiscursiva, assim como o próprio tema em sua constituição. Faz-se necessário analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se essencialmente como um dos pontos fundamentais para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala. Conforme Andrade (2004), “se ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa e temos buscado ouvir a ‘voz do professor’ como outra voz, diferente daquela dos pesquisadores, cria-se aí um perigo a se evitar”. (p.88) Entender a voz do professor como outra voz, que vem de fora dos diálogos da pesquisa em educação, é colocá-lo em um lugar de estranhamento constante em relação àquilo que é parte inerente do seu fazer. De acordo com Andrade (2004) os conhecimentos mobilizados pelos docentes no seu fazer cotidiano têm efetivamente origem científica e os saberes da pesquisa tem efetivamente um

lugar de destaque, porém não de hegemonia e assim a temática da formação mantém-se em discussão.

Partindo para a análise do material fornecido pelos professores, foram observados os dados para delinear basicamente o perfil da formação dos alunos que chegam ao curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela universidade.

O primeiro elemento observado nessa análise constituiu-se da formação inicial dos alunos-professores que compõem o corpo discente do CESPEB-Alfabetização, entendendo como formação inicial o primeiro contato de caráter formador, em seu sentido formal, realizado pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise do material entregue, foi possível perceber que o primeiro contato com a formação docente, para a maioria dos professores, ocorreu através da Formação de Professores em nível médio, o que constou nos documentos de dezenove professores. Houve ainda quem tivesse como contato inicial com a formação docente por meio da graduação, conforme ocorreu com dezesseis dos professores que compõem o grupo. Em relação às graduações cursadas, houve uma grande predominância dos cursos de Pedagogia, em suas diversas habilitações (orientação, gestão e supervisão educacional e pedagógica, magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos) e ainda a ocorrência da “Normal Superior”. No material analisado verificou-se que o curso de Pedagogia foi realizado por trinta e dois professores, a licenciatura em Letras foi cursada por quatro docentes e ainda houve um professor vindo da licenciatura em Ciências Biológicas. Essa contagem, que ultrapassa os trinta e cinco alunos quantificados, explica-se pela ocorrência de dupla graduação entre os alunos. Os casos de dupla graduação ocorreram com os cursos de Letras e Pedagogia, em que duas estudantes tiveram oportunidade de realizar as duas graduações.

Tabela 4 – Formação Inicial e Graduação

Curso Normal	Curso de Graduação	
19	16	
Graduações realizadas		
Pedagogia	Letras	Ciências Biológicas
32	4	1

Na análise dos aspectos observados a respeito da formação, levantaram-se ainda as questões a respeito da natureza da instituição de ensino cursada e o tempo médio de conclusão do curso. Dentro desses aspectos, é possível perceber que vinte e três alunos-professores

cursaram a sua graduação em instituições de natureza pública, enquanto doze o fizeram em instituições privadas de ensino. Após uma leitura aprofundada do histórico escolar entregue pelos alunos-professores no ato da inscrição, observou-se que o tempo médio para conclusão do curso de ensino superior foi de quatro anos, tendo poucas variações. Em relação às variações mencionadas, pode-se afirmar ainda que apenas três dos trinta e cinco alunos terminaram a graduação fora do prazo previsto para isso, por motivo de trancamento em algum momento do período do curso. Os demais, trinta e dois alunos, concluíram a graduação no “tempo certo”, previsto pelo fluxograma das universidades das quais eram alunos. Os pontos destacados até o momento sobre formação são muito relevantes no sentido de fomentar uma imagem do professor que busca a formação continuada hoje, contudo ainda trata-se de um retrato inicial e rascunhado, pois os vieses da formação são numerosos e profundos, calcados no dialogismo e na interdiscursividade. Conforme Andrade (2004), vê-se assim o campo da formação perpetrando a sua história, num diálogo entre discursos que são estabelecidos nos campos escolar e universitário e dão aos interlocutores as ferramentas de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, que se constitui como um conhecimento transmitido, e que só se fixa enquanto realidade, efetivamente, se comunicado para interlocutores.

Um ponto importante a ser abordado a respeito das informações colhidas do material entregue trata-se da concomitância entre trabalho e estudos, observada através do currículo informado. Foi possível verificar que vinte e um dos trinta e cinco alunos-professores trabalhavam durante a graduação no ensino superior, enquanto quatorze não trabalhavam ou não informaram alguma atividade profissional exercida concomitantemente com os estudos. Desses vinte e um alunos que trabalhavam durante a graduação, apenas um exercia uma função que não envolvia docência. Dentre os vinte alunos que trabalhavam na área do magistério, dezenove atuavam como docentes em séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda na Educação Infantil, esse último segmento em um número significativo de escolas privadas, enquanto os que atuavam no Ensino Fundamental, em sua maioria, estivessem vinculados às prefeituras por meio de concursos públicos. Esses aspectos são fundamentais na discussão da constituição da formação docente: seu movimento dialógico de análise da prática no seu fazer acadêmico, o olhar voltado para essa prática no estudo dos conhecimentos científicos, entre outros elementos, revelam-se como marcas de interação, numa abordagem bakhtiniana, que aponta para a constituição da consciência humana e do fazer docente, permeado por múltiplas vozes sociais que o compõem. Essa interação é o diálogo ininterrupto

que resulta da interlocução com o outro. O espaço para o interlocutor e o lugar de escuta, assim como o lugar de fala, são essenciais para a formação docente.

Revela-se, desse modo, um campo de formação efetivamente constituído. Prova maior de sua consistência é o fato de que, nesse campo, sobretudo a partir da década de 1990, inerente às áreas de pesquisa da educação surgem questionamentos próprios que se centram no tema da formação de professores. Os estudos reunidos em torno deste tema constituem um campo de investigação legítimo que continuamente busca uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação. Os conceitos definidos nesse espaço são hoje incontornáveis para a construção de uma concepção de formação docente. (ANDRADE, 2004, p.81-82)

Numa análise da atuação profissional atual dos docentes que compõem o corpo discente do CESPEB–Alfabetização, pode-se dizer que apenas um dos trinta e cinco alunos não declarou exercer o magistério. Dos trinta e quatro professores que estão trabalhando com a docência, vinte e quatro possuem matrícula efetiva nas redes municipais de prefeituras como Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nova Iguaçu (as mais citadas). Dois professores declararam atuar na rede estadual de ensino e um relatou trabalhar na rede federal. Vale ressaltar ainda que sete professores relataram atuar na rede privada de ensino, e que desse total de trinta e quatro professores, nove possuem dois empregos, sendo a maioria dupla matrícula no município do Rio de Janeiro ou então acumulando um emprego privado e uma matrícula pública. Outro dado importante encontrado nos documentos analisados caracteriza-se pelo relato do exercício de uma função formadora ou orientadora junto aos outros docentes do lócus de atuação: sete professores relataram exercer cargos como professor orientador ou orientador pedagógico, e até mesmo direção.

Tabela 5 - Atuação

Docência				Outra atuação profissional
34				01
Municípios	Estado	Federal	Rede Privada	-
24	02	01	07	-

Outro aspecto relevante no que tange a atuação docente é o segmento em que os alunos-professores do CESPEB-Alfabetização trabalham. Entre os trinta e quatro professores, dezoito atuam em classes de alfabetização, sete em classes de Educação Infantil e seis em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A diferença quantitativa que se apresenta é explicada pelo exercício de cargos que em alguns casos impedem a atuação docente, como a direção de unidades escolares ou mesmo o exercício de funções como professor orientador

quando não há a possibilidade de desempenhar a atividade no contraturno da regência de classe.

Far-se-á agora a apresentação dos dados obtidos a partir da análise das cartas-justificativa apresentadas pelos alunos professores quando da sua inscrição no processo seletivo da pós-graduação. Os critérios criados na leitura preliminar desses documentos seguiram por um caminho que, norteado pela análise do discurso, via na perspectiva bakhtiniana do *eu* e do *outro* os aspectos de confecção textual para questionar quem se mostra esse professor, como ele o faz, como delinea a própria formação e identidade profissional e de que maneira esses elementos poderiam ser significativos para sua inclusão no corpo discente.

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”) (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 1992, p.349-350)

Os elementos destacados foram o uso da primeira pessoa na construção textual, feito por todos os alunos-professores na sua escrita. Outro ponto de destaque foi a quantidade de parágrafos em que esse uso ocorria: mais da metade do texto de todos os professores apresentava tal uso nos parágrafos, sendo que em dezesseis caso tal emprego ocorreu na totalidade do texto. Tal fato reflete e acarreta outra informação obtida na análise do texto, que se trata da apresentação de informações pessoais advindas do histórico profissional ou pessoal no texto, indicando um tom memorialístico em muitos momentos. Entre as trinta e cinco cartas-justificativa lidas, apenas quatro não apresentavam nenhum tipo de informação pessoal ou profissional. Esse quantitativo une-se à análise do estilo na escrita, que em algumas cartas mostrou-se altamente formal, sem a proposta de abordagens mais estreitas entre os interlocutores, seja a respeito do tema do curso ou por outros aspectos. Ainda em relação aos aspectos estilísticos, seis dos trinta e cinco professores optaram por inserir citações para fundamentar as ideias postas.

Numa análise da construção textual, após a leitura prévia realizada com fins de conhecimento dos textos, verificou-se a ocorrência de termos que se repetiam em diversas escritas com fins de justificar ou explicitar a significação do ingresso no curso de pós-graduação em questão na formação e no trabalho do aluno-professor em questão. Esses termos foram: aperfeiçoamento (A), inquietação (B), aprofundamento (C), aprimoramento

(D), capacitação (E) e oportunidade (F). Aqui chamados de termos chave, a utilização dos mesmos será disposta quantitativamente na tabela a seguir, de acordo com a legenda posta anteriormente. Por algumas vezes ter ocorrido o encontro de dois termos chave em uma mesma escrita, não houve a desconsideração de nenhum desses, portanto, a tabela não fechará quantitativamente conforme o número de alunos-professores, sendo maior.

Tabela 6 – Ocorrência de termos chave

A	B	C	D	E	F
09	06	08	10	04	13

A partir da análise das escritas dos alunos-professores, entende-se que os mesmos incorporam como seu objetivo específico a melhora de sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, reinstrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada. Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se mais conscientes do outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam.

Com fins conclusivos, vale ressaltar que o presente artigo constituiu-se de uma análise exploratória experimental, com dados parciais em relação à pesquisa de dissertação que será desenvolvida no mesmo campo temático, aprofundando os dados aqui trabalhados e envolvendo outros cursos de formação continuada oferecidos pela universidade.

Bibliografia

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim e; Solange. KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA NOS DISCURSOS DE LUIZ GONZAGA FLEURY

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Doutorado em Educação
Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil
CAPES
ilsa.vieira@uol.com.br

Eixo temático 5: Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores.

Resumo

Neste texto, pretende-se além de apresentar parte da biografia e da bibliografia de Fleury, compreender qual concepção a respeito do ensino da leitura estaria marcada nos discursos do professor sorocabano Luiz Gonzaga Fleury (1891-1969), publicados em diferentes periódicos, no período entre 1922 a 1936. Para tanto, os estudos apoiam-se na perspectiva da História Cultural, que proporciona à pesquisa um direcionamento do olhar investigativo para representações sobre o ensino da leitura presente nos artigos publicados pelo autor na *Revista Nacional*, *Revista Educação* e no *Jornal O Estado de São Paulo*. A pesquisa parte da premissa de que os textos podem trazer marcas na estruturação da linguagem, indicando um discurso escrito repleto de representações da atividade leitora, que aparecem voltados para a formação dos professores em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Representações de leitura; Luiz Gonzaga de Camargo Fleury; Ensino da leitura;

Abstract

Further than presenting the biography and bibliography of Fleury, this text intends to understand which conception regarding teaching of reading would be present in teacher Luiz Gonzaga Fleury(1891-1969) speeches, from Sorocaba SP, published in different journals, in the period from 1922 to 1936. To this end, these studies are based on the perspectives of Cultural History, that provide to researching a guiding for the investigative approach about the representations on the teaching of reading in the articles published by this author in the journals *Revista Nacional* and *Revista Educação*, and in the newspaper *O Estado de São Paulo*. The research is carried out upon the premiss that the texts can host traits in the language structuring, indicating a written speech with lots of representations of reader activity, which appear aimed to teachers training about the teaching of reading and writing.

Keywords: Read representations. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury. Teaching of reading.

Introdução

Ao considerar o texto impresso como um enunciado verbal, dentro de uma concepção dialógica, uma das possibilidades de compreensão das palavras ou dos sentidos que elas carregam ou desencadeiam, pode se consolidar a partir de uma aproximação daquele(a) que as produziu. Isso porque “todo texto tem um sujeito, um autor”, nos afirma Bakhtin (2003, p. 308), e conhecer as condições que cercam ou que um dia, circundaram a produção escrita implica, também, direcionar um olhar para aquele a quem se atribui a autoria da obra.

Partindo da concepção de apropriação cultural como invenção criadora no processo de produção de uma obra didática, é possível interrogar: o que e de que forma os discursos construídos pelo professor Fleury, no início do século XX, sobre o ensino da leitura, nas séries primárias, podem revelar em relação ao ideário de leitura, de livro de leitura de “qualidade” e dos procedimentos metodológicos que envolvem a utilização e a apropriação das obras nas escolas?

Embasados na concepção dialógica de Bakhtin (2003), o trabalho pretende compreender quais as representações a respeito do ensino de leitura percorreram algumas publicações do professor Luiz Gonzaga de Camargo Fleury (1891-1969), publicados na *Revista Nacional*, *Revista Educação* e no *Jornal O Estado de São Paulo* período entre 1922 a 1936. Para o desenvolver da pesquisa, o texto se dividirá em três momentos distintos de estudo: o primeiro apresentará quem foi esse autor, a partir das representações daqueles que escreveram sua biografia e com ele se relacionaram, ou mesmo, das representações obtidas pela pesquisadora ao transcrever dados presentes nos documentos. O segundo procurará retratar toda bibliografia escrita e publicada pelo autor. No terceiro momento, o trabalho se voltará para alguns textos de Fleury, sobre os quais se procurará apresentar e analisar quais ideias a respeito do ensino de leitura percorreram sua produção.

A pesquisa se apoia na perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, tendo em vista que, de acordo com Chartier (2009, p.47), um dos principais desafios que se apresenta a esta abordagem está em “como pensar a articulação entre o discurso e as práticas”. Ao refletir sobre essa questão, adota-se a forma do “giro linguístico” que, segundo o autor, se baseia em duas ideias fundamentais: uma de que “a língua é um sistema de signos, cujas relações produzem significados múltiplos e instáveis”, e a outra de que “a realidade não é uma referência objetiva externa ao discurso”, mas é sempre construída de e na linguagem. Toda prática se situa, se constitui na ordem do discurso.

Para Chartier (2009) o objeto principal de uma história que se propõe a conhecer a forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados, se encontra na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer.

É nesse contexto que Chartier (1990) apresenta o conceito de representação, que se torna uma ideia determinante da nova história cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos ou grupos se percebem e percebem o que os envolvem.

Quem foi Luiz Gonzaga Fleury?

Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, nasceu em 8 de julho de 1891, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Era o primogênito de seis filhos, resultantes da união conjugal de Major Antônio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, advogado provinciano, natural da cidade de Meia Ponte – hoje conhecida como Pirenópolis, pertencente ao estado de Goiás – e de Tereza Guilhermina Grohmann Fleury, descendente de alemães, da família Grohmann. Recebeu no nome de seu avô, Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, um influente político no estado de Goiás, também conhecido pela obra de sua autoria, *Roteiro de Meia Ponte*.

Cursou os estudos primários no grupo escolar “Antônio Padilha”, da cidade de Sorocaba, local em que se matriculou no início de 1900. No final de 1902, sua família mudou-se para a Capital, Rio de Janeiro, e em 1903 frequentou o quarto ano do ensino preliminar no Grupo Escolar “Almeida Triunfo”, também no Rio de Janeiro, onde, a seguir, para aperfeiçoamento na língua francesa, frequentou o “Curso Eduardo Vautier”. Em 30 de novembro de 1910, com apenas dezenove anos, diplomou-se “Professor Normalista” pela Escola Normal Secundária da Praça da República, na cidade de São Paulo. Entregou-se, posteriormente, ao estudo de filosofia, psicologia, lógica, economia, política, sociologia, direito, entre outros. (MELO, 1954, p. 225)¹

¹ Melo (1954) traz a grafia do primeiro nome de Fleury escrita com “s” (Luís) para Luiz.

Casou-se em 23 de dezembro de 1911, um ano depois de formado, com a professora santista, Ari Nelsen de Melo Fleury, filha do Capitão Tavares de Melo e Silvina Nelsen, na cidade de Jacareí, no estado de São Paulo. Uma união que resultou em sete filhos².

Após o casamento, residiu na cidade de Franca, SP, na condição de professor substituto efetivo no Grupo Escolar “Francisco Martins”. Logo depois, foi efetivado em concurso e pediu sua remoção para sua cidade natal, Sorocaba, sendo nomeado Professor Adjunto no Grupo Escolar “Antônio Padilha”³.

Fleury não atuou apenas no magistério público, mas também ministrou aulas no magistério particular. Por possuir uma habilidade como desenhista, teve várias de suas charges publicadas em jornais de Sorocaba. Essa habilidade propiciou-lhe assumir as aulas de desenho e de francês no “Instituto Sorocabano”.

A inserção de Fleury no magistério paulista, a partir de 1910, ocorreu num período marcado pelo processo de construção de grupos escolares como uma nova forma de organização administrativa e pedagógica do ensino público primário, visando não apenas a implantação de escolas modernas, de “boa” qualidade atendendo às exigências da urbanização, como também, a implantação de um plano do Governo para se reorganizar o ensino popular. A participação de Fleury, compondo o quadro de docentes, na inauguração do terceiro prédio do grupo escolar “Antônio Padilha”, em Sorocaba, coloca o autor em interação com os processos políticos de inauguração de uma nova proposta do ensino público (o funcionamento do ensino primário em um prédio próprio com salas arejadas, pátios arborizados, museus escolares, laboratórios, bibliotecas populares, mobílias adequadas e disponibilização de materiais didáticos para os alunos). (SOUZA, 1998, p.41).

Fleury deixou a função de professor para ocupar cargos administrativos na educação, primeiro como de diretor do grupo escolar “Cel. Joaquim Sales”, na cidade de Rio Claro, em 1919⁴; depois como inspetor distrital do Ensino em Piracicaba e em São Carlos. Logo retoma a função de professor assumindo a lente de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Secundária de Itapetininga, em cujo estabelecimento de ensino exerceu, também, o cargo de professor substituto de inglês. Assumiu a função de assistente técnico do Departamento de Educação do estado de São Paulo.

² De acordo com os dados obtidos pela árvore genealógica da família Profa. Eunice de Melo Fleury; Orlando de Melo Fleury (19/04/1918 - 08/05/1918); Enid de Melo Fleury (1919-2003); Dr. Edwaldo de Melo Fleury (1920-1992); Dr. Edgard de Melo Fleury; Eneida de Melo Fleury; Dr. Ewandro de Melo Fleury.

³ Estas informações constam no discurso de posse do acadêmico Otto Wey Netto, da *Academia Sorocabana de Letras*, no dia 1 de abril de 2000, como também na obra de Melo (1954, p. 225).

⁴ Esta informação foi encontrada no relatório *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1919* (pág. 403) apresentado ao Sr. Secretário do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Pública Oscar Thompson.

Foi membro da Comissão Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação; assistente do diretor do Departamento de Educação, do estado de São Paulo; presidente da comissão de Obras Didáticas e da Comissão de Justiça; vice-diretor da Escola Técnica de Comércio “Benjamin Constant”; Chefe do Serviço de Classificação e Promoção de Alunos do Departamento de Educação, do estado de São Paulo; presidente da Comissão de Concursos de Ingresso, Promoção e Remoção; Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária, cargo em que se aposentou em novembro de 1939. Retomou a função de diretor do “Ginásio Paulista”, pertence ao Centro Sorocabano de Letras, e à “Sociedade de Filosofia”, de São Carlos⁵. (MELO, 1954, p. 225)

Por ser um profissional atuante no magistério e por ocupar vários cargos administrativos, foi possível encontrar menção ao seu nome em diferentes trabalhos que retratam um contexto histórico da educação brasileira no início do século XX. Embora haja alusão ao nome de Fleury em algumas pesquisas, não constatamos estudos referentes a sua vida ou obras.

Era irmão mais velho de Renato Sêneca Fleury⁶, que também, formou-se normalista, atuava como professor, jornalista, escritor e autor de vários livros de literatura infantil e de séries de livros de leitura, entre eles a cartilha rural *Na Roça*. Ambos demonstram um trabalho em cumplicidade ao fundarem, em 1914, a revista “A.B.C.” na cidade de Sorocaba:

Em 1914, juntamente com o seu irmão mais velho, Luiz Gonzaga Fleury (que também teve atuação importante no magistério paulista e posteriormente como escritor), Renato Sêneca Fleury fundou “[...] uma importante revista da cidade de Sorocaba, a revista ABC. Tiveram a colaboração do professor Wagner, Bráulio Wernek e Camargo César.” (MESSENERG, 2009, p. 204)

Além de co-fundador da revista “A.B.C.”, também aparece como um dos fundadores da “Revista de Filosofia”, de São Carlos. Colaborador do “Estado de São Paulo”, “A Platéia”, “Cruzeiro do Sul”, “Feira Literária”, “Diário de Rio Claro”, “Cidade de São Carlos”, “O Alfa”, “Revista Nacional”, “Revista de Educação”, “Revista de Filosofia”, “Revista do Brasil”.

⁵ As informações a respeito da atuação profissional de Fleury encontram-se descritas na obra *Dicionário de Autores Paulistas*, Melo (1954, p. 225), mas sem a indicação de datas, as quais, até este momento da pesquisa, não foram possíveis de serem identificadas.

⁶ Cf. MESSENERG, Cyntia Grizzo. **A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012. 176 fs.

Faleceu aos 78 anos, no dia 8 de maio de 1969, na cidade de São Paulo, localidade em que foi enterrado⁷. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury apareceu no conjunto de profissionais que compuseram a obra *Dicionário de Autores Paulistas*, como um profissional atuante e que ocupara diferentes cargos no magistério. Foi definido por Melo (1954) como contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, atuando como professor, diretor, inspetor de ensino, além de assumir funções administrativas.

Seu nome foi atribuído como patrono da cadeira de número 6 da Academia Brasileira de Literatura Infantil⁸, que teve como acadêmico, seu irmão, Renato Sêneca Fleury, empossado em 1979⁹. Atualmente seu nome encontra-se como patrono da 37.^a cadeira da Academia Sorocabana de Letras¹⁰, ocupada pelo acadêmico prof. Otto Wey Netto.

A produção bibliográfica de Fleury

Fleury, além das funções de diretor e inspetor escolar do ensino primário paulista, assumiu a função de tradutor¹¹ de textos de autores estrangeiros (franceses) na *Revista Educação*, de São Paulo, num período de dez anos. De acordo com o estudo de Mello (2007), a respeito dos discursos sobre alfabetização vinculados à *Revista Educação* no período entre 1933 a 1943, o periódico contou com a colaboração de 82 autores, sendo 74 homens e oito

⁷ Na edição de 15 de maio de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo* publica uma nota da missa de sétimo dia do falecimento de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, com data de realização no dia 16 de junho do mesmo ano; na edição de 6 de junho de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo*, publica uma nota da missa de um mês de morte do autor, realizado no dia 7 de junho, ambas realizadas na Igreja Nossa Senhora do Carmo, localizada na rua Braz Cubas, localizada no bairro Aclimação. O jornal *Diário de Sorocaba*, também presta sua homenagem ao autor na edição do dia 15 de maio de 1969.

⁸ A Academia Brasileira de Literatura Infantil, fundada em 21 de março de 1978, no Teatro da Cultura Artística em São Paulo, tendo como principal fundadora Lenyra Camargo Fraccaroli, de acordo com o 1.º parágrafo de estatuto, a academia tinha por objetivo “a cultura do idioma e da literatura nacional infantil e juvenil, para a formação da infância e da juventude”. Informações obtidas no estatuto da Academia Brasileira de Literatura Infantil, pertencente ao acervo da Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, da cidade de Sorocaba.

⁹ Cf. MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012, 176fs, p. 61.

¹⁰ A Academia Sorocabana de Letras foi fundada em 26 de maio de 1979. Define-se como uma “associação civil sem finalidade econômica, com personalidade jurídica distinta dos seus membros, composta de sócios efetivos, honorários, eméritos, correspondentes e benfeitores, sem distinção de credo religioso ou político, cor e sexo, que tem por finalidade a cultura da língua e da literatura nacional”. Informações disponíveis em <<http://www.academiasorocabana.com.br/>>, acesso em 30/09/2012.

¹¹ Fleury aparece, ainda, como tradutor do texto *O corvo e a raposa*, na obra "As Fábulas de La Fontaine", 3.º vol., Ed. Pedagógica Brasileira, SP, s/d, com comentários de José Arruda Penteado. Disponível em http://www.brasilcult.pro.br/fabulas/la_fontaine3.htm. Acesso em 05/01/11.

mulheres. Segundo a autora, dentre esses autores, destacam-se o Prof. J. B. Damasco Penna¹² e o Prof. Luiz Gonzaga Fleury, por estarem encarregados de traduzir os textos de autores estrangeiros como Edouard Claparède, Henri Piéron, John Dewey, Ovidio Decroly, Adolpho Ferrière, Charles Richet, Fritjof Dettow, Mary A. Adams, R. Duthil, Sarah Byrd Askew e Alfred Binet¹³.

A *Revista Educação* se mostrou um periódico de intenso investimento da produção intelectual do Prof. Fleury, nele foi possível encontrar o maior número de publicações de seus artigos. Seu destaque neste periódico, não se restringiu apenas aos textos traduzidos de autores franceses, mas fez-se reconhecimento pela publicação de diversos textos de caráter científicos, versando sobre diferentes temáticas.

Os textos de Fleury foram destaque em vários periódicos impressos de educação da cidade de São Paulo e pela composição de vários de contos, de livros de literatura infantil e de uma série de livros de leitura. Sua bibliografia aparece disposta, por Melo (1954), numa ordem cronológica de publicação:

“Contos”, S. Paulo, Ed. “Revista do Brasil”, 1922, 200 p.; “Súmula de lógica clássica”, S. Paulo, Ed. “Revista de Educação”, 250 p.; Série de livros de leitura “Meninice”: “Cartilha”, 96 p.; 1º. Livro, 150 p.; 2º. Livro, 150 p.; 3º. Livro, 180 p.; 4º. Livro, 196 p., S. Paulo, Cia Editora Nacional, 1936 a 1940, 19 cm.; “Caminhos do coração”, contos infantis musicados, de colaboração com o maestro Fabiano Lozano, S. Paulo, Editora Ricordi Americana, 43 p.; “O curumim de Araguaia”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “Araci e Moacir”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “O Palácio de Cristal”, S. Paulo, Editora Brasil, 1945, 70 p.; “A cidade maravilhosa”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 79 p., 21 cm.; “A lágrima do príncipe”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 21 cm.; “A pulseirinha de Dionice”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 61 p., 21 cm.; “O tesouro do deserto”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 62 p.; “Férias em São João do Ipanema”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 59 p.; “As sete travessuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 40 p.; “O cisne dourado”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 47 p.; “O menino Beija-Flor”, adaptação, S. Paulo, Editora Brasil, 1948; “As sete aventuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1951.

O levantamento realizado por Melo (1954) tornou-se ponto de partida para iniciarmos uma verdadeira “operação de busca”, impulsionada pelo desafiante propósito de traçar um possível mapeamento das principais obras publicadas por Luiz Gonzaga Fleury. A partir da classificação elaborada por Melo (1954), de uma bibliografia que se iniciou na segunda década do século XX, foi possível encontrar outros títulos.

¹² De acordo com o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*, o Prof. João B. Damasco Penna, professor de Psychologia do Collegio Universitário de São Paulo, participou como membro da comissão de revisão da literatura didática no período entre 1935-1936 e 1936-1937.

¹³ Cf. MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. Tese de Doutorado em Educação. 2007. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2007. 239 fs.

Neste levantamento da produção bibliográfica de Fleury, realizado durante esta pesquisa¹⁴, foi possível encontrar vinte e três obras identificadas como “livros de literatura infantil”; uma série graduada de leitura, composta por cinco livros; sete contos (publicados em revistas) e vinte e nove artigos acadêmico-científicos. Ao se realizar uma busca mais acentuada, um rastreamento das publicações deste autor, encontrou-se mais seis obras, de autoria de Fleury, sem indicação de referência (local e data), que não constavam na relação apresentada por Melo (1954).

Nos discursos de Fleury: traços de envolvimento com o ensino da leitura

A preocupação do Prof. Fleury com educação manifestou-se em vários de seus escritos. Os discursos publicados por Fleury podem ser compreendidos a partir de uma inquietação com as questões metodológicas que envolviam o ensino, direcionados ora para um esclarecimento ao professor das concepções teóricas dos métodos, ora para a utilização de um método que auxiliasse de modo mais eficaz o desenvolvimento da leitura nas escolas públicas paulistas.

a) Discurso de esclarecimento a respeito dos métodos de ensino

Em 1922, ao escrever o artigo *O ensino da leitura* (methodo analytic), publicado na *Revista Nacional*, na seção “Educação e Instrução”, Fleury além de esclarecer o que significava o *método analítico*, ele também apresentou modos de aplicação do método analítico no ensino da leitura, denominada *leitura analítica*, a partir de uso de textos e seus respectivos procedimentos.

Como tradutor da *Revista Educação*, Fleury tinha contato direto com publicações relacionadas à educação e com as discussões predominantes do ensino nas escolas públicas de diferentes países, principalmente em relação às questões concepções metodológicas, que fora o centro de embates entre os educadores, no início do século XX.

A questão metodológica apareceu com frequência nos textos de Fleury, como no artigo publicado em 1928, intitulado *As denominações “methodo analytic” e “methodo*

¹⁴ Foram consultados variados periódicos, como: *Revista Educação*, do acervo da Biblioteca Nacional do Livro Didático, da Faculdade de Educação da USP em janeiro de 2011 e de 2012; *Revista Escolar* e *Cartilha Meninice*, disponíveis no acervo do Instituto de Educação e Pesquisa *Sud Mennucci* em janeiro de 2012; artigos de periódicos pertencentes ao acervo do Instituto Geográfico e Genealógico de Sorocaba e em documentos dos arquivos presentes na Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, de Sorocaba, em setembro de 2012; no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e na Biblioteca Rodolfo Garcia, da Academia Brasileira de Letras, em novembro de 2012.

synthetico”, em *Pedagogia*¹⁵, na Revista *Educação*, em que o autor procurou esclarecer as constantes dúvidas e confusões de nomenclaturas dos posicionamentos metodológicos utilizados pelos professores.¹⁶

Dois anos depois, ao escrever *Sobre o ensino da leitura*, publicado em 1930, pela *Revista Educação*, Fleury comentava que a experiência de dezenove anos atuando como professor, diretor de grupo escolar e como inspetor de ensino, proporcionou-lhe algumas aprendizagens e observações, uma delas consistia na ideia de que uso do *método analítico*, pelo professor, proporcionava uma alfabetização mais rápida e segura:

São aqueles que perceberam, ainda quando empiricamente, como na mór parte dos casos, que não convém fazer do syncrétismo uma phase pura e bem delimitada e nelle permanecer por tempo muito longo, mas que, ao contrário, é vantajoso ir exercendo, desde logo, na medida do possível, a analyse, fazendo-se seguir a esta, também desde logo, consoante as oportunidades, raras de começo, a synthese dos elementos que se forem destacando e dominando – syllabas e, posteriormente, letras, - com a condição, entretanto, de serem taes elementos contidos em palavras dominadas, veiculadas por sentenças curtas, faccis grammatilcalmente simples e em taes palavras apareçam muito reiteradamente.¹⁷

Para Fleury só havia uma maneira de conhecer as coisas, objetos, situações em sua realidade a partir de uma relação imediata com a inteligência, e esta acontecia pela *intuição*. Entretanto, o discurso do autor ressaltava que as percepções não ocorriam de forma simples, inicialmente se davam de forma confusa, sincrética ou global, por isso considerava que só

¹⁵ Neste texto Fleury trata, de forma mais simplificada e objetiva, a temática discutida no artigo de Renato Jardim, que fora publicado no mesmo ano na Revista Escolar. No artigo, Jardim explora o significado das expressões “analytico e synthetico” e esboça quatro possíveis conclusões, entre elas comenta que “em se tratando de definir ou de explicar o que seja um dado ‘methodo geral’, tal exemplificação é de todo inoportuna e causadora de confusão. Para demonstrar que assim é, basta lembrar que os dous methodos geraes, os quaes tudo se reduz, - instructivo e deductivo, - UTILIZAM-SE AMBOS DOS DOIS PROCESSOS DE ANALYSE E DE SYNTHESE, apenas numa ordem diferente. A confusão motivada por este modo de explicar é visível no caso, muito frequente, em que a palavra ‘analytico’ é empregada para exprimir inductivo. Neste caso, por associação de ideias, chama-se syntetico ao methodo deductivo. Ora, methodo inductivo (também chamado observação, experimental, natural) compreende ambos os processos de analyse e synthese. Quando, pois, se pretende explicar que methodo inductivo é chamado analytico ‘ porque nelle se procede por analyses’, ou ‘porque nelle o todo é decomposto em suas partes’, a explicação é até ahi inteligível; mas ao passar esta á reciproca e ao enunciar que o methodo deductivo é denominado synthetico ‘porque se socorre do processo da synthese, porque nelle se vae dos elementos ao todo, do particular ao geral’, etc., nasce ahi o absurdo, e tudo obscurece, pois que o que então se aponta como a ordem deductiva (do particular para o geral) É MERAMENTE UMA DAS PHASES DA INDUCÇÃO, e, pois, do próprio methodo que ahi se chamou de ‘analytico’. Cf. JARDIM, Renato. As denominações ‘methodo analytico’ e ‘methodo syntetico’, em *Pedagogia. Revista Escolar*. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. jan-mar., 1928, p. 209-226.

¹⁶ Mortatti (2000, p. 186) traz as discussões entre as nomenclaturas dos methodos, “as denominações ‘analítico’ ou ‘sintético’ são desaconselháveis por gerarem confusões, conforme apontam os pedagogistas como Bain, Compagne, Charboneau, compayré, dentre outros, uma vez que as palavras ‘análise’ e ‘síntese’ devem ser entendidas em seu sentido lógico, anterior ao sentido químico que evocam”.

¹⁷ FLEURY, L. G. *Sobre o ensino da leitura. Revista Educação*. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

havia uma maneira de se conhecer, de forma espontânea e imediata, o elemento ou objeto da percepção, e isso se dava pela análise.

Neste texto o autor declarou sua preferência por um trabalho que priorizasse a análise, visto que, de acordo com a concepção pedagógica de Fleury, os professores que adotavam este procedimento obtinham resultados excepcionais: assim “Deixarão de obedecer a ellas os demais professores efficientes pelo só facto de lançarem mão de exercícios espeecciaes de analyse?”¹⁸

Para Fleury, a diferença que destacava o trabalho dos professores, qualificando-os como “excepcionaes”, em relação a outros, era o fato de não recorrer a exercícios especiais para conseguirem a memorização dos resultados de análises espontâneas, obtinham-se pela simples aplicação das atividades de sentenças em que as palavras se repetiam de forma suficiente para que ocorresse a compreensão.

Fleury se apoiava na ideia de que o êxito do ensino decorria de uma atuação bem sucedida do professor. Acreditava que era por meio do domínio do método e da facilidade de sua aplicação, que se atribuiria uma imagem de um professor “excepcional”. E para esse profissional não precisaria oferecer-lhe muitas explicações procedimentais, bastaria alguns escritos dispostos em poucas palavras com orientações sobre procedimentos pedagógicos em demasia.

Entretanto, o autor também mostrou que outros professores não alcançavam tais resultados e necessitariam de exercícios especiais, e este posicionamento foi questionado por Fleury, ao procurar compreender até que ponto os exercícios poderiam contrariar os princípios de análise quando realizados precocemente, pois

Isto seria admissível se fosse possível forçar a natureza com resultados efficientes. A verdade é que a mente, tanto mais quando se trata de crianças já de idade escolar, não funciona exclusivamente por “processos syncreticos”, se assim me posso exprimir. E uma vez que o professor perceba que é asado o ensejo de conduzir seus discípulos a analyses mentaes em dado momento, para que serve retardá-lo, se sabe usar para esse objetivo de exercícios adequados, que por si só não chocam com as leis da analyse espontânea?¹⁹

Com essa questão, Fleury expressava em seu discurso uma ideia de que o fundamento para se alcançar o êxito no ensino estaria na questão aplicação do *método analítico* ou na *análise mental espontânea*, sem ela acreditava que não se poderia ocorrer o aproveitamento possível daquilo que foi ensinado, nem passar dos elementos analisados de uma *percepção*

¹⁸ FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

¹⁹ Idem.

*sincrética*²⁰ à uma percepção clara e reflexiva. Desde que ela permitisse o conhecimento intuitivo dos seus valores reais e funcionais como parte de um todo. A representação de leitura estaria relacionada a adesão ao método analítico.

O que acontecia, segundo o autor, era que a grande parte dos professores não conseguiam ensinar pelo método *analítico* puro e que não faziam análises e sínteses com exercícios especiais, porém alcançavam no *espírito* dos alunos que essas duas operações (análise e síntese) se realizassem de forma espontânea, isto porque

Nenhum methodo, tenha o nome que tiver, use dos processos que usar, jamais conseguirá ensinar ninguém a ler se não encaminhar, ainda que mais ou menos acidentalmente, o espírito do discípulo a analyses e syntheses, sejam ou não estas traduzidas por exercícios exteriores e apparentes.

Quer dizer – não há methodo realmente analytico puro nem methodo synthetico puro, pelo menos taes como funcionam quando efficientes. Todos eles são mais ou menos analyticos, mais ou menos synteticos – o que se verifica até mesmo no methodo chamado synthetico puro, em que a analyse é feita pelo alumno, embora quase sempre posteriormente á synthese, ao arrepio da ordem natural das cousas.²¹

Embora defendesse que o ensino da leitura pelo método *analítico* seria a maneira mais eficiente para o *ensino activo*²², por considerar que ao ler a criança faria relações com a própria vida. Se tivesse consciência dos resultados que podem alcançar a utilização adequada do método analítico, Fleury reconhece que ocorre uma miscigenação metodológica no ensino da leitura. Contudo o que garantiria o sucesso do trabalho alfabetizador, sem exclusividade de um método, para ele, consistia no resultante da habilidade didática do professor.

O êxito do trabalho não dependia em grande parte de um bom método de ensino, mas de uma boa atuação do mestre, pois haviam professores que se adaptavam melhor com uma determinada metodologia que outros. Parecia que o ensino estava firmado por uma representação de leitura como uma atividade orientada e conduzida pelo saber e pelo uso de uma metodologia do professor.

²⁰ Ao analisar a pedagogia de Decroly, o autor, traz algumas explicações para a percepção sincrética da criança: “Para a criança da escola primaria, pelo menos, - tudo está em tudo – e é necessário ates esforçar para relacionar do que para separar, para fundir do que para estabelecer distincções bem delimitadas. A psicologia clássica toma a percepção como aggregado de sensações, mas na realidade a sensação não é um estado primário, conforme expõe piéron que explica: ‘em face das cousas a criança tem a principio não uma sensação simples, mas sim uma percepção syncretica, ou melhor, global, um complexus que determina uma reação biológica particular. A percepção nítida dos atributos particulares das cousas é um efeito analytico de educação: todo o conhecimento tem uma evolução sempre idêntica do syncretismo global para a analyse das qualidades e ultteriores combinações da generalização e do raciocínio”. Cf. FLEURY, L. G. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930, p. 11-21.

²¹ FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

²² FLEURY, L. G. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930.

Aos docentes que não conseguissem atingir essa “perfeição” no trabalho alfabetizador, a partir da aplicação do método *analítico*, Fleury incentivava-os que se esforçassem em atingir os melhores resultados a partir do uso de “bons métodos”, sob variação de procedimentos que mais adequassem a sua personalidade didática, seguindo as características de sua psicologia individual, pois, segundo Fleury, era impossível deixar de mencionar as influências e o peso da individualidade e da “psicologia” particular do professor, por ser um aspecto presente em sua atuação na realidade do ensino.

b) Discurso de aplicabilidade de uma metodologia de análise do livro de leitura

Anos mais tarde, no artigo *Sugestões para aulas de leitura*, publicado em 1936, pela *Revista Educação*, Fleury traria para seu discurso o problema que muitos professores enfrentavam em relação à linguagem escrita presente nos livros de leitura.

Neste artigo, Fleury iniciou seu discurso chamando a atenção para a “força” que a palavra escrita poderia ter, impressa nos livros didáticos. Sob esta argumentação, sustentou sua crítica a respeito das produções didáticas, alertando para o comprometimento dos autores para com a literatura didática. Para Fleury se a criança apresentar consideração pela palavra do adulto e do mestre, ela também a terá pela palavra impressa, o que colocará os escritores de livros didáticos e àqueles que se dedicam à escrita para crianças, em uma situação arriscada, pois:

Por ahi se vê qual a responsabilidade moral dos que escrevem para a massa do povo e especialmente para as crianças. Devem usar do maior cuidado para não deixarem passar lapsos, enganos ou erros, quer de forma, quer de matéria, maximé de matéria.

Os escriptores de livros para crianças, têm, um trabalho difícil de executar de modo plenamente satisfatório, sendo raros os que o conseguem. Além de que mesmo os espíritos excepcionaes cochilam (“Quandoque bônus dorminat Homerus”...) é comum colaborarem com eles, por accrescimos ou omissões, a boa ou má fé dos compositores ou dos revisores, colaboração essa a que acrescem as falhas oriundas dos interesses materiaes dos editores que nem sempre se dispõem a sujeitar-se a certos gastos ou a prejuízos commerciaes devidos ás delongas dos cuidados de revisão.²³

Neste texto Fleury explorou em seu discurso duas questões sobre o livro didático, especificamente o livro de leitura, que também apareceram em discussão, em outros artigos, no decorrer das três primeiras décadas do século XX²⁴, um período que pode ser considerado

²³ FLEURY, Luiz Gonzaga. Sugestões para aula de leitura. **Revista Educação**. Órgão do Departamento de Educação do estado de São Paulo. Vol. I, 1936, p.56-58.

²⁴ Como exemplo pode-se citar o texto do Prof. Ribeiro, publicado na Gazeta de Notícias, em 1939, em que o autor critica o ensino da Língua Portuguesa e a forma como era desenvolvida nas escolas, pois além de grandes falhas no ensino da linguagem “agora, contudo, as questões avultaram. Os livros comerciais multiplicaram. Os

de consolidação da literatura didática brasileira. A primeira questão tratava-se da composição da linguagem escrita dos livros de leitura, em concordância aos discursos apresentados no capítulo I e II, Fleury também defendia que o livro de leitura deveria apresentar alta qualidade na produção e na elaboração de uma linguagem escrita “adequada”, isso por se tratar de uma obra destinada à criança, a qual fora pensada, planejada e idealizada desde a sua composição²⁵.

Outra questão que apareceu como uma tônica discursiva, no texto, tratou-se de refletir a respeito de a quem está direcionada a obra didática. No artigo Fleury sugeriu que o livro escolar, mesmo escrito para crianças, o que ocorria primeiramente é que ele teria um leitor adulto. O que deveria ser visto como um fato aceitável e quase inquestionável era que havia outro destinatário o qual se deveria reconhecer, valorizar e atribuir-lhe evidência no momento da elaboração de uma obra didática: o professor.

Fleury (1936, p. 57) discutiu, ainda neste texto, as variadas possibilidades de atuação do professor diante dos erros gráficos e ortográficos, fosse pelas omissões de palavras ou pelo emprego inadequado delas, ocasionado pela falta de revisão que apresentavam os livros de leitura, resultava a necessidade de o docente inteirar-se da obra, conhecê-la também em suas falhas, pois considerava que “o bom professor é aquele que sabe tirar proveito didático de tudo”.

O defeito que a obra apresentasse, para Fleury, poderia resultar em um “fator didático”, ou seja, poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, uma atividade eficiente para a aplicação de *aulas ativas*²⁶, em que ocorria a participação e a

professores se improvisaram. E impera uma tal confusão que já ninguém mais sabe onde anda o bom senso!” In: RIBEIRO, Altamiro Nunes. *A Língua e sua Pedagogia – o descalabro no ensino da linguagem*. **Gazeta de Notícias**. Edição de gosto de 1939.

²⁵ Observação semelhante, fora publicada três anos depois a respeito da formação de uma literatura didática que se direcionasse para a criança como criança, apareceria em *As imperfeições dos Bons Livros*, num artigo publicado na *Revista do Professor*, em 1939, em que o autor procurava ressaltar as várias imperfeições, ou equívocos na estruturação da linguagem escrita na obra *Pindorama*, de Ofelia e Narbal. Neste texto, o autor apontou incorreções mesmo nos livros considerados “bons” e destacou que a produção literária para a infância, quer para leitura, quer para consulta, demandava “condições especiais de fatura”, em relação ao feitiço e ao investimento financeiro para revisão da obra, pois para se obter a qualidade da obra didática não se admitia: “Certas imperfeições de minúcias, certas afirmativas deixadas no vago, certas ambiguidades ou certas maneiras incompletas de dizer, que podem tolerar num livro para adultos, desde que a cultura destes supre o que o escritor deixou subentendido, não se permitem em livro para infância. O escritor didático não tem o direito de apelar para as correções de seu trabalho, valendo-se da experiência e dos conhecimentos do educando, uma vez que o livro tem o fito de enriquecer-lhe a este a sabedoria.” In: S. M. *As Imperfeições dos Bons Livros*. **Revista do Professor**. Ano VI, n.22, 1939, p. 29.

²⁶ De acordo com Escobar (1928, p.129), o método de ensino na “escola ativa” consiste no incentivo da ação e do interesse da criança: “só a atividade espontânea é inteiramente e completamente educativa, é a base da escola ideal. A atividade vale mais que a paralisia, mas a atividade pessoal é a própria vida. A criança não aprende por aprender, nem trabalha por trabalhar. A ação não tem virtude em si mesma: a ação é um processo para conseguir fins que interessam ao indivíduo, é um meio para satisfazer necessidades. A ação depende da realção

colaboração de todos, o que também não deixaria de favorecer e aguçar a criticidade das crianças.

Para que isso acontecesse, Fleury considerava que os alunos deveriam em colaboração com o professor, descobrir todos os erros ou lapsos da lição em destaque naquele dia de aula. Uma atividade que demandaria uma revisão prévia do professor para indicar e conduzir a atenção dos alunos para tal erro, tomando os devidos cuidados para que o caso em estudo não ultrapassasse a capacidade de compreensão das crianças.

Após a realização desta atividade de análise crítica da linguagem escrita dos textos, poderia se realizar a revisão do escrito, corrigindo os possíveis erros, lapsos, omissões ou enganos. De acordo com de Fleury (1936, p. 58), ao desempenhar esta proposta pedagógica os alunos poderiam alcançar grande aprendizado da língua escrita.

Fleury (1936) não apenas apresentou, mas defendeu e incentivou, no decorrer do texto, a adesão do professor a esta proposta metodológica, acrescentando que o auxílio aos alunos seria apenas em casos de absoluta necessidade e na medida do possível deveria permitir que os alunos fizessem as observações dos erros e que chegassem a executar a reparação das falhas por si mesmos.

Bem sabemos que, em geral, os professores chamam a atenção de seus discípulos para os erros dos livros corrigindo-os. Mas fazem-no, muita vez, sem provocar a atividade da classe, sem fazê-la esforçar-se e descobri-los e corrigi-los por si, em trabalho de cooperação, sem aguçar o espírito de crítica sadia...

E é para esse gênero de trabalho de classe que lembramos especial cuidado dos mestres de boa vontade. (Fleury, 1936, p. 58),

A questão da espontaneidade infantil foi um aspecto educativo defendido e implantado pela *Escola Ativa*, sem dúvida, muito questionado no início do século que aparece, de certa forma, incentivado no artigo de Fleury ao indicar que a criança deveria realizar uma atividade por si mesma, por que “os métodos ativos baseiam-se nisso e dentro dos limites que lhes são determinados eles produzem o que se pode esperar”²⁷.

O discurso de Fleury, a respeito do ensino da leitura, refletiu sobre as influências da nova proposta teórica metodológica do movimento da *Escola Ativa*, que foi ganhando um espaço de discussão entre os educadores da época. O movimento de aulas mais participativas

entre o sujeito e a finalidade que se propõe”. Cf. ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 128.

²⁷ FERRIERE, A. O papel do mestre na escola activa. Tradução de Manoel Marques de Carvalho. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. I, 1933, p. 339.

defendia que a atividade pedagógica deveria ser motivada por uma finalidade e por um desejo de sentido, ou seja, todo o conteúdo a ser ensinado precisaria partir de um interesse, ou responder a uma necessidade da criança. O que indica uma representação de leitura como uma atividade atuante e reflexiva sobre e com o texto.

O professor na escola ativa, era visto não como aquele que decidia o modo pelo qual as crianças iriam aprender, mas como aquele que oferecia diferentes oportunidades, por meio de diferentes e variados materiais, dando a liberdade para que as crianças manifestasse suas opções, para que tirassem proveito do que lhes eram oferecidos, visto que

O professor não pode ser um sábio arestoso, um monólito coberto de asperezas, divorciado dos interesses que as crianças sentem, mas ser acessível a ellas, saber seguir o rythimo dos pensamentos infantis para dirigil-os e dominal-os sem oposições nem resistências; quase sempre terá que dirigir, animar, propor, responder; poucas vezes que ‘mandar’.
Na escola activa o desenvolvimento é bilateral: o professor também cultiva, porque as crianças, com seu espirito aventureiro e interrogador obrigam-n-o a observar, a pesquisar, a estudar, a trabalhar.²⁸

Em cumplicidade com estas propostas de *ensino ativo*, Fleury também lembrou que, depois deste trabalho de revisão em sala da obra, precisaria pedir para que os alunos descobrissem e apreciassem as “boas” qualidades dos trechos lidos, voltar a atenção não apenas para as falhas, mas para aquilo que o livro poderia oferecer de melhor. A adoção dessa proposta apresentada, ressaltou Fleury, ofereceria efeitos salutareos ao trabalho dos professores com os livros de leitura, devido a frequência de defeitos que as obras escolhidas para adoção apresentavam em sua composição.

Considerações inacabadas

Ao observar os discursos de Fleury a respeito do ensino da leitura foi possível identificar duas preocupações que percorreram a produção do autor: a primeira referente ao esclarecimento dos métodos de ensino e outra em relação aos modos de aplicação e de uso dos livros de leitura em sala de aula.

Os discursos sobre o ensino da leitura insinuam representações de leitura ora como uma atividade orientada e conduzida pelo saber e pelo uso de uma metodologia do professor, ora como uma atividade atuante e reflexiva, do aluno, sobre e com o texto.

²⁸ ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 138.

Nesta perspectiva, ao traçar elucidações sobre os métodos de ensino da leitura e modos específicos de uso dos livros de leitura, o professor fora reconhecido, no discurso de Fleury, como um leitor atuante da literatura didática que por isso mereceria, assim como o aluno, a atenção e os cuidados na elaboração e na produção da obra didática.

O discurso presente nos textos de Fleury apontou uma necessidade do livro escolar oferecer, também, enunciados voltados ao professor, desde que não se perdessem no uso exagerado das palavras, o que inibiria a atuação docente, mas que o orientasse e apresentasse sugestões metodológicas, a fim de que ele próprio pudesse conduzir os alunos aos conhecimentos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1993. (p. 369)

Chartier, R. **História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Formas e sentidos**. Cultura escrita entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. Tese de Doutorado em Educação. 2007. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2007. 239 fs.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de autores paulistas**. Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1954, p.225-226.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012. 176 fs.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

Bibliografia consultada

ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 138.

FERRIERE, A. O papel do mestre na escola ativa. Tradução de Manoel Marques de Carvalho. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. I, 1933, p. 339.

FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino da leitura (methodo analytico). **Revista Nacional**. Anno I, n. 13. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1922.

_____. O ensino de psychologia na escola primaria. **Jornal O Estado de São Paulo**. Secção Caderno Geral. Edição de 18 de janeiro de 1929, p. 2.

_____. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

_____. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930.

_____. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

_____. Sugestões para aula de leitura. **Revista Educação**. Órgão do Departamento de Educação do estado de São Paulo. Vol. I, 1933, p.56-58.

_____. Ilusões Communs. **Revista Educação**. Ano III, 36.º fascículo, setembro de 1930, p. 333.

JARDIM, Renato. As denominações ‘methodo analytico’ e ‘methodo syntetico’, em Pedagogia. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. jan-mar., 1928, p. 209-226.

RIBEIRO, Altamiro Nunes. A Língua e sua Pedagogia – o descalabro no ensino da linguagem. **Gazeta de Notícias**. Edição de gosto de 1939.

[s/a]. As Imperfeições dos Bons Livros. **Revista do Professor**. Ano VI, n.22, 1939, p. 29.

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NAS UNIDADES ESCOLARES
PARTICIPANTES DO PIBID/ PEDAGOGIA: FORMANDO LEITORES NA ESCOLA**

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
FAPERJ
lizdaiana@ig.com.br

Andreia Silva de Assis
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
CAPES
andriad.silva@hotmail.com

Rachel Alice Mendes da Silva Dias
Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
UENF – RJ-Brasil
FAPERJ
chelalice@yahoo.com.br

Eliana Crispim França Luquetti
Doutora em Linguística
Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro / UENF-Brasil
elinafff@gmail.com

Eixo 4 - Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a contribuição do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA para incentivo da leitura com a utilização da Literatura Infantil para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de duas escolas municipais de Campos dos Goytacazes-RJ. Desta forma, buscam-se caminhos que promovam novas perspectivas de abordagem de práticas pedagógicas com a literatura infantil.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; PIBID; formação de leitores.

Abstract

This current article aims to make clear the under project PIBID/PEDAGOGIA contribution to the reading incitement by using juvenile literature for development of reading acquisition concerning early grades of elementary school in the context of two public schools which are set in Campos dos Goytacazes-RJ. Yet, this paper seeks ways to promote new approach perspectives of the pedagogical practices with the juvenile literature.

Key-words: Teaching-learning; PIBID; Reading formation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as contribuições do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA intitulado “Políticas de Língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola” no processo de ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. A pesquisa realiza-se em duas escolas municipais que atendem da Educação Infantil ao 5ª ano do Ensino Fundamental e também a EJA, sendo nosso foco de pesquisa as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, partimos da premissa, para fundamentação deste trabalho, que a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento da leitura. Utilizamos para a concretização deste estudo, os procedimentos metodológicos que consistem em pesquisa bibliográfica e levantamento de dados, com os resultados obtidos através das atividades concretizadas pelos bolsistas do PIBID\Pedagogia nas duas escolas selecionadas.

Através da análise dos dados coletados durante toda a pesquisa, relacionando com o estudo teórico, pretendemos contribuir com estudos já existentes, que direciona a importância da literatura infantil em todo o processo pedagógico que oriente a aquisição e gosto pela leitura além do processo de construção do conhecimento. Para isso, utilizamos alguns teóricos que estudam essas questões relacionadas aqui, os quais destacamos: FERREIRO (1990), TEBEROSKY (1996), SARAIVA (2001), ARROYO (1990), entre outros.

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. A partir dessa argumentação, refletimos como os professores concebem e desenvolvem a proposta da literatura infantil na escola em concepção de uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA POUCO ESTIMULADA

De acordo com a realidade do contexto escolar, podemos evidenciar que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é seu pouco estimulado. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a

intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno. Nessa perspectiva, segundo FILHO 2009:

A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...]. (FILHO 2009, pag. 50)

A abordagem segue na concepção da Literatura Infantil como subsídio para o processo de aprendizagem, levando em consideração o estímulo e o reconhecimento de intervenção, segundo a categorização de leitor. Essa concepção é afirmada por LAJOLO 2004 em dizer:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7).

Essa categorização do leitor é fundamental para a realização das atividades propostas. Dessa forma, a primeira fase corresponde a do pré-leitor, que corresponde crianças antes de cinco anos de idade, apresenta-se por não compreender ainda a leitura e escrita. Nessa fase, os trabalhos de leitura são realizados por livros de desenhos, sem textos, apenas ilustrações. Sendo que as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto e de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação.

Segundo Rego (1995, p.38) *“As crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler”*. Contudo, evidencia-se que as crianças adquirem a linguagem escrita quando envolvidas em contextos estimuladores em que essa linguagem é significativa para elas. Da mesma forma, pode-se observar que se uma criança vive numa cultura letrada, ela pode presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, onde se inicia o processo de aprendizagem.

Na segunda fase, temos o leitor iniciante, a partir de cinco anos de idade, que parte do contato com a leitura e escrita, ou seja, inicia-se o letramento na medida do reconhecimento sobre o texto. O estímulo da leitura é através de livros que propiciem o cotidiano familiar da criança. Temos que levar em consideração a aquisição da linguagem escrita como parte do processo de letramento, isto é, de um aprendizado que se dá nas práticas sociais reais da escrita, vivenciadas pelas crianças. Para SOARES (2001, p. 44) “letramento é o estado ou condição de que se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Arelado a essa concepção, a partir da vivência e do cotidiano mediadas por outros sujeitos letrados, as crianças vão se apropriando do sistema de representação dessa língua. SOARES (2001, p. 75) fortalece essa ideia ao apontar: “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever”.

Na terceira fase temos o leitor em processo, referente à criança que já domina a leitura, a partir dos oito anos de idade. As atividades de leitura são basicamente com contos de fadas, fábulas, lendas e poesias. Outro aspecto relevante é o ambiente alfabetizador, organizado e colorido. Dessa maneira, é importante levar em consideração os aspectos ligados ao letramento e à aquisição da leitura como sistema de representação, fornecendo um ambiente alfabetizador, isto é, aproximar as crianças do mundo da leitura e da escrita em situações em que ela se torna necessária no cotidiano do trabalho docente, possibilitando o acesso a bons textos escritos em diversos gêneros. Um dos critérios a ser considerado para avaliar uma obra literária infantil a ser oferecida a uma criança em tempo de aquisição de leitura e escrita, é verificar se ela contém o fantástico, o mágico, o poético, elementos que fazem parte do mundo imaginário dessa faixa etária de crianças. Hernandes (1985) entende a Literatura Infantil como sendo:

(...) um conjunto de obras nas quais a linguagem seja o essencial e não um instrumento para levar à criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade uma imagem e de cada imagem uma realidade e na qual a criança constitui-se o rei da natureza e, impulsionado por seu animismo, de um pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias. (HERNANDES *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 23).

É relevante a execução de atividades atreladas às fases de leitura, sendo fundamental para o desenvolvimento das atividades de leitura, uma vez que, cada fase está vinculada com o amadurecimento do leitor.

Diante do que foi exposto e em busca de caminhos que promovam novas perspectivas que minimizem alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem de leitura, de escrita e de conhecimentos formais pelas nossas crianças, o subprojeto da Pedagogia\PIBID busca através das práticas dos gêneros textuais concretizar o incentivo à leitura, levando em consideração as seguintes hipóteses:

- É difícil a criança aprender a ler se ela não achar finalidade na leitura;
- É fundamental entender que para formar leitores, faz-se necessário à escola criar ambientes estimuladores;
- É necessário resgatar a figura do contador de histórias;
- É preciso que o professor tome consciência de sua importância para o processo de alfabetização e letramento;

Frente a essas problemáticas e em busca de caminhos que minimizassem, e, até mesmo, erradicassem este entrave do processo ensino-aprendizagem, através de pesquisas ANA TEBEROSKY e EMÍLIA FERREIRO, desde 1974, travaram uma intensa pesquisa com o objetivo de mostrar que existe uma nova maneira de encarar esse problema, que atinge tanto o educando quanto o educador. As dificuldades encontradas no processo de aquisição de leitura e de escrita são fatores que interferem na aprendizagem do aluno. Segundo as pesquisadoras, os resultados ainda garantem que a aprendizagem da leitura e da escrita seguem a partir da sua própria metodologia. Assim, a literatura infantil é um caminho que facilita a aprendizagem durante o processo de alfabetização, pois além de desenvolver a imaginação, a criatividade e proporcionar o prazer e o gosto pela leitura, as atividades realizadas possuem por objetivos: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular à compreensão de diferentes gêneros; incentivar à autonomia e à criatividade dos alunos.

PIBID/PEDAGOGIA CONCRETIZANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: LITERATURA INFANTIL EM DESTAQUE

O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense participa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID que foi iniciado por meio da primeira chamada de projetos com Edital da CAPES publicado no dia 24 de Janeiro de 2008. Hoje, o projeto está oficialmente incluído no orçamento e sua criação definitiva como política de Estado está consolidada no Decreto Presidencial Nº 7.219 de 24 de Junho de 2010.

O Projeto PIBID é um programa de atuação dos alunos de licenciaturas, conjuntamente com docentes de seu curso e professores de rede pública de ensino para a implantação de metodologias inovadoras de nessas escolas, permitindo uma interação efetiva entre escola e universidade, valorizando a carreira docente e permitindo um contato dos licenciados com seu futuro campo profissional.

Abordaremos, portanto, como a Literatura Infantil auxilia o processo de alfabetização, contribuindo para o surgimento de situações contextualizadas de linguagem, ao evidenciarmos as atividades que foram abordadas pelo PIBID/Pedagogia na aquisição das capacidades de leitura e escrita. Durante todo o processo, a leitura e a escrita são dois subsídios ativos para a aprendizagem, um indivíduo que não tenha essas duas habilidades está possivelmente passivo ao fracasso. Segundo Silva (2002):

A leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento.

(SILVA, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, o subprojeto favorece aos bolsistas e integrantes do projeto a reflexão constante da importância de os futuros educadores planejarem e estabelecerem metas para apoiarem os alunos a fim de oportunizarem a construção do conhecimento. Desse modo, a experiência obtida pelos alunos concebeu a alfabetização numa perspectiva mais interacionista, lúdica, atrativa e não mecânica. Foram promovidos momentos prazerosos de leituras, fazendo com que os educandos despertassem para o mundo letrado e começassem a desenvolver o prazer pela leitura, com a concretização de oficinas de leitura, festivais cordéis de poesias e feiras de livros. Tudo confeccionados pelos próprios alunos, na interação com os bolsistas. Como nos mostra Freire, as consequências deste enfoque para o ensino são enormes, convém salientar que: Ensinar é assim a forma como toma o ato de conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos

seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2002, p. 81).

Assim as bolsistas, ao longo das ações, estão adquirindo experiências para sua formação docente de maneira contínua, conhecendo a realidade do ambiente escolar, não apenas em sala de aula, mas de todo o processo educativo através do planejamento, estratégias de ensino e operacionalização das atividades, que minimizem os enfrentamentos da alfabetização.

Visto que a educação é uma tarefa e um encargo coletivo nos dias atuais, “É imperioso que o profissional da educação contribua decisiva e decididamente para melhor fluir os projetos propostos para a resolução de problemas e enfrentamentos de desafios na escola”. (CUNHA, 2006, p.271). A pesquisa-ação possibilita que o educador intervenha dentro de uma problemática, analisando-a e proponha metodologias com objetivo de mobilizar os participantes, construindo novo saberes. Possibilita também, aos envolvidos, condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

OS DADOS DA PESQUISA: RESULTADOS OBTIDOS

O projeto PIBID/Pedagogia-UENF atende as duas unidades escolares desde o ano de 2010, porém iremos abordar especificamente os resultados obtidos do ano letivo de 2012, que em sua execução observamos a concretização deste projeto, percebemos o envolvimento dos alunos com os livros e suas histórias e, também, o desenvolvimento no processo de alfabetização. Com base em ponderações diagnósticas realizadas através dos relatórios, os resultados de análise das atividades dos alunos assistidos pelo projeto revelam que houve uma substancial melhora na aquisição da leitura por parte dos alunos das duas escolas. Todo o planejamento dos alunos do PIBID resultou de forma satisfatória no rendimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e em situações de avaliação. Por isso, mais uma vez, destacamos neste artigo, a importância do contato efetivo com um tipo de texto – o literário – na aquisição da leitura e da escrita por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade.

Isso significa que em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao

objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela Literatura Infantil.

As atividades realizadas no ano letivo de 2012 tiveram como objetivo iniciar os alunos graduandos em Pedagogia (Licenciatura) na prática docente em escolas da rede pública: Escola Municipal Maria Lúcia e Escola Municipal Francisco de Assis na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. A partir desta iniciação objetivou-se inserir os alunos no contato com a realidade da escola e com suas práticas cotidianas.

Os bolsistas do programa graduam-se em Pedagogia, para atuarem profissionalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o que preconiza o Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13/2/05. Assim, os princípios teóricos que norteiam as práticas nas unidades escolares são aqueles que relacionam a formação de leitores ao campo da Linguística e da Pedagogia, tomando como base o baixo índice do IDEB.

Nome da escola	IDEB na escola	Número de alunos	Número de alunos envolvidos no projeto
Escola Municipal Francisco de Assis (Subprojeto Pedagogia)	2.8	360	250
Escola Municipal Maria Lúcia (Subprojeto Pedagogia)	4.2	930	600

Os bolsistas em busca de novas perspectivas desenvolvem diversas atividades planejadas previamente. Além disso, contou-se com os supervisores de cada escola, que ofereceram suporte imediato aos alunos bolsistas. Os graduandos do PIBID realizam atividades duas vezes por semana, permanecendo 1h e 20m em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tempo disponibilizado pela escola. As horas restantes são destinadas às reuniões na universidade/UENF, a fim de trocar experiências, fazer o planejamento das atividades que serão aplicadas posteriormente com os discentes. Também participa das reuniões na instituição a coordenadora do PIBID/Pedagogia que tem como objetivo acompanhar de perto todas as atividades desenvolvidas pela equipe. Assim, o desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas da rede pública promoveu um crescimento favorável ao desempenho escolar. Certamente essa parceria tem sido muito valiosa para as escolas contempladas, para os bolsistas que serão futuros docentes e todos os envolvidos no projeto. Constatou-se que ao compartilhar as atividades de leitura e escrita com menos ênfase gramatical, e sim de forma mais lúdica e criativa, contribuiu para que os alunos

soltassem a imaginação, tecendo seus textos e, levando-os ao interesse e motivação leitura e a produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o PIBID/Pedagogia busca caminhos na execução desse subprojeto de formação de leitores, de ações que promovam novas perspectivas de abordagem das práticas pedagógicas com a Literatura Infantil, com gêneros textuais diversificados que incentivem à leitura na sala de aula.

Através da interação da UENF com as unidades escolares participantes e com a concretização do trabalho dos bolsistas foi possível desenvolver as atividades visando os seguintes aspectos: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica pelos alunos; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar à autonomia e à criatividade dos alunos; e, estimular a imaginação por meio de atividades lúdicas.

Destaca-se também que, além do trabalho realizado com a Literatura Infantil buscando incentivar o gosto pela leitura, muitos foram os trabalhos desenvolvidos com textos que as escolas abordam, com temas previamente escolhidos na interação entre escola e universidade, o que proporcionou a esses alunos o uso tanto da leitura como da escrita em diversas práticas sociais, devemos nos lembrar da contribuição de Soares (2009, 2004) sobre o fato de a escola ser um espaço de reflexão da prática educativa e efetivação de um ensino de leitura e escrita que tem como base as práticas sociais de letramento. Ao permitir um contato direto com a cultura escrita do aluno, sem excluir os sentidos e valores que ela traz, o ambiente escolar torna a aprendizagem da escrita e da leitura contextualizada.

Assim, o objetivo do estudo foi buscar e compreender as concepções de Literatura Infantil que fundamentam a prática dos professores na formação de alunos leitores nas unidades escolares parceiras do PIBID. Assim, concluímos que o tratamento da Literatura Infantil visando somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral ou cívica torna-se inapropriado para a formação do leitor literário. Entretanto, a Literatura Infantil tem forte influência na educação e tem representado um *locus* privilegiado de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. MEC Brasília, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução*: Brasília. 1997.
- CARDOSO, B: A. T. – **Reflexões sobre o ensino da Leitura e Escrita**, 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CUNHA, Aldeneia S. da; Oliveira; Ana Cecília de; Araújo, Leina A. (Org). **A Supervisão no contexto escolar: Reflexões Pedagógicas**. Manaus. UNINORTE; 2006.
- E. In: VEJA. Edição nº 1731 de 19/12/2000. SP: Abril (pesquisa: Como lê o brasileiro).
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Os processos de Leitura e Escrita**. 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9ª, edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R.(org.). **Educação infantil, muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa. Brasília: 1998.
- REGO, L.B. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas**. Caderno do Professor. Secretaria do Estado de Minas Gerais. 2003.

- SARAIVA, Juracy Asman (org). *Literatura e Alfabetização*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. 2. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- _____ . **Alfabetização e Letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TEBEROSKY, A.; L. T. – **Além da alfabetização**, 4ª. Ed., São Paulo, Ática, 1996.
- TEBEROSKY, Ana. FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**, SP: Ed. Artmed, 1998.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM LÍNGUAS: NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA, E EXTENSÃO (UM ESTUDO DE CASO)

Maria Aparecida Silva Ribeiro
Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil)
Bolsista coordenadora de área do PIBID/Capes/UFS
masribeiro97@gmail.com

Resumo

Na interseção de ações pedagógico-sociais de ressocialização da população carcerária (Foucault) e o estudo acadêmico de situações extraescolares de leitura e escrita (Chartier), o texto remete a projeto de extensão vinculado à licenciatura em Letras, da UFS, atualmente em curso no *Presídio Feminino de N. Sra. do Socorro*. O ensino da leitura e da escrita e outras situações de interação comunicativa mediadas pelo texto (Bakhtin), no interior da instituição, constituem-se objeto deste estudo.

Palavras-chave: ensino - leitura escrita - sistema prisional

Abstract

At the intersection of social-pedagogical actions of rehabilitation of the prison population (Foucault) and the academic study of situations extracurricular reading and writing (Chartier), the text refers to extension project of DLEV/UFS, currently underway at the *Presidio Feminino de N. Sra. do Socorro*. The teaching of reading and writing and other situations of communicative interaction mediated by the text (Bakhtin), within the institution, are the object of this study.

Key words: teaching – reading – writing – prison system

Apresentação

O projeto de extensão “Letras do Cárcere: práticas de leitura e escrita no contexto prisional feminino do Estado de Sergipe”, vinculado ao Departamento de Letras da UFS, analisa práticas discursivas mapeadas em espaço de confinamento (Foucault), o *Presídio Feminino Nossa Senhora do Socorro*, no Estado de Sergipe, Brasil. No nível operacional, a ação se subdivide em quatro vertentes, desenvolvidas concomitantemente e com efeitos de reciprocidade: 1. acompanhamento dos processos de ensino da leitura e da escrita proposto pela equipe pedagógica da instituição e executado por uma das internas, voluntária, e portadora de diploma de ensino médio, não correspondente ao curso de formação de professores; das formas de apropriação do material didático *Sergipe Alfabetizado* pela equipe envolvida; das dinâmicas de sala de aula; da interação professora-alunas. Em etapa final, o projeto quer contribuir teórica, conceitual e instrumentalmente para o alcance dos objetivos desta ação local; 2. mapeamento de situações diversas de produção e recepção de textos, em diferentes gêneros e de diferentes tipologias, observadas nas dependências da instituição e os respectivos efeitos na construção de subjetividades socio coletivas; 3. inserção de textos literários, selecionados especialmente para o projeto, dentre o acervo bibliotecário das internas e registro dos efeitos de sua recepção; 4. análise dos processos de produção, envio e leitura de um gênero discursivo em particular: a carta pessoal.

O presente artigo apresenta a interface entre tal projeto de extensão em curso e os desdobramentos teórico-conceituais na pesquisa do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC*, recém-cadastrada no programa de Pós-Graduação da UFS, cuja proposta de partida é criar oportunidades para o estudo de práticas comunicativas (Chartier), à luz de teorias da produção e recepção de textos (Jauss) e de gêneros textuais como mediadores de interações socioculturais (Bakhtin). Tal fundamentação teórica também norteou o subprojeto de Letras no *Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID*, em fase final de registro e publicação.

Justificativa

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 5º, parágrafo IX, inclui a livre expressão da atividade de comunicação como um dos termos que condiciona o inviolável direito à vida. Assegurada por artigo de lei específico, a liberdade de expressão corresponde, portanto, à necessidade inerente ao ser humano de estar em

permanente estado de comunicação. No caso das populações carcerárias, esse direito diverge de aspectos conceituais e ideológicos que se refletem na própria estrutura física dos espaços de confinamento. Além disso, o modo como as relações interpessoais são ali reguladas reafirmam o isolamento, a incomunicabilidade, o anonimato, a despersonalização como elementos integrantes dos processos de sanção.

A repressão e controle que edificam os presídios como *lócus* da sanção transformam os atos comunicativos dos detentos entre si e entre essa coletividade e o mundo extramuros em atos de rebeldia, transgressão, inadaptabilidade, em outras palavras, insubordinação ao sistema – o que, paradoxalmente, concorre para o agravamento de sua condição de fora-da-lei. A despersonalização dos indivíduos em ambientes de confinamento e isolamento compulsório, vista como parte do processo de sanção do sujeito apenado, não concorre necessariamente para sua ressocialização.

Embora apareça como condição para a reinserção dos chamados transgressores ao convívio social, não tem devolvido à sociedade pessoas mais preparadas para lidar com os desafios de sua condição de ex-presidiários. O tempo passado nas casas de detenção é, em geral, ocioso e pouco produtivo no que concerne à reflexão sobre suas trajetórias de vida.

Fundamentação teórica

Novas conformações identitárias, surgidas com o afastamento do ambiente próprio e no convívio forçado com os outros detentos, reforçam a definição de Foucault sobre tais pessoas: “existências clarões”. Seres apenas perceptíveis em situações específicas de confronto com a lei, sujeitos cuja “infâmia nada mais é do que uma variação da universal fama”; célebres por seus atos criminosos, pelo antagonismo crônico diante dos diversos poderes constituídos. Como práticas culturais inauguradoras de espaços de convívio, a leitura e a escrita aparecem, por vezes clandestinamente, mediando relações interpessoais e reposicionando os sujeitos diante de dinâmicas de inclusão e exclusão. Ainda que atos comunicativos possam ser sistematicamente inibidos em determinados lugares (físicos e simbólicos), as atividades de leitura e escrita subsistem como modo de resistência e imposição do componente humano, cultural, semiológico de que todos somos feitos.

A leitura e escrita de cartas, poemas, diários vêm contradizer muitos dos estereótipos com os quais se edificam, simbolicamente, os sistemas prisionais. Através de tais atos

comunicativos, o sujeito redefine suas formas de ser e interage com espaços e tempos de um modo mais subjetivo. Reconstrói seu percurso existencial através de opções narrativas que dotam de sentidos, de relações de causa e consequência, de ordenação temporal e valorativa, o caos em que suas vidas se transformaram.

Ademais, a reconstrução da memória, viabilizada pelo tempo dedicado à leitura e à escrita, apresenta novas leituras para episódios protagonizados por tais sujeitos. As vivências degradantes, revisitadas pela prática da “rememoração” (BENJAMIN, 1989), transformam-se em “experiência compartilhada” pelo uso da palavra, o que concorre para a reinvenção da própria história e possibilidade de projeção de novos horizontes e expectativas.

Metodologia

1. Atividades de diagnose; sondagem de conhecimentos prévios; coleta de dados no PREFEM.

2. Grupo de Estudos no DLEV/UFS • Realização de leitura compartilhada, relatos, produção e comunicação de textos teóricos e pragmáticos, com vistas ao levantamento das referências prévias, bem como construção de aparato conceitual do projeto. • Pesquisa sobre práticas culturais de leitura e escrita, o gênero discursivo Cartas, paralelamente à investigação e sistematização de conceitos sobre o sistema prisional brasileiro e o mapeamento de projetos acadêmicos realizados junto à população carcerária. • Revisão da bibliografia sobre temas pertinentes: Cultura; Educação e Direitos Humanos. Sociedade; Segurança Pública e Sistema Prisional. Práticas comunicativas e processos de ressocialização de detentos, Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa e sua relação com a construção de subjetividades e identidades sociocoletivas.

3. Construção do perfil da comunidade alvo Exame de documentos e registros (relatórios, planos de curso, planejamentos, avaliações, dentre outros) relacionados a projetos sociais/culturais realizados no PREFEM, à luz dos referenciais conceituais levantados nos estudos prévios (item 2) e com vistas à projeção de atividades de intervenção.

4. Planejamento compartilhado das atividades (DLEV/PREFEM) Organização da agenda de ações de inserção dos bolsistas na instituição, discutindo cada aspecto de participação nas diferentes etapas e objetivos desta proposta tendo em vista o projeto

socioeducativo da instituição. As atividades devem garantir espaços específicos para:

4.1 Conversa inicial com o responsável pela instituição (diretor/coordenador) Neste encontro, serão pontuadas preferencialmente as dúvidas dos bolsistas referentes à relação teoria-prática, ao perfil das internas da instituição e outras questões pertinentes. A fim de garantir a eficácia desta ação, este momento deverá ser planejado na forma de um roteiro de questões ou de uma pauta preliminar que deverá ser entregue com antecedência ao docente da escola.

5. Apresentação ao responsável pela instituição de proposta de acompanhamento das práticas de leitura e escrita, a fim de que se estabeleçam relações de proximidade entre DLEV-PREFEM.

6. Acompanhamento das atividades de leitura e escrita Durante este período, que deverá ser de, no mínimo, um mês, em diferentes dias e turnos, a bolsista (que atua como guarda prisional) deverá observar a dinâmica dos processos de escrita, envio e leitura de cartas, bem como outras ações de ressocialização, promovidas pela instituição e fundadas na circulação de textos. Tais informações subsidiarão a equipe (composta por docentes e discentes da UFS) no planejamento das ações a serem executadas entre os grupos. É nessa ocasião que a observação atenta poderá apontar situações desencadeadoras de uma ação pedagógica a ser planejada, executada, avaliada pelo grupo. As situações desencadeadoras compreendem os momentos em que algum dado importante referente à relação escritor-leitor dos textos, aos processos de aquisição de competências comunicativas, às possibilidades de abordagem metadiscursiva, intercultural, ou outro tópico estudado pelo grupo (quando de sua preparação para a ação) tenha sido colocado em evidência, funcionando assim como ponto de partida para uma ação de intervenção no processo. Neste período de acompanhamento, o bolsista deverá perceber as regularidades temáticas nos textos produzidos/lidos, o envolvimento maior ou menor de internas, os suportes de textos preferenciais ao processo, os agentes facilitadores e os obstáculos à interação das internas.

6.1. Planejamento das atividades (no DLEV.UFS) Seleção de textos literários a serem incluídos no repertório de leitura das internas, tendo em vista as situações desencadeadoras pontuadas no período do acompanhamento. O grupo de alunos, sob a orientação da coordenadora do projeto deverá levantar aspectos observados, considerados relevantes para a seleção de textos de diferentes gêneros literários.

7. Inserção de textos literários - poemas, contos, crônicas - dentre o repertório de textos circulantes através do sistema de distribuição de cartas.

8. Registro dos efeitos da inserção dos textos literários na rotina de leitura das internas (procura pelos textos, rejeição ou apatia, comentários, anotações feitas no próprio suporte, dentre outros não previstos). 8. A análise dos resultados desta primeira ação pode ensejar o planejamento de outras ações pedagógicas (rodas de leitura, empréstimos de livros, oficinas de produção de textos), com vistas ao alcance dos objetivos, tanto da instituição prisional quanto da formação extensionista de nossos graduandos.

Resultados esperados

Os estudantes da Graduação em Letras que lidam sistemática e teoricamente, em sua formação acadêmica, com gêneros discursivos mediadores de relações e práticas socioculturais (BAKHTIN) , encontram, para além do espaço escolar, no caso deste projeto no contexto prisional, uma rotina de aprendizado de leitura e escrita, produção e recepção de cartas, bilhetes, avisos, cartazes, mas, também (e mais restritamente), da literatura constante do acervo bibliotecário. Para os licenciandos na área de Letras, a possibilidade de observar e intervir, com práticas de ensino e promoção da leitura e da escrita, em um espaço social de tal especificidade, investe sua formação como profissional da educação de outros sentidos possíveis.

A dimensão de prática socioeducativa, de que estão embutidas as atividades de leitura e escrita, concorre para o processo de ressocialização de internos, o qual as instituições penais arrogam como missão. Neste sentido, tal proposta de ação pedagógica, de vocação extensionista, quer intervir na realidade social, atingindo uma camada da população extremamente vulnerável e de difícil acesso. O futuro educador, interessado em uma formação profissional cidadã e verdadeiramente comprometida com os valores de uma sociedade inclusiva, leva para espaços não formais de educação os saberes construídos em seu curso, trazendo de volta para a sala de aula, e para os espaços de pesquisa, dados de uma realidade complexa e premente de práticas pedagógicas afirmativas.

Primeiras notas sobre práticas de leitura e escrita no PREFEM

- Acompanhamento das aulas intituladas *Alfabetização*

As aulas de leitura e escrita são promovidas pela equipe do PREFEM: Edjane Lima Marinho (guarda prisional e coordenadora pedagógica do presídio), Eliana Oliveira dos Santos (professora da Secretaria Estadual de Educação e Assessora Técnico-Pedagógica da instituição), com o apoio da diretora do presídio Lilia Maria Batista de Melo.

São encontros de periodicidade regular, em sala de aula construída nas dependências da instituição, ao lado do pátio coberto e da quadra de esportes. Os pavilhões 1 e 2, onde se situam as celas delimitam lateralmente a quadra, utilizada, em geral, apenas para o banhos de sol. Na lateral, as salas de administração e ao fundo a portaria. O espaço é adequado, iluminado e arejado. O ambiente corresponde a uma razoável sala de aula de turma regular da educação básica: lousa, armário, espaço para afixar cartazes, carteiras escolares.

O grupo é composto por uma média variante entre 20 e 25 internas, de idades, etnia, estado civil, condições socioeconômicas e delitos variados. Em comum, apenas o fato de se declararem não alfabetizadas e solicitarem a inclusão na turma. Além disso, a condição para toda e qualquer participação em eventos promovidos pela instituição – não “ter entrado no sistema neste ano de 2013”. A justificativa para esta condição é o fato de que cinco meses de permanência na instituição não foi ainda suficiente para prepará-las para sair de uma rotina mais rígida de confinamento. Assim, o diálogo abaixo colhido em entrevista realizada no dia 07/05/2013, às 10h, com a equipe pedagógica do PREFEM, ganha sentidos adicionais em nossa análise:

AL-FA-BE-TI-ZA-ÇÃO

Interna-professora: O que significa essa palavra para você?

Interna-aluna: Um pouco de liberdade.

Interna-professora: Por que você diz isso?

Interna-professora: Porque quem vem para esta aula já ganhou o direito de sair da cela.

Conforme o depoimento de Eliane Oliveira dos Santos, a interlocução acima iniciou o primeiro dia de aula de alfabetização no PREFEM. Após uma mal-sucedida tentativa com professora enviada pela Secretaria de Estado da Educação – SEE Sergipe e da

demora em atender ao pedido de substituição, uma interna, portadora do ensino médio, mas sem formação oficial de professora, começou suas aulas na instituição. Na ocasião, a interna-aluna que enunciou a resposta não achou mérito em seu conteúdo, afirmou que respondera com franqueza, mas não queria que aquilo fosse anotado no livro de registros da aula – a qual se dá, em determinado momento, na modalidade oral de uso da língua e, em seguida, é transcrita pela interna-professora em suporte apropriado. Daí, o diálogo ter sido levado ao conhecimento da equipe pedagógica do PREFEM, a fim de que arbitrasse quanto ao direito da interna-professora de tomar nota da resposta. (fim da primeira nota).

- **Análise preliminar dos processos de produção, envio e leitura de carta pessoal**

A presença de profissional da área de segurança do Estado de Sergipe dentre o corpo discente da licenciatura em Letras da UFS, a aluna Rosângela Santos, do curso de Português (Licenciatura) da UFS e guarda prisional do PREFEM, após apresentação de seu trabalho “Gênero Cartas” como requisito de conclusão da disciplina *Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais*, do Departamento de Letras Vernáculas da UFS, deu início à parceria entre as instituições. Isto ocorreu na forma de elaboração e introdução de ações de acompanhamento dos processos de produção e recepção de textos, no gênero cartas pessoais, entre internas do sistema prisional.

Na ocasião, a escrita costumava se dar em suportes atípicos: tampas do vasilhame descartável das refeições – “quentinhas”; rótulos de cigarro; embalagens de sabonetes e outros tantos materiais de empacotamento, confeccionados em papel.

A circulação apresentava certa regularidade, embora fosse assistemática do ponto de vista institucional. Em outras palavras, a interdição da entrada de papel, e de outros materiais de escrita nas celas, fazia com que o intercâmbio de cartas, assim produzidas de modo improvisado, com grafia minúscula para o total aproveitamento da superfície por vezes muito pequena, fosse feita em uma espécie de clandestinidade de ações.

Envolvia boa parte das 189 internas (número atual) e excluía outro tanto.

A pesquisa supervisionada buscou investigar o modo como tais interações se dão e, correlativamente, projetou formas de aproveitamento de tal dinâmica em processos de ressocialização, pelo fomento das práticas leitoras em curso e inserção de outras.

A análise se tem dado à luz do estudo dos gêneros textuais como mediadores de práticas socioculturais (Bakhtin), da estética da recepção (Jauss), da leitura e escrita em contextos extraescolares (Chartier) e das relações entre sujeitos em regime de confinamento e seus esforços para manter uma comunicabilidade essencial (Foucault). Posto que, no sistema prisional, o direito à comunicação (Constituição Brasileira, art. 5º. Parágrafo IX) antagoniza aspectos conceituais e ideológicos definidores do próprio conceito de pena, o modo como as relações interpessoais são ali reguladas reafirmam o isolamento, o anonimato, a despersonalização como elementos integrantes dos processos de sanção. A repressão e controle transformam, assim, atos comunicativos em evidências de insubordinação ao sistema – o que, paradoxalmente, concorre para o agravamento de sua condição de fora-da-lei. Parte do processo punitivo do sujeito apenado, a incomunicabilidade compulsória não concorre para sua ressocialização, ao contrário, devolve à sociedade seres menos preparados para lidar com os desafios de sua condição de ex-detento. Leitura e escrita, inauguradoras que são de espaços de convívio, aparecem, clandestinamente, mediando relações interpessoais, reposicionando sujeitos diante de dinâmicas de inclusão e exclusão (Novaes). A produção/recepção de textos, pela escrita/leitura de cartas, subsiste como forma de resistência e imposição do componente humano, cultural, semiológico de que todos somos feitos. De um lado, redefinem-se formas de ser e interagir, de modo individual, com espaços e tempos. Reconstrói-se o percurso existencial através de narrativas de si (Hall) que dotam de sentidos, relações de causa e consequência, ordenação temporal e valorativa, o caos em que tais vidas se transformaram. A rememoração, viabilizada pelo tempo dedicado aos textos (Benjamin), propõe novas leituras para episódios protagonizados pelos sujeitos. De outra parte, graduandos que lidam academicamente com gêneros textuais e discursivos encontram, para além do espaço escolar, práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; produção e recepção de cartas, bilhetes, avisos, cartazes e, eventualmente, textos literários. A possibilidade de observar, intervir nas práticas culturais em espaço social de tal especificidade investe de outros sentidos a formação como profissional de educação. O futuro docente leva para espaços não-formais de educação saberes construídos em seu curso, trazendo de volta, para fins de pesquisa, dados de uma realidade complexa e premente de práticas pedagógicas afirmativas.

Bibliografia preliminar*

- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. *A câmara clara*. Trad. Julio Castañon Guimarães, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. V. I. Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Planeta de Agostini, 2003.
- CHARTIER, Roger et all. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed. da UnB, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie et AL. *Discursos sobre leitura (1880-1980)*. São Paulo : Ática, 1995. CHIAPPINI, Ligia. (coord.). *Leitura e construção do real. O lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. 29ª Edição. Ed. Vozes: Petrópolis 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- NOVAES, Regina R. “Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política”, in Helena W. Abramo, Maria Virgínia Freitas e Marília P. Sposito (orgs.). *Juventude em Debate*. S.Paulo: Cortez/ Ação Educativa, 2000.

*Outros títulos estão sendo acrescentados, durante a realização do grupo de estudos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MÉTODOS

Marluce de Souza Lopes Santos¹
Universidade Federal de Sergipe
Sergipe – Brasil
marluce@ufs.br

Alessandra Pereira Gomes Machado²
Universidade Federal de Sergipe
Sergipe – Brasil
alessandrasje@hotmail.com

Eixo 5- Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa, em andamento, realizada entre alunos do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objetivo investigar a metodologia utilizada pelos professores nas aulas das disciplinas que dão aporte teórico ao ensino inicial de leitura e escrita e em que medida essa metodologia contribui para a articulação entre teoria e prática na atividade profissional dos alunos como professores alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com embasamento teórico nos conceitos de estudiosos das práticas escolares.

Palavras-chave: Leitura; Alfabetização; Professores alfabetizadores.

Abstract

This paper presents an ongoing research conducted among students of undergraduate education, Federal University of Sergipe, which aims to investigate the methodology used by teachers in the classes of subjects that give theoretical support to the initial education reading and writing and to what extent this methodology contributes to the articulation between theory and practice in the professional activities of students and alphabetization teachers. This is a qualitative research with the theoretical concepts of scholars of school practices.

Keywords: Reading; Alphabetization; Alphabetization Teachers.

Introdução

O avanço eletrônico e as constantes evoluções das tecnologias da informação têm causado significativas transformações no comportamento da sociedade. Utilizando a metáfora das “ondas” para caracterizar as mudanças ocorridas nas civilizações ao longo dos séculos, os Toffler (Alvin e Heidi, 2003), afirmam que a Primeira Onda de transformação vivida pela humanidade foi a Revolução Agrícola, simbolizada pela enxada; a Segunda Onda foi a Revolução Industrial, marcada pelas linhas de montagem e a Terceira Onda, que atravessamos há algumas décadas, é identificada pelo computador e pelas novas tecnologias da informação.

De acordo com o casal de pesquisadores, as ondas de mudanças vão se sucedendo através de várias décadas, trazendo consigo, cada uma, alterações consideráveis nos valores, na cultura, na economia, na política. Segundo eles, a civilização da Terceira Onda “traz consigo novos estilos de família; maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos” (Toffler, 2003, p.19). No tocante às instituições, eles falam em “escolas e corporações do futuro radicalmente modificadas” (Toffler, 2003, p.20). São evidentes as alterações pelas quais a humanidade vem passando ao longo de séculos. A metáfora utilizada traz em seu bojo a idéia de dinamismo e sucessão subjacentes aos processos de transformação. Uma onda não extingue, de imediato, a anterior. Durante algum tempo, as duas coexistem, não de forma completamente pacífica e sem conflitos.

Ao interpretar as transformações sociais associadas à modernidade, Giddens (1991), destaca que a história não se desenvolve homogeneamente. Ela é marcada por “descontinuidades” que podem ser identificadas através de três características básicas: ritmo da mudança; escopo da mudança e natureza intrínseca das instituições modernas. Para entendermos a natureza da instituição escolar e as transformações a que estão submetidos os diversos atores do processo educativo que acontece dentro dela, é necessário refletirmos sobre o seu funcionamento interno, a partir das relações forjadas no cotidiano de suas práticas. É preciso abrir a “caixa preta” da escola e procurar entendê-la como local de produção de uma cultura própria.

Definida por Dominique Julia como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, bem como, “um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p.10), a cultura escolar traduz o cotidiano da escola através das relações que são estabelecidas no seu interior.

Diversos estudiosos têm se debruçado sobre a cultura escolar. Isso nos possibilita aportes teóricos e metodológicos no desenvolvimento da pesquisa sobre práticas escolares. Segundo Vidal, em seu livro *Culturas Escolares* (2005), “Antonio Viñao Frago tem emergido no debate brasileiro sobre história da educação como uma das principais referências no que tange ao conceito de cultura escolar”. [...] “Para o autor, ela recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias” (2005, p.33-34).

Trazendo a ideia de mudanças para a instituição escolar, podemos verificar que ao longo de décadas, foram muitas as alterações pretendidas, buscando-se, sempre, a modernização de suas práticas, tendo em vista sobrepujar situações que já não atendiam demandas sociais, econômicas, políticas. A esse respeito nos diz Rosa Fátima de Souza:

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias do século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna (SOUZA, 2007, p.165).

Reveladores desses ideais foram as políticas que culminaram na criação dos grupos escolares em todo o país, entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX, a adoção do método intuitivo ou as lições de coisas trazendo para as práticas escolares uma profusão de materiais capazes de incentivar os sentidos dos estudantes, levando-os a uma aprendizagem a partir de objetos variados. Segundo Valdemarin, “os fatos presentes na vida infantil eram tomados como iniciais na instrução e deveriam ser superados com o aprofundamento dos estudos” (2010, p.15). O ensino da língua materna deveria “usar livros com gravuras de plantas e animais conhecidos” (2010, p.15), estimulando os sentidos a partir das coisas presentes no cotidiano das crianças.

A leitura é uma prática social que, no dizer de Roger Chartier (1996), “aprende-se”. Não sendo uma competência que se adquire de forma espontânea, portanto, precisa ser ensinada, sendo da escola uma parcela da responsabilidade por esse ensino. Ensinar a ler é um processo que implica conhecimentos específicos a respeito de concepções de criança e de linguagem, de sociolinguística, de variedades linguísticas, entre outros, além da integração desses conhecimentos por meio da articulação entre a teoria e a prática.

Como, então, são preparados aqueles que irão formar leitores? Como são formados os professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita? Quais os métodos adequados para ensinar a quem vai ensinar essa competência?

Há evidências de que alguns problemas existentes na formação de professores estão ligados à falta de articulação entre os conteúdos discutidos nas aulas dos cursos de graduação e a prática dos alunos como profissionais, sendo deixada a eles a obrigação de extrair das disciplinas estudadas, as informações necessárias para a construção de uma prática coesa e dinâmica.

Esse texto apresenta uma pesquisa, em andamento, com alunos do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe, cujo objetivo é investigar a metodologia utilizada pelos docentes nas aulas das disciplinas que dão suporte teórico para a prática da alfabetização e verificar em que medida essa metodologia contribui para a prática desses alunos como professores alfabetizadores. Para o embasamento teórico do trabalho utilizamos os estudos sobre a história da leitura e do livro de Roger Chartier e Robert Darnton e buscamos aporte nos conceitos de leitura de Roger Chartier, de alfabetização/letramento de Magda Soares e de cultura escolar de Dominique Julia.

Leitura: uma história

A humanidade, desde tempos muito antigos, tem se interessado pela prática da leitura. Conforme Marco Antonio Simões, já no século VII a. C., havia a preocupação com a organização de textos em bibliotecas. O autor afirma que “o rei assírio Assurbanípal, [...] organizou uma biblioteca de 22.000 tabuinhas de argila e outros textos e declarou: ‘Tive alegria na leitura de inscrições em pedra da época anterior ao dilúvio’” (SIMÕES, 2008, p. 15).

Tábuas cobertas com cera, madeira, papiro, pergaminho, papel. Ao longo da história da humanidade os suportes para a prática da leitura foram sendo modificados e seus modos de usos foram sendo adaptados por razões econômicas, de disponibilidade, de praticidade, razões relativas ao processo de produção, entre outras. O vapor como força motriz, a eletricidade, a expansão dos meios de transporte, a invenção do rádio, do cinema, todas essas novidades modificaram os meios de comunicação. E tiveram impacto nas práticas de leitura.

Ao analisar as formas de transmissão da informação, Robert Darnton aponta alterações significativas na tecnologia da informação, a partir do momento em que aprendemos a falar. Afirmo ele que:

Em algum momento, por volta de 4000 a. C., os humanos aprenderam a escrever. Os hieróglifos egípcios datam de aproximadamente 3200 a. C., e a escrita alfabética surgiu em mais ou menos 1000 a. C. Segundo pesquisadores como Jack Goody, a invenção da escrita foi o avanço tecnológico mais importante da história da humanidade. Ela transformou a relação do ser humano com o passado e abriu caminho para o surgimento do livro como força histórica (DARNTON, 2010, p. 39).

O livro foi, durante muito tempo, o único “aparato material” que servia como veículo de transmissão do conhecimento a ser ensinado e aprendido nas instituições escolares. Com o surgimento de variedades de mídia (aqui entendida como conjunto de veículos da comunicação humana), o panorama da transmissão da informação modifica e a velocidade com que a informação é transmitida fica cada vez maior. A comunicação eletrônica, com o advento da internet, transformou-se numa atividade do cotidiano e, através dela, o conhecimento passou a estar on-line.

O advento da leitura de textos eletrônicos com todas as suas especificidades estará configurando, talvez, uma “Quarta Onda”? Que novas operações cognitivas serão exigidas e que novos tipos de relações se estabelecerão no interior das práticas escolares? Que tipo de leitor essa prática de leitura forjará? Qual será o impacto dessas novas textualidades nos métodos de ensino da leitura e da escrita?

Dentro desse cenário de constantes mudanças conceituais, comportamentais, de cunho psicológico, pedagógico, entre outros, firma-se o papel do professor que, atuando em meio à cultura escolar, precisa ser receptivo às diversas perspectivas de operacionalização do seu fazer diário no processo de ensino e aprendizagem. Em que medida as estratégias para a formação do professor estão em consonância com as mudanças paradigmáticas que ocorrem a todo momento e que se refletem nas condutas em salas de aula, especialmente nas salas de aula em níveis iniciais de escolarização?

Para Chartier “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (1998, p. 77) por parte do leitor que “a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos” (1996, p. 20).

O ensino da leitura e da escrita “na fase inicial da escolarização, processo hoje denominado ‘alfabetização’” (MORTATTI, 2008, p. 468), tem sido tema na agenda das políticas públicas para estratégias de intervenção na formação inicial de professores desse nível de escolaridade.

Assim como na metáfora das ondas sucessivas de mudanças vividas pela humanidade, com umas se sobrepondo às outras, as propostas de métodos alfabetizadores e, consequentemente, os modelos de formação de professores, foram surgindo e sendo alterados ao longo das últimas décadas, sempre na perspectiva da disseminação de saberes necessários ao professor que vai formar leitores.

A história da alfabetização e seus métodos é marcada por permanências e rupturas a partir das quais, em certa medida, resultaram na institucionalização de metodologias diversificadas, em momentos distintos. Nesse sentido, ao longo da história foi sendo consolidado

um modelo de formação de professores de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal (MORTATTI, 2008, p.474).

Comungando com essa ideia, na perspectiva de mudanças históricas, Soares nos diz que:

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que, até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização (...), isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular (SOARES, 2004).

Importa ressaltar o entendimento, em Soares (2004), acerca da diferenciação, no plano pedagógico, entre alfabetização e letramento. Alfabetização deve ser entendida como “aquisição do sistema convencional de escrita” enquanto letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Alerta-nos a autora, entretanto, que apesar de distintos uma e outro são interdependentes e não devem ser dissociados.

Contexto da pesquisa

O curso de graduação em Pedagogia tem seus primórdios de criação nos anos 1950, vinculado à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, tendo sido incorporado à Universidade Federal de Sergipe, quando da sua instalação, em 1968. Atualmente existem dois cursos de Pedagogia: um ofertado no turno vespertino e outro no turno noturno. A pesquisa ora em andamento está sendo efetivada junto aos alunos do turno vespertino.

Pesquisa em andamento

Visando contribuir para a compreensão do processo de formação de professores para o ensino inicial de leitura e escrita na Universidade Federal de Sergipe, abrem-se caminhos para uma reflexão acerca da concepção do processo formador subjacente às estruturas curriculares do curso de graduação em Pedagogia, especialmente no que se refere às disciplinas específicas, quais sejam: Linguística aplicada à alfabetização; Alfabetização; Práticas de ensino nas séries iniciais; Estágio supervisionado.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas: a primeira a ser desenvolvida no âmbito da universidade, com o intuito de acompanhar os alunos nas aulas da graduação, em duas disciplinas obrigatórias do curso, Linguística Aplicada à Alfabetização e Alfabetização, ofertadas no terceiro e quarto semestres, respectivamente, a primeira sendo pré-requisito para a segunda. A escolha por esses componentes curriculares deveu-se ao fato de serem disciplinas voltadas para a aquisição de saberes relativos à concepção de alfabetização como um processo constitutivo de significados, nesse sentido, complementares, e por se tratarem de disciplinas que proporcionam o embasamento teórico necessário à futura prática cotidiana no processo de ensino inicial de leitura e escrita.

A segunda etapa foi planejada para o acompanhamento do mesmo grupo de alunos no desenvolvimento de um projeto de ensino a ser operacionalizado em escolas públicas, numa parceria com a rede municipal de ensino de Aracaju, como componente curricular da disciplina Estágio Supervisionado II, ofertada no sexto semestre do curso. No contexto desse trabalho, serão acompanhadas as atividades inerentes à prática alfabetizadora, na atuação dos alunos em turmas de alfabetização.

O trabalho de pesquisa teve início em 2011, com a seleção de um grupo de seis alunos do curso de graduação em Pedagogia, três do sexo masculino e três do sexo feminino, entre os que ingressaram na universidade no segundo semestre de 2010. A seleção foi prece-

didática de entrevistas com diversos alunos escolhidos entre aqueles que iriam efetivar matrícula na disciplina Linguística Aplicada à Alfabetização.

No segundo semestre de 2011 o acompanhamento aconteceu nas aulas de Linguística Aplicada à Alfabetização e no primeiro semestre de 2012 nas aulas de Alfabetização e consistiu em observação com foco na metodologia utilizada pelos professores da graduação dentro do conhecimento inerente aos conteúdos necessários para que os graduandos estabeleçam estratégias para o ensino da leitura e da escrita, além da análise dos planos de ensino disponibilizados pelos docentes das referidas disciplinas.

Ao final dos dois semestres foram promovidos encontros com os alunos e os docentes, com aplicação de questionários específicos, além de discussões e debates incluindo, nesse momento, os docentes da disciplina Estágio Supervisionado II, com vistas ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas em 2013, nas escolas municipais.

Considerações Finais

A segunda etapa dessa pesquisa vai possibilitar a efetivação da prática docente no nível inicial da escolarização, quando os alunos/estagiários serão encaminhados às escolas da rede municipal de educação de Aracaju. Será o momento no qual a articulação entre os saberes adquiridos ao longo da graduação e a prática cotidiana junto a realidades distintas de alunos em fase inicial de leitura e escrita vai adquirir concretude no fazer do professor alfabetizador.

Os dados resultantes das diversas ações investigadas serão consolidados para subsidiar conclusões que, por certo, vão enriquecer o debate, no âmbito da Universidade Federal de Sergipe a respeito dos conteúdos curriculares, das concepções de prática e teoria subjacentes ao processo de formação de professores, em especial, professores para atuar no ensino inicial de leitura e escrita.

Sabemos que uma pesquisa não se encerra em si mesma e temos a convicção de que, após todo o percurso previamente planejado ser concluído, muitas perguntas ficarão sem respostas e outras possibilidades de pesquisa surgirão.

Referências Bibliográficas

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. SP: Imprensa oficial de São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DARNTON, Robert. **A Questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, n° 1, Janeiro/Junho. 2001, p. 9-43.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set/dez, 2008.

SIMÕES, Marco Antonio. **História da leitura: do papiro ao papel digital**. São Paulo: Terceira Margem, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcos Levy (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 163-189.

TOFFLER, Alvin e Heidi. **Criando uma Nova Civilização: a política da Terceira Onda**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VALDEMARIN, Vera Teresa. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **No interior da sala de aula:** ensaio sobre cultura e prática escolares. In: Currículo sem Fronteiras. V. 9, n. 1, PP. 25-41, Jan/Jun 2009.

¹ Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS). Endereço eletrônico: marluceledes@ufs.br.

² Mestre em Educação (UFRRJ). Professora efetiva de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS) e membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Básica (NEPEEB-CODAP). Aluna da disciplina isolada “Cultura e práticas escolares do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS. Endereço eletrônico: alessandrasje@hotmail.com.

II SIHELE

Eixo 6

Métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita, patrimônio e acervo escolar

CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DE CARTILHAS E LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES (FaE/UFPe)¹

Eliane Peres
Professora da Faculdade de Educação FaE/UFPe
Rio Grande do Sul/Brasil
eteperes@gmail.com

Vania Grim Thies
Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Cead/UFPe
Rio Grande do Sul/Brasil
vaniagrim@gmail.com

Joseane Cruz Monks
Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPe. Bolsista PROBIC- FAPERGS
Rio Grande do Sul/Brasil
jc.monks@hotmail.com

Fernanda Noguez Vieira
Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPe. Bolsista PIBIC - CNPq
Rio Grande do Sul/Brasil
fernandavieira1990@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a constituição e o tratamento do acervo de cartilhas e livros de alfabetização do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), ligado ao PPGE da FaE/ UFPe. Atualmente o acervo é constituído de 469 cartilhas e livros de alfabetização em língua nacional e de 99 livros em língua estrangeira para o ensino da leitura na fase inicial da alfabetização. O acervo abrange desde a primeira década do século XX até o início do século XXI. A constituição do acervo de cartilhas e livros para o ensino da leitura e da escrita tem dois objetivos principais: 1) preservar a memória da alfabetização mantendo a guarda dos materiais impressos que tem sido um dos mais importantes no processo de alfabetização em praticamente o mundo todo; 2) desenvolver pesquisas que permitem analisar, historicamente, como tem sido o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil e em outros países ao redor do mundo.

Palavras-chave: História da alfabetização, cartilhas e livros de alfabetização, acervo.

Abstract

This paper aims at presenting the constitution and the treatment given to the collection of alphabet and literacy books that belong to the research group named *HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares)*, which studies the History of literacy, reading, writing and school books in the Post-graduate Program in Education at the *Universidade Federal de Pelotas*, located in Pelotas, RS, Brazil. The present collection

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no 17º Encontro da ASPHE (Associação Sul-Riograndense de História da Educação (Santa Maria, RS, 2011).

related to the teaching of reading and writing consists of 469 alphabet and literacy books in Brazilian Portuguese and 99 books written in foreign languages which aim at teaching reading to children in the first steps to literacy, from the first decade of the 20th century to the beginning of the 21st century. The constitution of the collection of alphabet and literacy books used to the teaching of reading and writing has two main objectives: 1) to preserve literacy memory by keeping printed material that has formed one of the most important collections related to literacy processes in the world; and 2) to carry out research that aims at analyzing what the teaching/learning process of reading and writing has been like in Brazil and in other countries around the world.

Key words: History of literacy, primers, book collection.

Nas últimas décadas tem aumentado o interesse de historiadores e educadores pelos livros didáticos como fonte e objeto de investigação. Segundo Choppin (2004), cada vez mais a história dos livros e das edições didáticas passa a constituir um domínio de pesquisa em diversos países; contudo o autor ressalta que este ainda é um campo de pesquisa de caráter recente e que necessita de esforços coletivos.

De acordo com Choppin (2004), mesmo que o livro didático não seja o único instrumento utilizado para a instrução da juventude, pois coexiste com outros instrumentos que têm diferentes funções e usos, apresenta vários aspectos que possibilitam conhecer o processo de ensino e de aprendizagem planejado em uma determinada época ou lugar. O autor afirma que, de acordo com estudos históricos, os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, quais sejam: a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e cultural, e a função documental, que, segundo o autor, “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.551). O autor ainda salienta que para pesquisar aspectos da história dos livros escolares é imprescindível levar em consideração “as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro” (CHOPPIN, 2004, p.561).

Verificamos, então, que a pesquisa histórica sobre livros escolares pode ter múltiplas abordagens e serve para investigar diversos aspectos da educação em geral e dos processos de ensino-aprendizagem em especial. No que tange ao processo de alfabetização de acordo com Frade e Maciel (2004, p. 546):

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Conforme as autoras, a análise desses materiais individualmente e/ou em conjunto ajudaria a explicar o uso e a permanência de determinado livro em cada região, por exemplo. Ajudando a responder perguntas como: “Dependeriam de uma política de divulgação e distribuição das editoras? De necessidades pedagógicas? Sua circulação e uso estariam dependentes de outros livros, no mesmo período? Teriam as cartilhas existência isolada?” (FRADE E MACIEL, 2004, p. 546). Por ora, ainda não procuramos responder perguntas dessa natureza em nossas pesquisas, mas elas têm contribuído para justificar nosso esforço em constituir e justificar o acervo e a necessidade da sua existência.

Essa abordagem histórica das cartilhas contribuiria também para a construção mais orgânica de uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil, tendo em vista que “trata-se de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais/culturais” (FRADE E MACIEL, 2004, p. 546).

No mesmo sentido, Cardoso (2011) destaca a necessidade de disponibilização das cartilhas como fonte de pesquisa:

A disponibilização para a pesquisa de fontes diferenciadas e, sobretudo, pouco valorizadas, como as cartilhas escolares, poderia trazer para a cena a história dos atores/produtores desses documentos, dando-lhes uma chance para fornecer subsídios para a constituição de uma memória ou de uma história de um grupo social e de uma área específica da educação, a alfabetização. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com a documentação e a memória traz à tona o direito à informação como elemento central da democratização da história. (CARDOSO, 2011, p.29)

A inexistência de acervos organizados que abriguem esse tipo de material tem impossibilitado a realização de pesquisas que ajudem a conhecermos mais aspectos da História da Educação de nosso país, em especial da História da Alfabetização. Por isso, concordamos com Cardoso (2011, p.30) quando afirma que “não é tarefa fácil ao pesquisador que se propõe a conhecer e analisar a evolução do livro didático no Brasil, mais difícil ainda quando se trata de cartilhas, material tido como descartável ao final de cada ano letivo”.

Dessa forma, a exemplo de Cardoso (2011, p. 29), diante da dispersão e escassez das fontes de forma mais organizada e sistemática, o grupo de pesquisa HISALES tem buscado localizar e reunir livros e outros materiais utilizados na alfabetização com o objetivo de

trabalhar coletivamente na constituição de acervos e na coleta de dados que possam subsidiar pesquisas futuras. Este trabalho de constituição do acervo de cartilhas e livros de alfabetização teve início de forma mais sistemática a partir do projeto interinstitucional denominado: *Cartilhas Escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1834-1996)*, em 2001. Para este projeto interinstitucional, o grupo de pesquisa HISALES realizou um cadastro de professoras-alfabetizadoras (aposentadas e em atividade) da região Sul do RS com mais de dez anos de experiência em classes de alfabetização. Este cadastro possibilitou, num primeiro momento, a localização, a coleta e a catalogação de cartilhas escolares e, posteriormente, o mapeamento de métodos utilizados por essas professoras, muitas com mais de trinta anos de experiência em classes de alfabetização.

A coleta das cartilhas e dos livros de alfabetização se dá majoritariamente por doações da comunidade e pela busca em escolas, entre professores e famílias de usuários². O grupo de pesquisa HISALES faz, ainda, de forma sistemática a distribuição de panfletos e cartazes solicitando o material e divulgando os objetivos do grupo. Também foi realizada a recolha de livros didáticos (novos e usados) no setor de reciclagem de lixo da cidade de Pelotas. Esses livros seriam prensados e vendidos junto com outros tipos de papel. Além disso, efetuam-se compras de exemplares em sebos e sites de venda de livros usados na internet. O vínculo institucional do grupo *Reading Primers Special Interest Group* tem auxiliado sobremaneira na constituição do acervo através da doação e de trocas de cartilhas em língua estrangeira, como já referimos.

Garimpar esse material tem sido uma tarefa difícil, especialmente porque raramente livros didáticos são guardados, considerados atualmente fontes importantes para a História da Alfabetização. Como afirma Choppin (2002), “[...] para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam

² Durante a realização de eventos ou em seus ambientes de trabalho e familiares, os integrantes do grupo de pesquisa HISALES têm divulgado a realização do trabalho de constituição do acervo, o que felizmente tem ajudado na formação do mesmo, embora ainda que de maneira tímida. No dia 22 de junho de 2011, foi realizada uma Mostra do Acervo de Cartilhas na Faculdade de Educação da UFPel. Nesta ocasião, muitas pessoas identificaram a cartilha que se alfabetizaram ou a cartilha que usaram para alfabetizar seus alunos. A partir da visitação à mostra, alguns visitantes acenaram com a possibilidade de realizar doações para o acervo do grupo contribuindo para a localização e constituição do acervo.

nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações” (p. 6).

O acervo de cartilhas e de livro para o ensino da leitura e da escrita do grupo de pesquisa HISALES está em constante atualização. Os materiais são recebidos e catalogados ininterruptamente. Até o final do mês de abril de 2013, o acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita possuía 469 títulos em língua nacional e 99 títulos em língua estrangeira, considerando-se cada edição com suas respectivas atualizações, adaptações e acréscimos como sendo um título diferente.

O acervo constitui-se dos seguintes materiais: cartilhas, livros de alfabetização, guias do mestre e material pedagógico complementar; e possui materiais que abrangem desde a primeira década do século XX até o início do século XXI. Como se pode ver na tabela que segue, organizada por década de sua publicação:

Acervo de Cartilhas e Livros de Alfabetização em Língua Nacional

Década	Número de Títulos
<i>s/d</i>	42
<i>1900</i>	01
<i>1910</i>	02
<i>1920</i>	-
<i>1930</i>	01
<i>1940</i>	03
<i>1950</i>	10
<i>1960</i>	16
<i>1970</i>	36
<i>1980</i>	68
<i>1990</i>	143
<i>2000</i>	145
<i>2010</i>	03
TOTAL	469

Tabela 1: HISALES – abril de 2013

Como se pode constatar através da tabela, o maior número de títulos está concentrado entre os anos de 1990 e 2000, que juntos totalizam 288 títulos representando mais de 50% do acervo. Destacamos que embora trabalhamos em uma perspectiva histórica

interessa-nos, também, obviamente os livros mais recentes, porque o trabalho é realizado com a perspectiva que “guardar o presente” é garantir o passado do futuro. Uma atitude do tipo arqueológica de procurar deixar “vestígios” para as gerações futuras. Essa preocupação se evidencia a partir da constatação de que já foram recuperados mais livros na década de 1990 do que na década de 2000, o que pode indicar que os livros desse período, embora hoje existam em maior abundância, tornam-se cada vez mais corriqueiros e por isso, descartáveis, podendo futuramente ser tão raros como os demais.

É possível observar que há um número significativo de títulos sem data (42). Essa situação é verificada tanto em materiais antigos, dos quais o tempo e o estado de conservação se encarregaram de ocultar o dado, quanto em objetos mais recentes e em perfeito estado de conservação, mas que simplesmente não registram essa importante informação. O que nos faz refletir também acerca da necessidade de buscar a data provável destes títulos em outras materiais de pesquisa, exercitando uma “lição” básica da pesquisa historiográfica que é a da necessidade da comparação de diferentes fontes de investigação.

Em relação aos materiais para o ensino da leitura em língua estrangeira dispomos do seguinte número:

Acervo de Cartilhas e Livros de Alfabetização em Língua Estrangeira

Década	Número de Títulos
<i>s/d</i>	27
1900	-
1910	01
1920	02
1930	01
1940	04
1950	05
1960	03
1970	08
1980	07
1990	15
2000	19
2010	05
2013	01

s/d	01
TOTAL	99

Tabela 2: HISALES – abril de 2013

Convém esclarecer que optamos – após longas discussões – pelas denominações livros em “língua nacional” e em “língua estrangeira”, obviamente para diferenciar a produção brasileira daquela feita e usada em outros países, mas também para diferenciar a produção de livros em língua estrangeira (especialmente alemão e italiano) publicada e usada no Brasil (especialmente no Rio Grande do Sul, entre a segunda metade do século XIX e primeira do século XX). Acreditamos ser de grande importância o acervo de cartilhas em língua estrangeira por que permite conhecer o material usado para o ensino da leitura em outras partes do mundo. Além disso, nosso propósito é realizar estudos comparativos aliando-nos a outros grupos de pesquisa em outras partes do mundo, ampliando assim o debate e os estudos de como, historicamente, as novas gerações vêm sendo inseridas na cultura escrita. Além da classificação por décadas, este acervo de cartilhas em língua estrangeira também é classificado pela língua e país de publicação, conforme tabela a seguir:

Acervo de Cartilhas e Livros de Alfabetização em Língua Estrangeira

Língua	País de publicação	Quantidade
Alemão	Alemanha	07
Alemão	Brasil	02
Árabe	Marrocos	03
Francês	França	04
Guarani	Paraguai	01
Inglês	EUA	28
Inglês	Inglaterra	01
Italiano	Itália	02
Português	Portugal	06
Russo	Rússia	06
Espanhol	Uruguai	02
Espanhol	Espanha	01
Outras Línguas		36
Total		99

Tabela 3: HISALES – abril de 2013

Conforme destaca Cardoso (2011, p. 31), “um acervo constituído por tal diversidade necessita de um eficiente trabalho de armazenamento, que envolve atividades de higienização, restauração, organização e catalogação”. Muitos títulos têm sido encontrados em estado de degradação em porões e sótãos, estando a um passo do descarte ou perda total por mal estado de conservação. Até o momento temos realizado as atividades de higienização, organização, catalogação e divulgação do acervo.

O processo de catalogação envolve, além da representação descritiva a partir do próprio objeto catalogado, a busca em outras fontes de informação a fim de que se possam identificar informações que não estão registradas no objeto, como por exemplo, local de publicação, editora, data. Para tal trabalho temos nos valido da consulta a acervos de bibliotecas públicas e escolares e de projetos como, por exemplo, o Projeto Memória da Cartilha³, projeto de extensão vinculado à Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, que se constitui em um acervo de cartilhas e outros materiais referentes à alfabetização, como livros, relatórios, fotos, cd-roms, etc. As buscas nesses diferentes acervos, bem como a leitura de pesquisas que tratem da temática, têm possibilitado sanar dúvidas e diminuir lacunas.

A catalogação dos exemplares foi planejada e organizada coletivamente pelos membros do grupo de pesquisa e buscou, além de seguir algumas normas internacionais de padronização da representação descritiva como o Código de Catalogação Anglo Americano, levar em conta as necessidades dos pesquisadores. Preliminarmente, os registros estão sendo realizados em uma planilha do Microsoft Office Excel, contemplando os seguintes campos: título, autor, ilustrador, editora, cidade, edição, ano, número de exemplares, década e estado de conservação do material⁴.

Optou-se pela utilização deste programa devido a facilidade para localizar as informações, pois pode-se separar e unificar distintos campos e isso permite o cruzamento dos dados e também pela praticidade em atualizar constantemente o acervo, tudo isto visando facilitar o acesso para futuras pesquisas que podem contemplar um título em especial ou vários, determinado autor, ou década ou, ainda, editoras ou edições diferentes, entre outras possibilidades. Contudo, pretende-se adotar futuramente um software de organização de

³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/>.

⁴ As listas com os diferentes acervos do HISALES podem ser consultadas no endereço <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales>.

acervos que permita, inclusive, a visualização de excertos dos documentos. Pretendemos acrescentar em ficha mais completa nome do doador e local; tal registro possibilitará verificar, além da produção, a circulação do objeto antes de ser incorporado ao acervo do HISALES.

Os materiais pertencentes à coleção de livros de alfabetização e cartilhas em língua nacional foram editados em diferentes cidades, das quais destacamos São Paulo (maior número de publicações), Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campina Grande do Sul, Curitiba, Pelotas, Porto Alegre, São Leopoldo.

Desse conjunto, tem-nos interessado sobremaneira as cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul. Consideramos produção gaúcha aquela em que identificamos o autor ou a autora como sendo gaúcho, tendo o livro sido publicado ou não por editora do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, é preciso considerar a importância das editoras locais: Tabajara, Selbach, Globo, Rotermond, entre outras, que foram responsáveis pela publicação de muitas obras didáticas no Estado. As cartilhas *Queres Ler?*, de Olga Acauan Gayer, e *Quero Ler*, de Branca Diva Pereira de Souza, duas autoras gaúchas, por exemplo, foram produções didáticas da década de 1920 para o ensino da leitura e da escrita que tiveram destaque na escola primária no Rio Grande do Sul nesse período (PERES, 1999).

O primeiro exemplar da cartilha “Queres ler?” de que dispomos é do ano de 1935, na sua 5ª edição, editado pela Livraria Selbach de Porto Alegre, foi considerada um dos maiores sucessos editoriais do Rio Grande do Sul. Esse impresso ganhou espaço nas escolas gaúchas no período dos anos 20-30 principalmente por dois aspectos fundamentais: sua originalidade e pela ampla circulação que teve no Estado. A cartilha “Queres ler?” foi uma adaptação de uma obra uruguaia resultado de uma viagem de estudos de uma comissão gaúcha ao Uruguai, em 1913 (PERES, 1999).



Figura 01: Capa da cartilha Queres ler? - Fonte: Acervo HISALES

Vale destacar que o acervo conta também com diferentes edições da Cartilha Maternal, de autoria de João de Deus, inclusive a impressão ampliada com 57 cm x 42cm de tamanho. Esta cartilha, amplamente estudada na historiografia brasileira (OLIVEIRA, 1998; TRINDADE, 2002, 2004), foi publicada em Portugal em 1876 permanecendo editada e utilizada até hoje em escolas portuguesas.⁵ Na cidade de Pelotas, considerada uma das mais ricas e importantes do Rio Grande do Sul até o início do século XX, temos a indicação da utilização do Método João de Deus e de sua Cartilha Maternal no mais importante Grupo Escolar da cidade, Dr. Joaquim Assumpção. A utilização dessa cartilha no período de 1920 era apresentado como ‘moderno, novo e avançado’ já que o Grupo escolar foi criado como uma escola modelo, na qual deveriam ser experimentados os mais modernos métodos pedagógicos.

As “adaptações” gaúchas da Cartilha Maternal, como a Cartilha Mestra - Para aprender a ler com rapidez ou Primeiro Livro de Leitura (Genuíno Método João de Deus), de 1913, e Cartilha Samorim, de 1921, ambas de Samorim Gustavo de Andrade e a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura Methodo João de Deus, Por um professor, publicada pela Editora Selbach também compõe o acervo.

⁵ Exemplares do acervo: Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Primeira Parte, Bertrand Editora, 1997. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Primeira Parte, Bertrand Editora, 2000. Dois exemplares da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Lisboa, 1995. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Edição Expresso, 1996. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Convergência - Lisboa, 1977. Dois exemplares do Guia Prática da Cartilha Maternal – 8ª edição revista e atualizada por Maria da Luz de Deus, 1997.

Referente aos livros para o ensino da leitura e escrita em língua estrangeira, destacamos a 3ª edição da cartilha alemã *Fibel für Deutsche schulen in Brasilien*, da década de 1920 de autoria de Wilhelm. Rotermund, editada em São Leopoldo e Porto Alegre, pela Editora Verlang Rotermund & Co., com data provável de 1927.



Figura 01:

Capa da cartilha *Fibel für Deutsche schulen in Brasilien*, São Leopoldo: Verlag & Co, [1927?]
Acervo: HISALES

A produção de impressos em língua estrangeira no Rio Grande do Sul, em especial em língua alemã, tem forte influência e “incentivo especial por parte da coordenação das igrejas evangélicas e católica entre esses imigrantes” e, ainda, “toda a história dos cristãos luteranos tem profunda vinculação com o processo escolar e com os livros didáticos” (KREUTZ, 2011, p. 231).

O acervo do grupo de pesquisa HISALES conta também com alguns livros que evidenciam o esforço na manutenção do ensino de “línguas locais”, como é o caso específico de livros produzidos nas ilhas de Papua Nova Guiné que tiveram uma tiragem pequena especificamente para o trabalho com as línguas utilizadas nestas ilhas, muitas vezes por um pequeno grupo de falantes.

O caso da cartilha bilingue – Guarani e Espanhol – também é exemplar da produção de um tipo de material para o ensino da leitura e da escrita que procura preservar línguas em processo de extinção. Outro exemplo de cartilha bilingue – produzida para outro contexto -

que possuímos é uma adquirida no Marrocos que se utiliza do Árabe e do Francês para ensinar as crianças a ler e a escreve em duas das línguas utilizadas no país:



Figura 03: Página da cartilha bilíngue, Marrocos - Acervo: HISALES

Um outro destaque que fizemos, ilustrativo do acervo, são as cartilhas produzidas em língua inglesa e em circulação nos EUA. Atualmente elas representam o maior número de livros em língua estrangeira existentes no acervo (28 no total). Temos especial interesse por esse material porque desenvolvemos uma pesquisa denominada “Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul ente as décadas de 1930 e 1970”, cujo objetivo principal está justamente expresso no título, qual seja: procurar entender e analisar as influências do pensamento americano na produção de materiais de leitura para o caso do estado gaúcho. Esse estudo é feito tem como base justamente a comparação entre cartilhas produzidas e utilizadas nos Estados Unidos e no Rio Grande do Sul e as relações existentes entre estudiosos gaúchos e americanos.



Figura 04: Capa do livro Before We Read (Dick and Jane), 1940 - Acervo HISALES

Para finalizar salientamos que se o material nos impõe limites de análise – o livro não revela o que “efetivamente” aconteceu em sala de aula -, há nele várias possibilidades de pesquisas e estudos e, portanto, reconhecemos o potencial de investigação possível para o caso de um acervo dessa natureza. A aquisição, manutenção e guarda destes materiais nos mobiliza ininterruptamente nesta tarefa que não é simples, pois visa localizar e catalogar materiais que são, via de regra, descartados por alguns, mas fontes essenciais de pesquisa para muitos estudiosos, especialmente para aqueles que querem se dedicar ao estudo da História da alfabetização, seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que para investigar a História da Alfabetização é preciso ter fontes e objetos que possibilitem tais pesquisas; mas também sabemos da dificuldade de encontrar acervos que contemplem tais materiais, como livros, cadernos, provas, etc, por isso nosso esforço na constituição de acervos (não só de livros, mas de cadernos de alunos e de professoras, Diários de Classe, jogos pedagógicos). Muito especialmente porque também estudamos um campo em recente ascensão no Brasil: o da História da Alfabetização. Ainda estamos “inventando” fontes para compreender o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Esse fato se expressa no interesse que temos em adquirir títulos atuais para o acervo do grupo de pesquisa HISALES, no intuito de garantir “o passado do futuro”, visto que os livros didáticos, em especial as cartilhas, são tidos como materiais descartáveis e de “vida efêmera”.

Tendo em vista que pesquisas que consideram os livros didáticos como fonte e objetos de estudos na área da História da Educação, em geral e Alfabetização, em especial, são recentes, a constituição do acervo poderá colaborar no sentido de mantermos organizado materiais que possam garantir futuras pesquisas que contemplem não só estudos que sejam realizados pelos atuais integrantes do grupo de pesquisa HISALES, mas também no cruzamento de dados com outras instituições e grupos que estejam engajados no propósito de utilizar o livro didático como importante objeto de pesquisa e que possa revelar processos históricos de inserção das crianças, jovens e adultos no mundo da escrita.

Estamos cientes de que o acervo que atualmente possuímos de 469 títulos em língua nacional é apenas parte pequena da produção didática do Brasil e do Rio Grande do Sul, mas ressaltamos “[...] que os limites e possibilidades de pesquisa em acervos só se tornam mais claros na medida em que vamos produzindo novos dados e reflexões, que nos levam a

problematizar fontes” (MACIEL E FRADE. p. 554). Neste sentido, também investimos em título de língua estrangeira e julgamos que a divulgação do material apresentado possa contribuir para futuras pesquisas e mobilizar pesquisadores a pensar possibilidades de novas fontes especialmente para a História da Alfabetização.

Por fim, acreditamos que a organização e manutenção do acervo são apenas parte do trabalho e compreendemos que agora temos que nos dedicar a estruturar possíveis pesquisas, já que o campo é vasto e o acervo suscita inúmeras possibilidades de estudos.

Referências

BOTO, Carlota Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004 p.495

CARDOSO, Cancionila Jankovski. Cartilhas Escolares: a Constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização. In: **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n.1 jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12362/7171>>. Acesso em: 28 maio 2011.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação – Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em história da educação** .n. 11. Pelotas: Editora da UFPel, 2002

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES. Disponível em:< <http://www.ufpel.tche.br/fae/hisales>>. Acesso em: 22 jun 2011.

KREUTZ, Lúcio. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: desvio de função? IN: Anais do VII Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação. Pelotas: ASPHE, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel P., FRADE, I. C. A. S. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997) In: **Anais II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 545-557.

OLIVEIRA, Cátia Regina. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPel, v.2, n.4. set. 1998.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no RS: Queres Ler e Quero Ler. **História da Educação**. Nº 6. Pelotas: ASPHE, outubro, 1999.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS) : organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT-séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: Sografe, 2006.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública Gaúcha. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeL, n.12, p.67-86, set. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, n.7, jan./jun., 2004.

PLANEJAMENTOS DE AULA DE ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS COM SÍLABAS NO PERÍODO DE 1972 A 2010

Gisele Ramos Lima

Mestranda do curso de Mestrado em Educação PPGE/Fae/UFPEel –RS/Brasil

giseleramoslima@ig.com.br

Eixo 6- Métodos e materiais didáticos para o ensino inicial de leitura e escrita, patrimônio e acervo escolar.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e problematizar os exercícios/atividades envolvendo sílabas registrados em 67 cadernos manuscritos de planejamentos diários de professoras alfabetizadoras (planos de aula, no Rio Grande do Sul chamados de Diários de Classe). O referencial teórico é fundamentado nos seguintes autores: Artières (1998), Chartier (2007), Ginzburg (2011), Mignot (2006, 2008), Morttatti (2000), Pérez e García (2001), Soares (2002, 2006), Morais (2012).

Palavras-chave: história da alfabetização, exercícios com sílabas, Diários de Classe

Abstract

The present paper has the objective to present and discuss the exercises/activities involving syllables recorded in 67 handwritten notebooks of daily planning from literacy teachers (lesson plans, in Rio Grande do Sul called of Class Diary). The theoretical background is based in the following authors: Artières (1998), Chartier (2007), Ginzburg (2011), Mignot (2006, 2008), Morttatti (2000), Pérez e García (2001), Soares (2002, 2006), Morais (2012).

Keywords: literacy history, exercises with syllables, Class Diary

Introdução

Este estudo insere-se no campo da história da alfabetização e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPeL.

O trabalho que tem por objetivo problematizar o uso de planejamentos diários de professoras alfabetizadoras em pesquisas no campo da história da alfabetização, dedicando-se mais especificamente aos registros referentes aos exercícios de separação de sílabas. Os diários de planejamento de professoras alfabetizadoras são chamados, para o caso do Rio Grande do Sul, de “Diários de Classe”¹.

Atualmente o grupo de pesquisa HISALES possui um acervo de 83 Diários de Classe de turmas de 1ª ano/1ª série e 2ºano/2ªsérie, que foi se constituindo a partir de doações de professoras ou pessoas próximas às professoras alfabetizadoras. O suporte desses planejamentos de aulas manuscritos, os Diários de Classe, são feitos em cadernos de aula ‘comuns’ (a maioria do acervo é constituído de cadernos grandes, medindo 200mmx275mm). Usar os Diários de Classe para probematizar aspectos da história da alfabetização leva a observar o que Chartier (2007) afirmou em relação aos cadernos dos alunos, ou seja, de que cadernos são, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade” (p. 23).

Os Diários de Classe do referido acervo abrangem o período da década de 1970 até o ano de 2010. Os referidos Diários apresentam registros do cotidiano das aulas planejadas pelas professoras alfabetizadoras para ensinar as crianças a ler e escrever. Estes documentos, aparentemente ‘banais’, guardam registros significativos para pesquisas que pretendem problematizar o ensino da leitura e da escrita na escola.

1. A ORGANIZAÇÃO DO ACERVO E A ‘NATUREZA’ DOS DIÁRIOS DE CLASSE

O acervo de Diários de Classe pertencente ao grupo de pesquisa HISALES está organizado por ordem de data – ano - da escrita dos Diários de Classe e ordem de chegada dos

¹ Embora essa não seja uma definição comum para outros estados do Brasil (que chamam Diários de Classe apenas as folhas avulsas impressas nas quais são registradas as aulas dadas e a presença ou ausência dos alunos, como explicarei adiante), vou doravante usar essa denominação por ser a mais usada pelas professoras dos anos iniciais para o caso do Rio Grande do Sul.

mesmos em nossas mãos ou seja, primeiramente os Diários são organizados por década, em cada década por ano, e no ano por ordem de chegada do caderno no acervo, por exemplo: C1-2007 (Caderno 1, da década de 2000 e do ano de 2007); C2-2007 (Cadernos 2, da década de 2000 e também do ano de 2007) e assim sucessivamente. Esta organização nos permite visualizar a quantidade de material por década e por ano, oportunizando pensar possibilidades de estudos específicos. No quadro abaixo, a síntese, por década, do acervo dos Diários de Classe:

Total de Diários de planejamento por década	
Década	Número de Cadernos
1970	03
1980	18
1990	24
2000	37
Sem data	1
TOTAL	83

Os Diários de Classe manuscritos das professoras alfabetizadoras são de “propriedade” das professoras, não sendo documentos que ficam arquivados na escola no final do ano letivo, e mesmo tendo que seguir certa organização, porque em alguns momentos são verificados pela supervisora da escola, as professoras têm uma maior “liberdade” para organizar e fazer registros além daqueles referentes aos planejamentos das aulas. Assim, nos Diários manuscritos é possível encontrar bilhetes, anotações de compromissos pessoais e profissionais das professoras e outras anotações referentes ao cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos (aspectos que não serão problematizados neste trabalho).

Os registros de aulas das professoras são organizados por data, na grande maioria dos diários encontramos a data escrita por extenso, o que nos permite verificar dia, ano, mês e local em que aquela aula foi ministrada. A especificação da data e do local é importante quando pensamos no ensino da leitura e da escrita numa perspectiva histórica, pois, entre

outras coisas, permite estabelecer relação entre o registro da professora e os pressupostos preconizados em determinado período no campo da alfabetização.

A série ou ano a que pertence o diário, na maioria das vezes, está registrado na capa do Diário ou na 1ª folha do mesmo, no qual é possível encontrar também algumas outras informações conforma pode ser percebido na figura 1.



Figura 1

Os registros das aulas nos Diários oferecem a possibilidade de encontrar “pistas”, “vestígios” (GINZBURG, 2011), para sabermos, por exemplo, concepções das professoras em relação a linguagem; metodologias adotadas para o ensino da leitura e da escrita, especialmente nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI – período de abrangência desses planejamentos para o caso o nosso acervo; quais os espaços de brincar são reservados as crianças no decorrer do cotidiano da sala de aula, entre outras possibilidades de pesquisa que podem envolver as atividades e exercícios utilizados pelas professoras para alfabetizar seus alunos .

No caso da presente pesquisa o foco é o uso de atividades com sílabas ao longo do período estudado, buscando identificar que atividades eram desenvolvidas pelas professoras, e em que medida essas atividades podem ser relevantes para que os alunos entendam e se apropriem do Sistema de Escrita Alfabético (MORAIS, 2012).

Ao analisar os registros dos planejamentos das professoras não se pode esquecer que parte do que foi desenvolvido na sala de aula está silenciado, pois não temos acesso aos gestos e falas das professoras e das crianças, como diz Viñao (2008):

Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda a operação histórica, o máximo

que podemos fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado (VIÑAO, 2008; p.25).

Mas dando atenção e tratamento especiais do ponto de vista da problematização, aos registros em questão e considerando o paradigma indiciário (GINZBURG, 2011), é possível identificar e analisar inúmeras questões relacionadas à história do ensino da leitura e da escrita no período em questão e problematizar as atividades com sílabas registradas nos diários.

2. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA VISTA ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE CLASSE

As discussões sobre a forma mais eficiente de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever na escola tem sido recorrente na história da educação (MORTTATI, 2000).

Até metade dos anos oitenta do século XX essa discussão centrava-se em embates referentes ao melhor método de ensino para superar o problema do “fracasso escolar na alfabetização”, que existe em nosso país desde o advento da escola pública, gratuita, leiga e obrigatória que surgiu com o ideário republicano, sendo a escola considerada espaço institucional por excelência que deveria se ocupar com o ensino e com a aprendizagem do povo (MORTATTI, 2006).

A partir dos anos oitenta do século XX ocorre uma mudança gradativa no paradigma da educação, a preocupação central desloca-se do “como ensinar” para o “como se aprende” (MORTTATI, 2000), ou seja, como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita que passa a ser percebida como objeto de conhecimento (FERREIRO e e TEBEROSKY, 1999).

O presente estudo toma as atividades com sílabas e como são elaboradas, propostas e trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras no período em questão(1970-2010).

Nos diários da década de 70, que são de uma mesma professora, mas de escolas distintas, as atividades envolvendo o uso de sílabas apresentam vestígios de estarem vinculadas ao Método Fônico de alfabetização, e o conjunto dos planejamentos da professora permite dizer que ela utilizava o “Método da Abelhinha”, que possuía um rico material ilustrado, uma cartilha e um manual do professor descrevendo todos os passos a serem seguidos no decorrer das aulas, segundo Lapuente e Peres (2010):

Na utilização do “Método da Abelhinha” são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais, tem como atividade principal a “História da Abelhainha”,

organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cuja personagens são associados a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. [...] O “Método da Abelhinha apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, recomendações e sugestões de atividades. De acordo com o *Guia do mestre* e do *Guia de Aplicação*, elaborado pelas autoras do método, as etapas são as seguintes: Período Preparatório ou Integração da Criança, História ou Início da Alfabetização e Completando a Alfabetização (LAPUENTE e PERES, 2010, p.95/94).

Os referidos diários apresentam inicialmente atividades de desenvolvimento da percepção motora e na sequência do planejamento as letras são apresentadas uma a uma, sendo primeiro as vogais com atividades que envolvem o seu traçado e o seu som, a descrição da atividade sempre faz referência ao som da letra e não ao nome, por exemplo, “una os sons iguais”, “mostre no quadro os ‘barulhos’ ‘v’ que há nas palavras escritas”. A apresentação das letras e a proposta de leitura das letras ocorrem, em média, na 18ª aula, a proposta de junção das letras para formar palavras só aparece após exercícios de reunião das letras para formar sílabas. Neste período, aparecem diariamente exercícios que solicitam ao aluno “encher a linha” com determinada letra e, posteriormente, com determinada sílaba.

Os dados colhidos nesses Diários do início da década de 70 também possibilitam verificar que eles refletem uma proposta de alfabetização que correspondem ao que é descrito por Mortatti (2006) para o caso deste período. Diz a autora em relação ao ensino da leitura e da escrita:

A escrita continua sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e a ortográfica, que deve ser ensinada simultaneamente à habilidade da leitura; o aprendizado de ambas demandavam um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 9/10).

No final da década de 70, a este entendimento acerca da alfabetização sobrepõe-se questões psicológicas referentes à necessidade de maturidade da criança para que esta aprenda a ler e escrever (MORTATTI, 2000), pressupostos que perduram até o início da década de oitenta quando é divulgado os estudos da Psicogênese da Língua escrita. A partir da divulgação dos estudos psicogenéticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), a compreensão em relação ao ensino da leitura e da escrita é que o “período preparatório” é desnecessário, deve ser suprimido do planejamento das professoras, bem como qualquer atividade de repetição e memorização. A prioridade da professora deveria ser investigar quais são as hipóteses referentes à leitura e à escrita que as crianças possuem, para pensar nas intervenções necessárias visando à evolução destas hipóteses de forma a promover a aprendizagem da

leitura e da escrita de seus alunos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Inicia-se chamada “era do construtivismo”, que, segundo Becker (2001), conceitua-se como “[...] uma teoria, um modo de ser do conhecimento, ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos (p. 72)”.

Na análise dos Diários de Classe referentes aos anos 1980, 1990 e 2000 foi possível verificar nos anos de 1980 há permanência de propostas de alfabetização disseminadas nos anos de 1970, ou seja, ainda apresentam o “período preparatório” e há uma organização metodológicas vinculados a métodos analíticos² ou sintéticos³ de alfabetização, bem como a indicação de uso de cartilhas.

Nos diários dos anos de 1990 e 2000 a mudança fica apenas por conta de um gradativo abandono do período preparatório, mas a predominância metodológica é de uso dos tradicionais métodos analíticos ou sintéticos, tendo apenas um “ensaio” de uso de propostas construtivistas. Assim, no que se refere às atividades que envolvem o uso de sílabas, encontro no planejamento das professoras alfabetizadoras uma quantidade significativa de atividades que propõem a repetição e memorização das sílabas.

ANÁLISE PRELIMINAR DAS ATIVIDADES COM SÍLABAS

Dos 83 Diários de Classe que constituem o acervo do grupo de pesquisa HISALES, após levantamento de dados de todos os Diários, optei por trabalhar apenas com os dados contidos em 67 diários, que são diários referentes ao planejamento de aulas de 1º ano e 1ª série por entender que este é o período inicial da aquisição da leitura e da escrita escolar.

Nos 67 Diários de Classe analisados foi possível perceber que a atividade mais recorrente entre as atividades que envolvem o uso de sílabas é a de separar as sílabas das palavras, atividades que apresento a seguir. Esta atividade algumas vezes vem acompanhada com a ordem de “separar”, “separa e lê as sílabas” e ou “separa e conta as sílabas” e em outros momentos apenas com a ordem de “separa sílabas” ou ainda somente deixam indício de que se devem separar as sílabas não tendo o registro da ordem da atividade.

² RIZZO (1986): Métodos que dão ênfase a compreensão da leitura desde sua fase inicial [...] baseia-se no conceito de que a unidade significativa da língua – palavra ou sentença é que deve ser o ponto de partida (p.21).

³ RIZZO (1986): este método baseia-se na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: Sons, letras e sílabas.

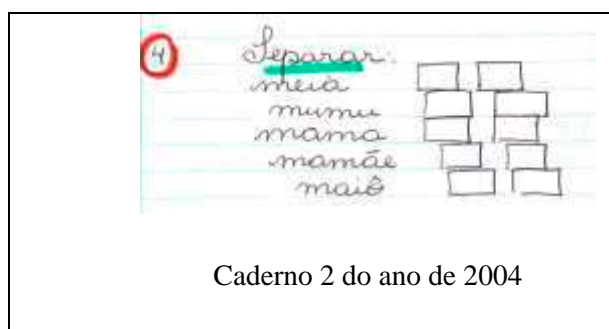
O maior número de registro desta atividade encontra-se nos Diários correspondentes aos anos dois mil, neste período encontrei um total de 407 exercícios e um grande número destes exercícios envolvem palavras grafadas com as sílabas canônicas (consoante vogal - CV), ou seja, com as sílabas consideradas pelas professoras as mais “fáceis” de serem aprendidas no início do processo de aquisição da leitura e da escrita alfabética. Este pressuposto está, também, estabelecido no método sintético que usa o processo da silabação para o ensino da leitura e da escrita. Este método tem como princípio apresentar primeiro as sílabas canônicas, para somente após a aprendizagem destas sílabas apresentar as demais possibilidades de combinações de letras, o que é chamado de sílabas complexas.

O recorrente número de exercícios de separação de sílaba, e a forma como eles são apresentados é um indício de que as práticas das professoras que pretendem ensinar seus alunos a ler e escrever são desenvolvidas a partir de métodos analíticos ou sintéticos de alfabetização.

No planejamento desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras que tem como base método fônico ou silábico os exercícios são repetitivos, com uso de palavras que apresentam vestígios de estarem descontextualizadas do cotidiano da vida dos alunos e vinculadas a “pseudo textos”, nestes exercícios prioriza-se a memorização de letras, sons e sílabas sendo o ensino da leitura e da escrita entendido como um processo de codificação e decodificação de letras e sons e a aprendizagem percebida pela professora, como diz Morais (2012),

(...) como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012; p. 27) .

Apresento a seguir exemplos de atividade de separação de sílabas e problematizo as mesmas.



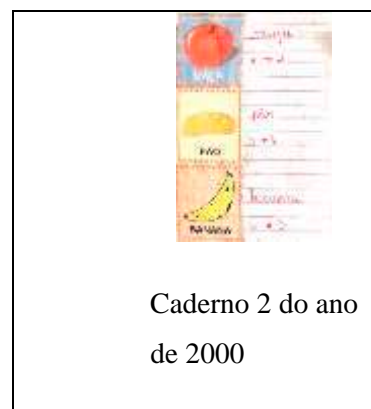
Considerando a organização do Diário de Classe em que o exercício ao lado esta registrado, a professora adota o método silábico de alfabetização.

O caderno é organizado contendo a

data e logo a baixo uma lista de exercícios numerados sequencialmente, isolados e sem vínculo com textos ou frases. Neste Diário não encontrei registros de planejamento de exploração oral do exercício, que seria uma atividade prática que, por exemplo, oportunizaria os alunos pensarem que ao alterar a vogal (grafema) da sílaba inicial se altera o som (fonema) desta sílaba, promovendo assim o desenvolvimento da consciência fonêmica e silábica (MORAIS, 2012) no processo de aquisição da língua escrita. Mas, a falta deste registro não significa que a exploração oral do exercício não tenha ocorrido, pois como já citei anteriormente o documento não permite conhecer os gestos e falas da professora e de seus alunos na sala de aula.

Ainda referente ao exercício acima, pode-se dizer que a forma como ele é proposto indicando para os alunos o número de sílabas das palavras através da quantidade de ‘quadrinhos’, é um indicio de ser uma atividade que tem pouca reflexão sobre a língua escrita, já que apresenta a resposta quanto ao número de sílabas que a palavra pode ser dividida. Outra atividade também envolvendo separação silábica, apresentada a seguir, indica uma outra proposta.

Essa atividade está inserida em um contexto de prática de letramento⁴, o planejamento da professora apresenta vestígios de uma preocupação em contextualizar as atividades. O planejamento é realizado a partir do que a professora chama de ‘Complexo temático’, um assunto é selecionado para ser trabalhado ao longo de um determinado período de tempo. Este assunto é explorado utilizando-se gêneros textuais variados, tais como, poesias, textos informativos, propagandas, imagens, cantigas. As palavras que compõem os exercícios são relacionadas a estes temas. Desta forma a proposta de separar as sílabas na atividade apresentada acima esta registrada neste contexto.



Caderno 2 do ano de 2000

⁴ SOARES (2002) Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.

A atividade citada está relacionada a um “jogo de memória” que tem a seguinte descrição da professora ‘ *Em duplas, os alunos recortarão as fichas e jogarão o jogo de memória. Em seguida, cada aluno ficará com uma ficha de cada alimento saudável, colando no caderno e escrevendo o nome em letra cursiva, número de letras e quantas vezes abrimos a boca para pronunciá-lo.*’ Esta é uma atividade que apresenta indícios de desenvolvimento oral e escrito, e que oportuniza aos alunos uma discussão sobre a palavra já que é realizada em dupla. No desenvolvimento da atividade é solicitado ao aluno que pronuncie as palavras e identifique o número de sílabas, escreva a palavra e conte o número de letras, ação que propicia a diferenciação entre a quantidade de sílabas da quantidade de letras de cada palavra, e ainda estabelecer a relação entre a palavra falada e a palavra escrita quando solicita o registro da mesma. Desta forma é uma atividade que oportuniza a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética trabalhando a relação entre a dimensão escrita e a dimensão oral da palavra. É possível afirmar que esta é uma atividade que “introduz a reflexão sobre a palavra, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo” (MORAIS, 2012; p.90), que segundo Freitas (2004), são importantes para a autora:

A língua portuguesa apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras. Esta relação é estabelecida através do *princípio alfabético* da escrita: palavras escritas contêm combinações de letras – que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras – fonemas (Gathercole e Badesdeley, 1993). A descoberta dessa relação *grafonológica* só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita, reflexão esta que exige o acesso a consciência fonológica (FREITAS, 2004; p.190).

Outra atividade identificada nos cadernos de planejamento, é que reproduzo abaixo:



Esta atividade está inserida em um planejamento que apresenta indícios de ter uma proposta preocupada com o desenvolvimento de práticas de letramento no cotidiano da sala de aula, apesar de em alguns momentos a professora fazer referência ao uso de uma cartilha, ao qual ela não cita o nome. Os planejamentos contém sistematicamente gêneros textuais como músicas, poesias, textos narrativos, charadinhas, atividades de escrita espontânea, produção de textos coletivos. O Diário apresenta apenas dois registros de exercício de separação de sílabas, e ambos envolvendo palavras escritas com dígrafos e que são trabalhadas a partir de um texto, o que é um indicio de que a atividade tem uma intencionalidade de reflexão sobre o uso ortográfico do dígrafo e ou fixação destes. Na palavra “pássaro” é possível que o aluno diferencie a sílaba gráfica da sílaba fônica no momento em que percebe que na sílaba gráfica separam-se os “SS” e na sílaba fônica eles são pronunciados juntos, desta forma o alfabetizando tem a oportunidade de refletir sobre a dimensão gráfica e escrita da palavra, o mesmo ocorre com a palavra cachorro. Quanto às palavras grafadas com ‘lh’, ‘nh’, ‘ch’, o aluno tem a oportunidade de perceber que na dimensão sonora pronuncia um único som, mas que na dimensão gráfica necessita duas letras (MORAIS, 2012), estas são reflexões importantes no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Por fim, além dos exercícios de separação de sílabas que apresento no presente artigo, os Diários também guardam registros de outras atividades com sílabas, como as de ordenar sílabas, escrever palavras com determinada ou determinadas sílabas, cópia de sílabas, completa palavras com sílabas, cruzadinha de sílabas. Atividades que posteriormente estarão apresentadas e desenvolvidas na dissertação a qual a pesquisa dará origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos Diários de Classe, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita é possível perceber que os Diários de Classe revelam as concepções de linguagem das professoras alfabetizadoras. Os diários da década de 1970 e de 1980 apresentam um planejamento alinhado com as concepções teóricas do período em questão, apresentando claramente o método adotado pela professora. Já os diários da década de 1990 e 2000, com

raras exceções, apresentam um planejamento alinhado as décadas anteriores, não contemplando os estudos da Psicogênese da Língua Escrita no cotidiano da sala das salas de aulas das professoras alfabetizadoras proposto para este período.

Sendo assim há uma predominância, nos Diário de Classe das professoras alfabetizadoras, de planejamentos que contemplam o uso dos tradicionais métodos sintéticos ou analíticos para o ensino da leitura e da escrita. Métodos que tem a concepção da alfabetização como um processo de codificação e decodificação de grafemas e fonemas, e não como o entendimento da língua escrita como a compreensão de um sistema notacional. O que justifica o elevado número de exercícios com sílabas e a forma como eles são trabalhos pelas professoras.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: **Revista estudos Históricas**. V. 11, nº 21, 1998, p.9-34.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso; RIBAS, Letícia Pacheco. Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsidio para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras: 2011.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; PERES, Eliane. **O “Método da Abelhinha” em Pelotas (1965-2007)**. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). Estudos da História da Alfabetização e da Leitura na Escola. Vitória, ES:EDUFES, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. IN: **Revista Educação em Qualidade**. Nº 11, V.25. Jan./abr. 2006, p.40-61.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Long. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 06/07/2011 as 10h.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. Alfabetização como meio de recriar a cultura. IN: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTEMED Editora S.A, 2001.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita: estudo complementar.** Papelaria América Editora, 1986SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed, 5.reimpr. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2006

PATRIMÔNIO IMATERIAL: MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DE AURÉLIA BRAGA NO ENSINO INICIAL DA ESCRITA E DA LEITURA NOS ANOS 1930

Kátia Maria Soares
Doutoranda Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd-UERJ
katia@fabel.edu.br

Eixo Temático 6: Métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita, patrimônio e acervo escolar.

Resumo

Discute-se neste artigo o patrimônio da alfabetização que é a memória dos que viveram este processo como alunos de Aurélia de Souza Braga, nos anos 1930. Toma-se como parâmetro Nora (1993) e Funari & Pellegrini (2012), sobre experiências narrativas memorialísticas e a atual noção de patrimônio cultural, que reconhece a existência de bens de natureza imaterial. Considera-se a possibilidade de que memórias de alfabetização sejam tão importantes para a preservação dos saberes quanto os acervos materiais.

Palavras-chave: Práticas de Alfabetização. Patrimônio. Memória.

Abstract

This article discusses the heritage of literacy that is the memory of those who lived this process as students of Aurélia de Souza Braga, in the 1930s. Taking as parameter Nora (1993) and Funari & Pellegrini (2012), about experiences and memory narratives current notion of cultural heritage, which recognizes the existence of immaterial goods. We consider the possibility that literacy memories are so important to the preservation of knowledge as collections materials.

Keywords: Literacy Practices. Heritage. Memory.

*No coração da história trabalha um
criticismo destrutor de memória espontânea.
A memória é sempre suspeita para a história [...]
A história é a deslegitimação do passado vivido.
Pierre Nora¹*

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural, reconhecendo a existência de bens culturais também de natureza imaterial e estabelecendo outras formas de preservação, como o Registro e o Inventário – antes só existia o Tombamento². O eixo seis deste II SIHELE, instigou-me a refletir sobre o que é na verdade o principal patrimônio e acervo de ensino da leitura e escrita que lido em minha pesquisa em andamento sobre as práticas educativas de uma alfabetizadora. Seria a cartilha que a Professora utilizou? Seria seu caderno? Os textos manuscritos de seus alunos? O jornal que ela editou como tarefa pedagógica? Ou as narrativas de seus alunos sobre suas práticas? O objetivo principal deste artigo é por em discussão um dos acervos da pesquisa em andamento, os saberes sobre alfabetização dos ex-alunos da Professora Aurélia de Souza Braga (1909-1995) como *patrimônio imaterial e intangível*³.

A professora Aurélia foi protagonista de um movimento de instalação de escolas no local para o qual migrou com sua família em inícios dos anos 1930, vinda de Campos dos Goytacazes, interior do Estado do Rio de Janeiro. Os registros, materiais, do período sobre a educação nesse, então, lugarejo, não se encontram organizados, estão dispersos, como indícios. Alguns no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, outros nos raros periódicos locais, nos livros dos batizados e outros suportes textuais pertencentes à Mitra Diocesana de Nova Iguaçu. E em alguns acervos pessoais, cujo conteúdo é diversificado, mas de modo geral são artefatos de imagem, fotografias, sem muitas indicações de tempo, local e autor. Surgiu, então, a possibilidade de entrevistar seus antigos alunos, de forma a, ouvindo-lhes as narrativas, buscar no acervo textual elementos comprobatórios no que tange às práticas educativas empregadas pela Professora.

¹ (1993, p.9)

² Instituto do Patrimônio Histórico Nacional – IPHAN – definição de Patrimônio Imaterial, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>, acessado em 28-04-2013.

³ Termo tomado como equivalente à imaterial por PELEGRINI & FUNARI (2012).

Venho mantendo como foco alguns desses acervos textuais, um material-didático ícone de sua prática educativa, a *Cartilha da Infancia*, de Thomaz Galhardo, que a educadora elegeu como apoio para alfabetizar; além de textos manuscritos dos alunos da Professora da década de 1930; um caderno onde ela selecionava fragmentos de textos, que dão pistas sobre o que lia; e também o jornal que ela produziu com seus alunos, *O Infantil*. Com a *Cartilha da Infancia*, a Alfabetizadora utilizava metodologicamente uma máscara de papelão com a qual cobria a página, deixando visualizar apenas uma letra por vez. Deste modo, a experiência de Aurélia evidencia usos e apropriações distintos dos preceitos e intenções do autor da referida cartilha, mas que foi apropriada por uma educadora de alguma forma inserida no movimento de modernização e cultura do período.

Até aqui venho dialogando com diversos autores sobre a cultura material da escola, os cadernos escolares, e as memórias e biografias de professores. Mantenho o foco, também, em estudos já realizados pelo Centro de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) em Belo Horizonte, pelo Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) em Pelotas, e pelo Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB), em Marília. Tenho buscado, através de diferentes estudos, referências à abordagem histórica das cartilhas, na tentativa de reconstruir e ressignificar a história da alfabetização. Principalmente, tenho me detido nas teses e dissertações defendidas e orientadas por Francisca Izabel Pereira Maciel⁴, Eliane Peres⁵ e Maria do Rosário Longo Mortatti⁶; destaco e me referencio na escrita de minha tese, dentre elas, aquelas que remetem às abordagens históricas das cartilhas, as que buscam reconstruir a história da alfabetização de uma região, e as que tratam da biografia de autores de métodos e alfabetizadores.

A esses estudos acrescentei as ideias de Pierre Nora (1993) sobre História e Memória, e Pedro Funari & Sandra Pellegrini (2012), sobre o conceito de Patrimônio Cultural Imaterial. Procuo entender, neste momento, o que representam os registros das memórias narradas oralmente pelos participantes da rede de sociabilidade de Aurélia, seus amigos e familiares,

⁴ MACIEL. F. I. P. M. *Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. E também*, CAMPELO. K. G. H. da R. *Cartilhas de alfabetização dos anos 30-70 do século XX*. 2005.

⁵ LAPUENTE. J. S. M. O "Método da Abelhinha" em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007). 2008. E também, FACIN, H. P. *Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)*. 2008.

⁶ MESSEMBERG. C. G. A Série 'Na roça', de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil. 2012. E também, GAZOLI. M. R. *O método analítico para o ensino da leitura em 'Série de leitura Proença' (1926-1946), de Antonio de Firmino Proença*. 2010. E ainda, ORIANI. A. P. Série 'Leituras Infantis' (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil. 2010.

além de seus ex-alunos, filhos deles, contemporâneos, professores que ela ensinou a alfabetizar. Busco, até mesmo, quem de alguma forma lembra-se da Professora e se dispõe a me dizer o mínimo, mas que me dê pistas de sua história de vida, sobre suas leituras e a alfabetização que praticava.

Enquanto mediadora cultural e simbólica, a professora Aurélia, através da alfabetização de crianças, atendia aos anseios de sua época e de sua comunidade - até então parte de uma zona rural - que iniciava um processo de urbanização, com novas atividades inerentes ao comércio e às pequenas indústrias, e necessitava, portanto, de escolarização. Estudar a Baixada Fluminense nesse contexto é deparar-se com a quase ausência de fontes e documentos escritos e impressos. Embora existam muitas áreas de pesquisa a explorar nessa região, e a história da alfabetização é uma delas, venho encontrando inúmeras dificuldades para reunir um acervo material maior, necessário ao cruzamento de fontes.

Os materiais impressos e escritos - utilizados por ela, escritos por ela ou sobre ela - ampliam o modo de conhecer a Professora Aurélia como alfabetizadora, suas práticas em um momento político ímpar da história brasileira. Através da *Cartilha da Infancia* é possível perceber, mais claramente, a vinculação entre o fazer pedagógico para promoção de uma dada “leitura” - não uma leitura qualquer, mas *aquela* - e a busca de um sentido para alfabetizar⁷. Relaciono esses materiais com as práticas de alfabetização da professora Aurélia de Souza Braga, para compreender seus usos e apropriações, e através deste conhecimento eu venho ampliando as possibilidades de compreensão da vida dessa alfabetizadora e o tempo/espço da educação que praticava.

Entretanto, ao longo desse último ano de trabalho de pesquisa, reconheço que o maior leque de informações de onde parti para estudar a cultura material da escola de Aurélia, também o método e as práticas pedagógicas, e sua trajetória, foram os depoimentos. Através dos relatos dos ex-alunos, contemporâneos, filhos de ex-alunos e familiares tenho reunido elementos para perceber melhor a professora que biografo. A importância das narrativas dessas pessoas para este trabalho⁸ me faz pensar que, como em *Narradores de Javé*⁹, os

⁷ (MORTATTI, 2000a).

⁸ Não só para este, mas me parece que, de um modo geral, para as pesquisas que envolvem locais onde a cultura letrada e, conseqüentemente, as práticas de escrita não foram tão bem assimiladas.

⁹ Filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliane Caffé, cujo roteiro narra a dificuldade de uma comunidade em escrever sua história, apesar de conhecê-la e narrá-la.

depoimentos parecem ter um valor maior do que até aqui atribuí, preocupada em levantar e inventariar o patrimônio material da Escola da Solidão¹⁰.

Parto, então, neste trabalho, de alguns questionamentos para encaminhar a discussão sobre o que é patrimônio da alfabetização. Primeiramente, o que se entende por patrimônio imaterial ou intangível? Qual o valor da Memória para a História ou qual o valor das memórias para minha escrita da história de Aurélia? Em seguida, ainda questiono: os relatos dos membros da comunidade de Aurélia, suas memórias, constituem-se em que tipo de acervo e patrimônio da Alfabetização? Estariam situados no que a legislação entende por patrimônio cultural imaterial? Concluo buscando responder ao questionamento: é possível colocar em arquivos físicos os saberes individuais e coletivos sobre a alfabetização?

História e Memória na Escola da Solidão

Ao indagar o que é patrimônio cultural imaterial e se posso considerar as memórias de e sobre a alfabetização como possivelmente assim classificável, encontro na *Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*¹¹, em seu “Artigo 2”, a seguinte definição:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” **as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.** Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável. (grifos meus)

A partir da Constituição de 1988, a noção de Tombamento instituída pelo Decreto-Lei nº 25, de 30/11/1937 foi ampliada, entende-se que este seria adequado, principalmente, à proteção de edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos. Ao se estabelecer outras

¹⁰ O nome oficial era Escola Carlos Bicchieri, ECB, porém também era chamada de “Escola da Igreja” ou “Escola do Sagrado”, tendo em vista que o santo padroeiro é o Sagrado Coração de Jesus.

¹¹ Documento originalmente publicado pela UNESCO sob o título *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, Paris, 17 October 2003. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Disponível em: www.itamaraty.gov.br/temas-mais.../saiba.../catalogo-bibliografico-do-brics. Acessado em 02-05-2013.

formas de preservação, como o Inventário e o Registro, viabilizou-se, inclusive, o reconhecimento de que o patrimônio cultural pode também constituir-se de bens culturais de natureza imaterial. Na definição do IPHAN os “Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer [...]. [São] apropriado[s] por indivíduos e grupos sociais como importantes elementos de sua identidade.” (Ibidem).

Maria Antonieta Antonacci¹² diz que “Produzir registros é, para os historiadores formados no corpo a corpo com o diálogo e as evidências de sujeitos sociais deste e de outros tempos/espacos, questão de necessidade e de compromisso social”. Entendo que o registro das práticas de alfabetização de Aurélia nesse sentido tem valor semelhante, e, portanto, também é uma necessidade. Os historiadores voltados para as práticas de alfabetização vêm constituindo como acervo tanto o que se refere aos materiais de apoio pedagógico como livros, cartilhas, cadernos, bem como os recursos didáticos utilizados para incentivar e produzir aprendizagens, e utilizam-se dos próprios registros de outros educadores de diferentes tempos/espacos, realizados de diversas maneiras, como diários, cartas, textos técnicos, entre tantos que fazem parte de acervos pessoais de educadores, seus familiares e instituições. Mas também registram por meio de entrevistas as experiências da prática de alfabetizar. Tudo isto, além de acervo, é considerado patrimônio do ensino da leitura e da escrita, mas também o é da cultura. Esses acervos se constituem em patrimônios materiais e imateriais, se considerarmos todo saber a esse respeito que está na memória de educadores e educados.

Se viesse a pensar a possibilidade de classificar como patrimônio cultural imaterial os saberes dos alunos que Aurélia ensinou a ler e escrever de acordo com as definições legalmente instituídas, tanto por organismos nacionais quanto internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, o assunto careceria de maiores discussões. Porém, o que desejo por em discussão é o valor do conhecimento sobre alfabetização que faz parte dos saberes desse grupo social e que não estão sendo passados de geração a geração. “No preâmbulo da Convenção de 2003, a UNESCO reconhece que os processos de globalização e de transformação social, presentes na contemporaneidade [...] ‘geram também [...] o fenômeno da intolerância, assim como graves

¹² Editora da Revista Projeto História de nº 10, dezembro de 1993, do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP.

riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do patrimônio cultural imaterial’ em função da carência de instrumentos e meios para salvaguarda”¹³.

Quanto mais entrevisto os contemporâneos de Aurélia, mais percebo o quanto aprenderam com ela. Em seus processos de aprendizagem da escrita e da leitura, tornaram-se também conhecedores de como alfabetizar e letrar. Muitos se fizeram mais tarde também professores e alfabetizadores. Ao transformar seus depoimentos em documentos materiais, porque gravados e transcritos assim passam a ser, não posso deixar de perceber que não é possível transferir para o material tudo que é imaterial. As emoções, que não acompanham a escritura, mas que estão presentes no relato, por exemplo, expressas através de silêncios, expressões faciais, corporais, olhares, vozes e gestos que fazem parte do processo de transmissão do conhecimento não se pode materializar. Existem conhecimentos, saberes intangíveis e uma cultura que está se perdendo, pois a partir da delegação à Escola da função de alfabetizar e letrar, avós, pais, tios e alfabetizados e letrados em geral não mais se veem compelidos a essa tarefa. Muitos desses ex-alunos da Alfabetizadora, que por questão de terem dominado o ofício poderiam auxiliar, principalmente em lugar onde a Escola não está presente ou não dá conta de sua realidade¹⁴, não o fazem.

Pierre Nora¹⁵ chama de “mutação sem retorno” o que representou o fim dos camponeses, premidos pelo crescimento da industrialização. A eles, Nora (ibidem.) atribuiu o valor de “comunidade-memória”. Denuncia, portanto, o desaparecimento de comunidades com uma “forte bagagem de memória” e “fraca bagagem de história”.

Esse arrancar da memória sob o impulso conquistador e erradicador da história tem como que um efeito de revelação: a ruptura de um elo de identidade muito antigo, no fim daquilo que vivíamos como uma evidência: a adequação da história e da memória.¹⁶

No caso da memória dos camponeses, segundo Nora (ibidem), não é viável restaurar esse elo de identidade antigo, porém a memória do ofício de alfabetizar eu penso, quem sabe, seja possível. O tempo/espço onde filhos aprendiam com suas mães e avós a ler e escrever, parece haver se perdido na comunidade de Aurélia. Ou pode-se considerar que esse conhecimento e ação estejam em estado de latência? Não poderiam ser evocados? As

¹³ PELEGRINI & FUNARI (2012, p. 47).

¹⁴ Como é o caso atual do município que acolheu Aurélia que ainda possui crianças fora da escola e um nível baixo de aprendizado, demonstrado no IDEB de 3.8 nas séries iniciais e 3.2 nos anos finais do fundamental, no ano de 2011.

¹⁵ Revista Projeto História, São Paulo, (10), dezembro de 1993.

¹⁶ (Ibidem, p. 8).

memórias de alfabetização nesse sentido não poderiam constituir-se em patrimônio cultural imaterial a ser registrado e/ou salvaguardado?

Memórias negadas

Aurélia é a professora que se reconhece ter reunido a primeira turma do então povoado de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, e utilizou para isso o espaço cedido por uma igreja católica, a primeira em alvenaria do lugarejo, cujo padroeiro é o Sagrado Coração de Jesus. Passando da educação nas casas para a educação coletiva, pela primeira vez, a professora Aurélia ainda deixou suas marcas em diversas gerações a partir de 1932. Com a finalidade de compreender as memórias que foram construídas sobre a mestra, sua trajetória de vida e suas práticas de alfabetização, na pesquisa a qual se referencia o presente artigo, foram recolhidos, até o momento, sete depoimentos sobre a maneira como a professora ensinava a escrever e a ler, isto é, suas ações pedagógicas e outras lembranças sobre a sua vida. Todos os entrevistados até aqui também forneceram cerca de trinta fotografias; e também os materiais impressos, três edições dos jornais; e manuscritos, um caderno e cerca de doze textos dos alunos, deixados com eles pela professora, ao que me parece, já no final de sua vida. Também recolhi um livro de poesias recentemente lançado de Danilce Micho, onde dedicou à professora uma página, além de alguns de seus manuscritos também recentes.

A decisão de utilizar as memórias narradas pelos ex-alunos de Aurélia e outros contemporâneos e familiares partiu da constatação de que ela não deixou um grande legado manuscrito ou impresso, como um método de alfabetização ou ideias próprias a esse respeito. Ela foi uma pessoa de muitas ações práticas e poucos registros. Isso me levou a opção de evocar suas memórias e escrever sua biografia através das marcas que ela deixou em seus alunos, daquilo que eles se lembravam dela, de sua vivência com ela, do que guardaram dela.

Logo nas primeiras entrevistas exploratórias percebi que havia na memória desses ex-alunos relatos da prática de alfabetização da professora que eram valiosos ao meu trabalho. Entretanto, para eles isso não era o mais importante a me dizer. Queria falar do quanto ela tinha “pulso forte”, “tinha personalidade”, “era exigente”, ao mesmo tempo o quanto ela havia marcado suas vidas pelo que aprenderam. Após deixá-los dizer o que achavam que era mais importante, passei a direcionar perguntas sobre a prática pedagógica da Professora, todos os entrevistados se lembravam da *Cartilha da Infância* e, sem esforço, respondiam imediatamente à pergunta “qual era a cartilha que ela utilizava?”. Conforme relatavam percebi, principalmente em dois alunos da Escola da Solidão, Walter e Danilce, um

conhecimento sobre o trabalho de alfabetizar que me chamou atenção. Muitas¹⁷ alunas de Aurélia, nas séries iniciais tornaram-se mais tarde professoras.

Interessante notar é que, por exemplo, Danilce estudou Contabilidade, porém chegou a exercer o magistério, o que era comum em um local cuja primeira Escola Normal mais próxima foi instalada apenas na década de 1960, o Instituto de Educação Rangel Pestana, de Nova Iguaçu. Quando lhe perguntei como fazia para alfabetizar, ela me descreveu exatamente como foi alfabetizada. Portanto, a principal formação que recebeu para ser alfabetizadora foi dada pela Professora Aurélia, entre 10 e 15 anos antes. Nesse sentido, Joaquim Pintassilgo em seu estudo sobre os “Manuais de Pedagogia no Primeiro Terço do Século XX” (2006), declara a importância do conhecimento técnico transmitido por esses documentos, e a sua função como “componente profissional da formação docente”¹⁸. Entretanto, não deixa de também dizer que nessa formação incluem-se “as tradicionais referências artesanais, morais e pessoais associadas à figura do educador” (op.cit.). Ao que parece, essas referências Aurélia tinha.

Na atividade dessa profissão, diferentemente das demais, o percurso do aluno como estudante é também uma parte de sua formação profissional docente, pois a prática dos seus professores não deixa de constituir-se como uma parte integrante, um estágio, de sua formação; estágio este em que observa e é submetido à ação. Mogarro¹⁹ também sinaliza que as experiências dos professores, enquanto no lugar de alunos, também aparecem nos depoimentos que colheu deles sobre seus “itinerários de formação”. Pelo visto, Aurélia também inspirou muitos alunos que se tornaram professores, influenciando também por isso diversas gerações de professores de seu município.

Citando Palmer, Christopher Day (2006), diz que o “coração” humano é a fonte do bom ensino, e define a “paixão” como “qualquer tipo de sentimento que afecta ou influencia fortemente a mente. É um guia, uma força motivadora que emana da força da emoção.”²⁰. Isto remete à reflexão de que embora a professora Aurélia não tivesse a intenção de ao alfabetizar e letrar formar alfabetizadores, ela possivelmente através do seu exemplo pode ter despertado “vocações”. Para Escolano (2011), a partir do positivismo o *habitus* profissional se desvaloriza em nome de uma racionalidade científica, a prática passa a ser uma questão depreciada e depreciativa. Vista como “um conhecimento ingênuo, espontâneo, grosseiro e,

¹⁷ Ainda estou levantando o número, porém percebo que o cálculo é difícil se somar a estes os alunos das turmas em que atuou como diretora, portanto fora de sala de aula, porém orientando esse trabalho.

¹⁸ (Ibidem, p. 26)

¹⁹ (2005, p. 46)

²⁰ (Ibidem, p. 35).

definitivamente, sem valor”²¹. Se dessa forma agisse, provavelmente Aurélia seria reduzida a uma mera executora dos planejamentos e programas ditados pelo externo, entretanto, pelo que percebo até aqui nas entrevistas a intuição e a empiria acompanharam o trabalho da Professora por todo tempo.

Neste texto trago Mogarro (ibidem), Pintassilgo (ibidem), Day (ibidem) e Escolano (Ibidem) para refletir sobre a formação do professor, que me parece mais ampla porque também considera o tempo de aprendizagem no decorrer da própria vida escolar. Evoco aqui esses autores para demonstrar que a técnica da profissão não é a única maneira de exercê-la. A empiria, o que se aprende pelo exemplo, através da observação conta também na formação. Esse saber está na memória dos ex-alunos de Aurélia, não na história, que é oficial e reflete os aspectos formais de ensino, que normalmente têm registros nos manuais e demais suportes da cultura escolar e estavam presentes também na *Cartilha da Infância* utilizada por Aurélia.

Ainda, com Pierre Nora (ibidem), é possível pensar no que está na memória sobre o ensino da escrita e da leitura deste grupo que entrevisto, como bem, como patrimônio. E com ele desta forma:

Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história. Cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez, numa identificação carnal do ato e do sentido. Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história.²²

As memórias evocadas pelas lembranças do tempo de infância dos alunos e contemporâneos de Aurélia, principalmente aquelas que dizem respeito ao trabalho de alfabetização realizado pela Professora, são passíveis de entrarem para história, mas enquanto Memória não seriam também tão ou mais valiosas?

Considerações finais

Talvez as memórias sobre alfabetização que evoco no grupo que pesquiso não preencham todos os requisitos instituídos pela legislação atinente para que elas sejam consideradas *Patrimônio Cultural Imaterial* reconhecido pelos organismos internacionais. Minha discussão não chega a esse nível, pois os objetivos da minha pesquisa são outros. Entretanto, acredito que a discussão pode gerar frutos, na medida em que traz à baila, para a

²¹ (Ibidem, p.17).

²² NORA (1993, PP. 8-9).

seara da Alfabetização, o conceito de intangibilidade. Recorrendo ao texto da área do direito²³, que reflete sobre o princípio da intangibilidade, é possível perceber com os autores que “a evolução do direito se faz senão a partir da dialética”²⁴. Portanto, qualquer assunto que mereça ser julgado nessa esfera deverá partir de uma discussão entre pontos de vista.

A consideração de que as memórias de alfabetização do grupo que pesquiso são intangíveis e por isso são passíveis somente até certo ponto de se constituírem em acervos materiais, pode gerar dúvidas e controvérsias. Não acho, no entanto, que isto seja um problema da pesquisa, ao contrário. Levantar questões que coloquem luzes em assuntos ligados à educação é destacá-la. Propor essa consideração e criar o ambiente à relativização e à dialética só pode ser útil.

Não se trata de esquecer novos métodos e avanços da ciência da Pedagogia em relação ao ensino da escrita e da leitura, porém esquecer que antes de ser conhecimento científico ensinar a ler e a escrever é também um ofício, não me parece que seja a melhor opção. Afirmo isto observando o esforço empírico da minha biografada nessa tarefa.

Para a pesquisa que desenvolvo, imagino ter levantado neste texto o valor da memória dos ex-alunos de Aurélia, que é imaterial. E mesmo que se procure torná-la acervo material não o será, pois todo saber deles, como indivíduos ou grupo social, eu não consigo colocar em arquivos digitais ou algo semelhante. O valor da leitura e da escrita para eles tem se comprovado através dos tempos, contudo é necessário comprovar também o valor dessa transmissão que vai muito além da escola. Ela sempre esteve presente para eles na família, na escola da professora Aurélia, em seu grupo social, na vida. Ela está ainda lá no interior, na memória dessas pessoas. Só por isso eu penso que é um patrimônio cultural imaterial, intangível e inestimável para a minha pesquisa.

Referências

DAY, Christopher. *A paixão pelo ensino*. Editora: Porto. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 2006.

²³ THEODORO Júnior, Humberto. FARIA, Juliana Cordeiro de. Reflexões sobre o princípio da intangibilidade da coisa julgada e sua relativização. Disponível em: http://ead04.virtual.pucminas.br/conteudo/CSA/s2c0007b/03_orient_conteudo_1/centro_recursos/documentos/TxtAtivForumNaoPont2.pdf Acessado em 01-05-2013.

²⁴ (Ibidem, p. 2)

ESCOLANO, A. B. *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica.* XVI Coloquio Nacional da História de la Educación. El Burgo de Osma, Soria, 11-13 de Julio. Ed. Pablo Celada Perandones, 2011.

MIGNOT, Ana Chystina V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008a. 270.

_____. Escola e escrita de si: possibilidades de pesquisa em história da educação. In: Elizeu Clementino de Souza; José Gerardo Vasconcelos; César Augusto Castro. (Org.). *História da educação: memória, arquivos e cultura escolar.* 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012, v. 1, p. 31-48.

_____. A Escola Regional de Meriti (1921-1964) de Armanda Alvaro Alberto. In: Juliana Cesário Hamdan; Maria do Carmo Xavier. (Org.). *Clássicos da Educação Brasileira.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, v. 2, p. 165-182.

MOGARRO, Maria João. (2005) *Memórias de professores discursos orais sobre a formação e a profissão.* História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abril.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da Alfabetização.* São Paulo: Editora UNESP, 2000a. _____ *Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular.* Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, n° 52, 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000300004&script=sci_arttext, acessado em 13/09/2012.

_____. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.* Cultura Acadêmica Editora. Marília, SP, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2012.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares.* [Trad. Yara Aun Khoury]. PROJETO HISTÓRIA. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, SP – Brasil, (v.10), dezembro de 1993.

PELEGRINI, Sandra C. A. FUNARI, Pedro Paulo. O que é patrimônio cultural imaterial. São Paulo: Brasiliense, 2012. – (Coleção Primeiros Passos, 331).

PINTASSILGO, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M.M.C. Carvalho (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri / C.I.E. – F.C.U.L.

SOUZA, Eliseu C. de. MIGNOT, Ana Chystina V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores* – Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008b. 272p.

Fontes:

GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da Infancia: ensino da leitura*. 41ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. Disponível no acervo da Fundação Biblioteca Nacional, 1908.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico Nacional - definição de Patrimônio Imaterial, disponível:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>, acessado em 28-04-2013.

UNESCO. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris, 17 October 2003. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Disponível em: www.itamaraty.gov.br/temas-mais.../saiba.../catalogo-bibliografico-do-brics. Acessado em 02-05-2013.

Entrevista com Danilce S. Micho – 12-05-2012.

Entrevista com Walter Vicente – 28-05-2012.